

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

на правах рукописи



НИКУЛИНА Евгения Геннадьевна

ИЗМЕНЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В
МАГИСТРАТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Специальность 13.00.08 – теория и методика
профессионального образования (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Чекалева Н. В.

ОМСК - 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.....	17
1.1. Тенденции изменений в профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза.....	17
1.2. Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.....	48
1.3. Обоснование способа построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза	72
Выводы по главе 1.....	103
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза	109
2.1. Анализ практики построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.....	109
2.2. Апробация способа построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.....	136
2.3. Методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.....	170
Выводы по главе 2.....	190
Заключение	193
Список литературы	198
Приложения	222

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество находится на этапе перемен. Россия идет путем инновационного развития, и образование, как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций, является основным ресурсом движения в данном направлении. Воспроизводство прежней системы образования, созданной для индустриальной экономики, в условиях информационного общества и глобального инновационного уклада стало не эффективным. Поэтому в нашей стране сформировался устойчивый и рациональный запрос на изменения в области образования, который на государственном уровне нашел отражение в ряде документов: Концепции долгосрочного развития России на период до 2020 года, Стратегии инновационного развития, Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы и др.

При этом особое внимание отводится подготовке педагогов, поскольку кадровый ресурс является основным в реализации и поддержании устойчивости образовательных изменений (П. Берман, М. МакЛафлин, М. Фуллан и др.). Современному педагогу предназначено играть роль внутреннего трансформатора системы образования, настроенного на реализацию задач по переходу к обществу инновационного уклада.

В российской системе высшего образования магистратура педагогического направления имеет потенциал подготовки педагогов-исследователей для сопровождения образовательных изменений (А. Е. Волков, И. А. Гусева, Я. И. Кузьминов, Ю. А. Маленков, Ю. В. Соляников и др.). Однако четкие ориентиры для создания качественных магистерских программ все еще отсутствуют: постоянно меняется нормативный контекст функционирования магистратуры, работодатели еще не способны предложить дифференцированные требования к подготовке бакалавров и магистров, и процесс разработки профессиональных стандартов еще не завершен (В. И. Блинов, Л. В. Константинова, А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова, В. С. Сенашенко, Г. Ф. Ткач и др.). В такой ситуации актуально рассмотрение вопросов целей, содержания и специфики профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

В архитектуре профессиональной подготовки содержание является центральным звеном, поскольку именно оно определяет отношение студента к

учебе, круг компетенций, необходимых для реализации профессиональной деятельности, и задает ценностно-целевые ориентиры самой профессиональной деятельности (Н. Н. Абакумова, М. Т. Громкова, И. Ю. Малкова, Н. Ф. Радионова, В. С. Собкин, Н. Ф. Талызина, О. В. Ткаченко, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.). Изменения в содержании профессиональной подготовки, понимаемой как процесс становления субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности (А. П. Тряпицына), являются первостепенным откликом системы образования на изменяющиеся потребности общества.

Изменения в содержании необходимо рассматривать в контексте современных целей и требований к результатам профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, поскольку сдвиги в образовательных целях определяют направление и характер изменений в элементах содержания, способах его построения и реализации (В. П. Беспалько, И. В. Гладкая, О. Н. Крылова, Д. Китинг, Д. Олсон, Н. Торранс и др.).

Изменения в содержании, инициируемые новыми целями профессиональной подготовки магистров образования, осуществляются в деятельности преподавателей по его построению и реализации в образовательном процессе магистратуры. Поэтому исследование изменений в содержании профессиональной подготовки сопряжено с поиском путей его построения с учетом изменяющихся требований общества.

Вместе с тем, содержание профессиональной подготовки не задано в традиционном его понимании, поскольку стандарты определяют лишь результаты освоения магистерских программ, выраженные на языке компетенций. Вузы приобретают все большую самостоятельность в разработке программ подготовки магистров: в определении типа программы (исследовательская или практикоориентированная), в выборе вида профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты, в отборе и построении содержания на уровне модулей, дисциплин, учебного материала.

Соответственно, актуальны такие вопросы, как: Какова современная целевая направленность профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза? В чем специфика требований к подготовке магистров образования? Какое содержание обеспечит достижение требований и развитие профессиональной компетентности выпускников? Как построить такое

содержание профессиональной подготовки? Как обеспечить обновление содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза в соответствии с изменяющимися требованиями общества?

Изучение состояния вопроса профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза позволило выявить ряд **противоречий**:

- между современными социокультурными изменениями, системным реформированием образования в России, наличием ресурса сопровождения соответствующих изменений в подготовке магистров образования и недостаточным теоретическим осмыслением вопросов профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;
- между необходимостью осуществлять подготовку магистров образования в соответствии с современными требованиями общества и недостаточным осмыслением того, какие изменения в содержании профессиональной подготовки будут способствовать удовлетворению этих требований;
- между необходимостью построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества и отсутствием соответствующего инструментария его построения.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: какой способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза позволит учитывать изменяющиеся требования общества и будет способствовать развитию профессиональной компетентности выпускников?

Вышеизложенные положения обуславливают **актуальность** и выбор **темы** исследования: «Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза».

Объект исследования: профессиональная подготовка в магистратуре педагогического вуза.

Предмет исследования: построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, позволяющий учитывать изменяющиеся требования

общества и способствующий развитию профессиональной компетентности выпускников.

В ходе проводимого исследования была выдвинута следующая **гипотеза**:

Способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза позволит учитывать изменяющиеся требования общества и будет способствовать развитию профессиональной компетентности выпускников, если будет:

- исходить из современной цели и требований к профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза, а также специфики содержания профессиональной подготовки магистров образования на уровнях: 1. общей цели и требований; 2. программ, модулей и дисциплин; 3. учебного материала; 4. реализации содержания; 5. личности;
- включать элементы построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, соответствующие уровням его формирования: ожидаемый результат, критерии его оценивания, задания, взаимодействие преподавателя и студентов, достигнутый результат;
- предполагать устойчивую связь и согласование содержания профессиональной подготовки магистров образования на всех уровнях и во всех элементах его построения за счет проекции ожидаемых результатов на критерии оценивания, задания, взаимодействие преподавателя и студентов, достигнутые результаты.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы и нормативных документов определить современное понимание, цель и требования к результату профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;
2. Уточнить понятие и выявить специфику содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;
3. Разработать и апробировать способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, провести его экспертную оценку;
4. Осуществить анализ практики построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;

5. Разработать методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества.

Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Радионова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицына и др.), позволяющий рассматривать личность как субъекта деятельности, а именно руководителей магистерских программ, преподавателей и студентов как субъектов построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Теоретическую основу исследования составляют:

- *идеи системного подхода*, позволяющие рассматривать содержание профессиональной подготовки как систему, имеющую уровневую структуру, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, А. Г. Кузнецова, Э. Г. Юдин и др.), а также *идеи синергетики в педагогике*, представляющие содержание профессиональной подготовки как систему, открытую субъектам образовательного процесса (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. В. Меньшиков, Т. С. Назарова, О. В. Санникова и др.);
- *идеи компетентностного подхода*, позволяющие связывать процесс профессиональной подготовки с ее результатом – становлением профессиональной компетентности студента (О. А. Акулова, И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, Н. Ф. Радионова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.);
- *идеи социального конструктивизма*, объясняющие становление профессиональной компетентности студента в его активной деятельности в процессе обучения (Дж. Брунер, Дж. Биггс, Л. Стефф, Дж. Гейл и др.);
- *идеи задачного подхода в педагогике*, рассматривающие профессиональную задачу как единицу построения содержания (О. В. Акулова, Г. А. Балл, Ю. Н. Кулюткин, А. И. Мищенко, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.);
- *теория конструктивного выравнивания*, объясняющая необходимость согласования элементов построения содержания для достижения ожидаемого результата обучения (Дж. Биггс, К. Коллис, К. Танг);
- *идеи изменений в образовании*, объясняющие фазовую природу изменений и влияние вовлеченных сторон на их реализацию (П. Берман, М. МакЛафлин,

- С. Д. Поляков, М. Фуллан, Р. Хатченс, М. Хуберман и др.); а также *исследования*, раскрывающие социокультурную обусловленность изменений в педагогическом образовании (Ю. Б. Дроботенко, А. А. Макареня, Е. В. Пискунова, Н. Н. Суртаева, Н. В. Чекалева и др.);
- *исследования профессиональной подготовки в вузе*, объясняющие данное понятие с позиций различных подходов (О. А. Абдуллина, Ю. Б. Дроботенко, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьмина, Л. А. Кандыбович, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына, А. И. Щербаков и др.);
 - *исследования в области дидактики высшей школы*, дающие представление о месте содержания в целостном педагогическом процессе вуза (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, Н. С. Макарова, С. Д. Смирнов, В. И. Черниченко и др.);
 - *исследования, объясняющие сущность, структуру и особенности формирования содержания образования в вузе* (Н. Н. Абакумова, Е. Н. Глубокова, М. Т. Громкова, В. С. Леднев, И. Ю. Малкова, И. В. Меньшиков, О. В. Санникова и др.);
 - *исследования, посвященные изучению магистратуры как уровня профессионального образования* (В. И. Байденко, Л. С. Гребнев, И. А. Гусева, Л. В. Константинова, Г. И. Лазарев, Ю. А. Маленков, В. С. Сенашенко, Г. Ф. Ткач и др.), а также *магистерской подготовки в педагогическом вузе* (И. С. Батракова, И. В. Гладкая, А. Г. Каспржак, В. А. Козырев, Л. И. Лебедева, Н. Ф. Радионова, А. С. Роботова, А. В. Тряпицын и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовалась совокупность взаимодополняющих **методов исследования**:

- *теоретических*: анализа психолого-педагогической литературы, сравнения, теоретического обобщения, педагогического моделирования;
- *эмпирических*: контент-анализа научных публикаций и форсайт-исследований, изучения опыта построения содержания профессиональной подготовки, анкетирования, не включенного и включенного структурированного наблюдения, структурированного интервью, анализа продуктов деятельности студентов магистратуры, метода экспертной оценки;
- *статистических*: методов измерения и математической обработки данных.

На первом этапе исследования (2011-2012 гг.) был проведен анализ психолого-педагогической литературы, научно-периодической печати,

нормативных документов по проблеме исследования; определен научный аппарат исследования; выявлена современная цель и специфика требований к результату профессиональной подготовки магистра образования.

На втором этапе исследования (2012-2013 гг.) была выявлена специфика содержания профессиональной подготовки магистров образования; обоснован алгоритм построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза; изучен опыт построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

На третьем этапе исследования (2013-2014 гг.) был проведен анализ эмпирических данных, полученных на втором этапе работы; на основе разработанного алгоритма построено содержание дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»; проведена экспертиза алгоритма и разработанного содержания для дисциплины; сформулированы методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза; обобщены и систематизированы материалы исследования; оформлен текст диссертации.

Источниковая база исследования:

Учебно-методические комплексы и рабочие программы дисциплин, входящих в основные образовательные программы подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» (2011, 2012, 2013 гг.):

- предоставленные для исследования Омским государственным педагогическим университетом и Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена (29 УМК; 402 задания);
- находящиеся в открытом доступе на сайтах образовательных учреждений: Армавирской государственной педагогической академии; Педагогического факультета Вятского государственного гуманитарного университета; Психолого-педагогического института Мурманского государственного гуманитарного университета; Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета (21 УМК; 279 заданий).

Общее количество проанализированных материалов: 50 учебно-методических комплексов, включающих 681 задание.

Экспериментальная база исследования:

Центр магистерской подготовки Омского государственного педагогического университета и кафедра педагогики Российского

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. В исследовании приняли участие 14 преподавателей и 117 студентов магистратуры.

Научная новизна исследования заключается в:

- определении ценностно-целевых ориентиров (современное понимание, цель, требования к результату) профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, обусловленных переходом к обществу инновационного уклада и являющихся основой построения содержания профессиональной подготовки магистров образования;
- обосновании нового знания о содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза как целостной единице, включающей элементы: ожидаемый результат профессиональной подготовки, критерии его оценивания, задания, взаимодействие преподавателя и студентов, достигнутый результат профессиональной подготовки, - каждый из которых является проекцией профессиональных задач, к решению которых готовится обучающийся, и отражает ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;
- обосновании алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- развитии существующего знания о профессиональной подготовке в педагогическом вузе:
 - конкретизацией понятия профессиональной подготовки магистра образования как становления субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений;
 - представлением об исследовательской компетентности магистра образования как основном результате профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, а также определением ее содержательных компонентов: аналитико-диагностический, преобразовательный, организационный, - отражающих усложнение квалификационных требований к подготовке магистра образования;
- расширении существующих представлений о содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза описанием уровней его

формирования и определением его специфики, обусловленной новыми ценностно-целевыми ориентирами;

- определении возможностей теории конструктивного выравнивания для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Практическая значимость исследования. Для разработчиков образовательных программ подготовки магистров образования, преподавателей, работающих на магистерских программах, практической значимостью обладают:

- алгоритм построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, использование которого возможно при проектировании образовательных программ, входящих в них модулей, дисциплин, единиц содержания;
- инструменты согласования элементов построения содержания и выравнивания заданий по их типам и компонентам, необходимые в процессе построения содержания;
- методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, объясняющие возможность применения предлагаемого алгоритма на индивидуальном и институциональном уровнях;
- критерии и показатели оценивания содержания, построенного по предлагаемому алгоритму.

Также практическую значимость представляет разработанное содержание для дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» (магистерская программа «Сравнительное образование»). Предлагаемый пакет заданий может быть использован в качестве учебно-методических материалов соответствующей дисциплины.

На защиту выносятся следующие положения:

Положение 1

В условиях перехода к обществу инновационного уклада изменяются ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Профессиональная подготовка магистра образования понимается как становление субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений.

Цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза изменяется: от подготовки специалиста, готового к решению собственно исследовательских задач, к подготовке инновационного специалиста образования - субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Основным результатом профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза является исследовательская компетентность, в структурном плане включающая когнитивный, функциональный и личностный компоненты, а в содержательном плане раскрывающаяся в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов, отражающих усложнение квалификационных требований к подготовке магистра образования:

- аналитико-диагностический компонент: от сбора и интерпретации данных к интеграции знания, системному целостному видению проблемы;
- преобразовательный компонент: от выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к самостоятельности, вариативности и оригинальности в их решении;
- организационный компонент: от исполнения деятельности к управлению ею, к организации коллективной деятельности, в т.ч. инновационной, связанной с решением задач инновационной образовательной политики.

Положение 2

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза выступает как единство «внешней» и «внутренней» составляющих:

- «внешняя» составляющая включает формальные требования к профессиональной подготовке магистра образования, зафиксированные в образовательных стандартах, учебных планах, образовательных программах, а также учебных материалах;
- «внутренняя» составляющая отражает результат профессиональной подготовки, достигнутый каждым обучающимся в ходе освоения «внешней» составляющей содержания. Она включает как ожидаемые, так и незапланированные результаты профессиональной подготовки, обусловленные личностным опытом обучающегося.

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза динамично конструируется в совместной деятельности субъектов профессиональной подготовки и может изменяться в зависимости от качества их вовлеченности в совместную деятельность.

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза формируется на пяти уровнях: 1. общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования; 2. образовательной программы, модулей и дисциплин; 3. учебного материала; 4. реализации содержания; 5. личности.

Оно представляет собой целостную единицу, включающую взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы:

- ожидаемый результат (на уровне общей цели и требований, программы, модуля, дисциплины, единицы содержания) и критерии его оценивания;
 - задания (на уровне учебного материала);
 - взаимодействие преподавателя и студента (на уровне реализации содержания);
 - достигнутый результат («внутреннее» содержание на личностном уровне);
- каждый из которых является проекцией профессиональных задач, к решению которых готовится обучающийся, и отражает ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Положение 3

Специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза состоит в следующем.

На уровне общих целей и требований:

Переход от знаниево-ориентированного к компетентностно- и личностно-ориентированному содержанию профессиональной подготовки; ориентация на триединую предметность «знания, деятельность, целостная личность»; направленность на современную цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и развитие исследовательской компетентности магистра образования в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов.

На уровне образовательной программы, модулей и дисциплин:

Разработка гибких магистерских программ, адаптивных к направлениям развития образования в регионе, интересам работодателей, научно-

педагогическому потенциалу вуза, потребностям студентов; определение групп профессиональных задач, к решению которых должны быть готовы выпускники, как основы формулирования целей и ожидаемых результатов профессиональной подготовки на данном уровне; декомпозиция ожидаемых результатов профессиональной подготовки: от образовательной программы к модулям, дисциплинам, единице содержания.

На уровне учебного материала:

Переход от изложения материала к его задачному построению, где задания:

- основаны на профессиональных задачах;
- ориентированы на развитие содержательных компонентов исследовательской компетентности, т. е. представлены аналитико-диагностический, преобразовательный и организационный типы заданий;
- включают предметный (когнитивный), логический (функциональный) и психологический (личностный) компоненты, соотносимые со структурными компонентами компетентности.

Развитие профессиональной компетентности магистра образования обуславливает стремление к балансу типов заданий и их компонентов.

На уровне реализации содержания:

Сдвиг акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента; ориентация на принцип коллегиальности во взаимодействии преподавателя и магистрантов, использование гуманитарных, исследовательских и рефлексивных технологий обучения.

На уровне личности:

Включенность магистранта в конструирование «внутреннего» содержания профессиональной подготовки. Рефлексия собственных достижений магистрантами выступает способом осознания приращения «внутреннего» содержания в ходе профессиональной подготовки; рефлексия процесса и результата построения содержания преподавателем с позиции выбранных ценностно-целевых ориентиров выступает основой реализации изменений в содержании профессиональной подготовки.

Положение 4

Способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, учитывающий изменяющиеся требования

общества и способствующий развитию профессиональной компетентности выпускников, представляет собой алгоритм, который:

- *основывается* на теории конструктивного выравнивания, предполагающей согласование элементов построения содержания;
- *включает* следующие элементы построения содержания: 1. ожидаемый результат профессиональной подготовки; 2. критерии его оценивания; 3. задания; 4. взаимодействие преподавателя и студента; 5. достигнутый результат профессиональной подготовки, - каждый из которых учитывает специфику содержания на соответствующих уровнях;
- *определяет* ожидаемый результат профессиональной подготовки магистра образования как основной элемент построения содержания;
- *опирается* на декомпозицию целей и ожидаемых результатов профессиональной подготовки магистра образования и предполагает их формулирование на языке задач будущей профессиональной деятельности;
- *включает* следующие шаги: 0. Предварительный шаг - определение ценностно-целевых ориентиров построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и групп профессиональных задач, к решению которых готовятся студенты; 1. Точная формулировка ожидаемых результатов профессиональной подготовки, согласованная с целями и компетенциями стандарта; 2. Согласование ожидаемых результатов и критериев их оценивания; 3. Согласование ожидаемых результатов и заданий, ориентированных на их достижение; 4. Согласование ожидаемых результатов и характера взаимодействия преподавателя и студентов; 5. Соотнесение достигнутых и ожидаемых результатов с позиции выбранных ценностно-целевых ориентиров;
- *реализуется* в рефлексивном взаимодействии вовлеченных сторон: представителей института (кафедры, факультета и т. п., осуществляющих подготовку магистров), преподавателей и студентов - на индивидуальном и/или институциональном уровнях;
- *предполагает* экспертную оценку его результативности по критериям: соответствия; согласованности; целостности, необходимости и достаточности; адаптивности; переносимости.

Достоверность и обоснованность результатов определяются обоснованной логикой исследования; аргументированностью его

методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополняющих методов, соответствующих предмету исследования; последовательным проведением опытно-экспериментального исследования; воспроизводимостью результатов, свидетельствующих об эффективности разработанного алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, позволяющего учитывать изменяющиеся требования общества и способствующего развитию профессиональной компетентности выпускников.

Апробация результатов исследования осуществлялась путем публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК, участия в Международных и Всероссийских научно-практических конференциях (Москва, Одесса, Омск, Санкт-Петербург, Чита), выступления на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры педагогики ОмГПУ, а также при проведении занятий в Центре магистерской подготовки ОмГПУ.

Структура диссертации: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (221 источник) и приложений (17). Текст иллюстрирован таблицами (23), рисунками (13) и диаграммами (7) отражающими основные положения и результаты исследования. Объем основного текста диссертации составляет 197 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МАГИСТРАТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1. Тенденции изменений в профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза

Задача настоящего параграфа состоит в рассмотрении понятия профессиональной подготовки, выявлении особенностей профессиональной подготовки в педагогическом вузе, обусловленных современным этапом развития общества, выявлении специфики и требований к подготовке магистров педагогического направления и уточнении определения профессиональной подготовки магистров образования.

Вступительное слово

Сегодня в ситуации нарастающих темпов общественных изменений высшее образование тоже становится другим. Перед педагогическими вузами стоит задача подготовки специалистов нового поколения, готовых к инновационным преобразованиям в своей профессиональной деятельности, обеспечивающих современное качество разных видов и ступеней образования, а значит и развитие человеческого капитала, от которого зависит будущее страны [161]. В связи с этим и понятие профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза наполняется новым содержанием, становится качественно иным.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» высшее профессиональное образование утратило определение «профессиональное». Значит ли это, что утрачен профессиональный компонент в магистерской подготовке, как уровне высшего образования? Имеет ли место профессиональная подготовка в магистратуре? Мы полагаем, что да, имеет. Прежде всего, определенные законом три ступени высшего образования: бакалавриат, специалитет и магистратура, подготовка кадров высшей квалификации – являются уровнями профессионального образования (Статья 10) [168, 38]. Результатом освоения программы высшего образования, в том числе и программы магистратуры, является присвоение лицу квалификации определенного уровня (например, квалификация: магистр) (Статья 60) [168, 185-190]. А квалификация представляет собой уровень знаний, умений, навыков и

компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности (Статья 2) [168, 3]. Содержание профессионального образования должно обеспечивать получение квалификации (Статья 12) [168, 43]. Значит и в магистратуре должна реализовываться профессиональная подготовка, обеспечивающая готовность магистров к будущей профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте область профессиональной деятельности магистров педагогического направления определена очень широко: образование, социальная сфера и культура. А виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры, включают педагогическую, научно-исследовательскую, проектную, научно-методическую, управленческую, культурно-просветительскую деятельность [166]. Все больше исследователи говорят о том, что в рамках конкретной магистерской программы невозможна подготовка ко всем видам профессиональной деятельности [69], и проекты ФГОС ВО допускают возможность ориентации на конкретный вид (виды) деятельности в соответствии с потребностями рынка труда, научно-исследовательским потенциалом и материально-техническим ресурсом организации.

Анализ публикаций за 2011-2013 год, осуществленный в системе e-library, выявил интерес научно-педагогического сообщества к проблеме профессиональной подготовки в магистратуре (более 5000 научных статей). В ряде работ прослеживается идея об изменении ее характера. Однако понятие профессиональной подготовки в магистратуре и его сущностные черты недостаточно раскрыты.

Рассмотрение понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе и выделение ее особенностей, связанных с современными тенденциями развития общества, науки, образования, определение и характеристика профессиональной подготовки магистров педагогического направления позволит понять контекст и требования к содержанию профессиональной подготовки магистров образования.

Понятие профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе

Понятие «подготовка» в толковом словаре трактуется как полученный запас знаний. При этом «подготовить» значит обучить, дать необходимые знания

[108]. В контексте образования под подготовкой понимают освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, связанных с регулярной деятельностью [29]. Данный термин употребляют в двух значениях: во-первых, как научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач (обучение и учение); во-вторых, как готовность – наличие компетентности для выполнения поставленных задач [183].

Традиционно «профессиональная подготовка» определяется как:

- *система* профессионального обучения, целью которой является приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы [113];
- *процесс* сообщения обучающимся знаний и умений и соответствующий *результат* в виде совокупности специальных знаний, умений, навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [183].

Профессиональная подготовка в словарных определениях подразумевает *готовность к профессиональной деятельности*.

В педагогической науке понятие профессиональной подготовки рассматривается с позиций различных подходов (Приложение 1):

- *системного подхода*, позволяющего представить профессиональную подготовку как совокупность связанных и взаимодействующих друг с другом элементов, составляющих целостное образование (В. П. Беспалько, И. Б. Дедяева, Н. В. Кузьмина, В. Оконь и др.) [15; 44; 77];
- *функционального подхода*, предполагающего определение функций педагогической деятельности и необходимых для их выполнения способностей, умений, компетенций (В. И. Гинецинский, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, И. М. Машаров, А. И. Щербаков и др.) [31; 77; 181];
- *личностного подхода*, рассматривающего профессиональную подготовку со стороны формирования личности будущего учителя (О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноблин, В. А. Сластенин и др.) [1; 2; 76; 102];
- *культурологического подхода*, в рамках которого профессиональная подготовка рассматривается сквозь призму культуры. Культурологический подход находит отражение в современных концепциях образования: концепции И. Е. Видт, концепции личностно-ориентированного образования

(Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), концепции гуманитаризации педагогического образования (Ю. В. Сенько), «Школе диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), концепции ноосферного образования Н. В. Масловой и др. [23; 91; 136; 138; 139; 184].

В соответствии с современными тенденциями развития образования и педагогической науки мы будем придерживаться логики *компетентностного подхода*, с позиции которого профессиональная подготовка в педагогическом вузе осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности. Она направлена на формирование у будущего педагога деятельностной позиции в процессе обучения, на становление опыта целостного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач (И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, В. А. Козырев, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.) [68].

А. П. Тряпицына [162] определяет *профессиональную подготовку как становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности*, что может быть достигнуто путем создания «ситуаций включения» (Б. Д. Эльконин) [182] или путем «проживания» (Е. В. Пискунова) [117] ситуаций будущей профессиональной деятельности в процессе решения профессиональных педагогических задач.

Результатом профессиональной подготовки является *профессиональная компетентность* – интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [68, 8]. При этом если речь идет о профессиональной компетентности выпускника, то предполагается умение решать типовые профессиональные задачи; в случае работающего специалиста правомерно рассматривать компетентность как способность действовать в ситуациях неопределенности, адаптироваться к новым вызовам времени, решать нетиповые задачи [164].

Становление профессиональной компетентности может осуществляться в следующих моделях профессиональной подготовки:

- *инновационной*, при реализации которой ярко выражена проектная деятельность, что порождает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения;

- *контекстно-компетентностной*, основанной на идее постепенного перехода от академической к квази-профессиональной деятельности;
- *исследовательской*, в основе которой лежит признание знаний как цели и потенциальной общественной ценности, а развитие умений работы со знанием реализуется через исследовательскую деятельность;
- *коммуникативной*, в логике которой знания формируются в процессе коммуникаций, и развитие будущего специалиста рассматривается как «продукт» межличностных отношений.

Выбор и сочетание этих моделей зависит от частных целей подготовки студентов на разных ее этапах, однако, как отмечает А. П. Тряпицына, во всех новых моделях подготовки обучающиеся:

- работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;
- учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их обсуждении и решении;
- работают с различными базами информации для выбора и принятия решений в контексте реальных ситуаций;
- учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения [162].

Совокупность «развивающих» моделей представляет собой *архитектуру профессиональной подготовки*, которая в общем виде включает в себя контекст, содержание и взаимодействие (Ю. Б. Дроботенко). *Контекст* профессиональной подготовки составляют «заданные условия», в которых она осуществляется: социальная, экономическая и политическая ситуация в стране, национальные и региональные стратегии развития образования, цели и задачи высшего образования в конкретный период времени и т. п. *Содержание* профессиональной подготовки предстает как сущностное наполнение профессиональной подготовки. *Взаимодействие* описывает культуру и характер отношений субъектов профессиональной подготовки: преподавателей и обучающихся, обучающихся внутри учебной группы. Содержание и взаимодействие, построенные в соответствии с развивающимся контекстом и постоянно под него «настраивающиеся», должны обеспечить достижение целей профессиональной подготовки [48].

Тенденции изменений в профессиональной подготовке в современном педагогическом вузе

Профессиональная подготовка на разных этапах развития общества, в различных исторических и социально-экономических контекстах понималась по-разному. Идеалом профессионализма в индустриальную эпоху (А. Сен-Симон, Д. Белл и др.) конца XIX – середины XX века являлась узкая специализация, поскольку разделение трудового процесса требовало от деятеля-профессионала определенных знаний и умений для обслуживания лишь части целостного производства. Откликом системы образования на требования индустриального общества стала узкая, специализированная подготовка выпускников для определенных областей профессиональной деятельности.

В советской России в условиях жесткого государственного планирования и обязательного распределения выпускников узкоспециализированная профессиональная подготовка удовлетворяла потребности отраслей народного хозяйства. Каждая образовательная программа, реализуемая вузом, соответствовала определенной специальности, сопряженной с тем или иным видом профессиональной деятельности. Узкая специализация была эффективным механизмом взаимодействия сфер образования и труда.

Во второй половине XX – начале XXI века, с переходом к информационному обществу, появилось фундаментальное противоречие между традиционным узкоспециализированным обучением и современными социально-экономическими требованиями, представлениями о профессии и профессионализме. Расширение информационного поля, изменение социокультурного контекста, структурные изменения в экономике, стремительное развитие и смена технологий в промышленности определили функциональную неспособность работника, несмотря на полученное образование, эффективно решать профессиональные задачи. Узкоспециализированная подготовка давала очень ограниченные возможности профессионального маневра, в то время как стала востребована способность к быстрому реагированию на изменяющиеся потребности профессиональной сферы. Появилась необходимость в подготовке специалистов широкого профиля, способных к изменениям, творческому поиску, самообразованию. Креативный человеческий капитал стал основной ценностью современности.

Профессиональная деятельность человека перестала быть предопределенной на весь период его профессиональной карьеры, она гибко изменяется в соответствии с меняющимися потребностями общества. Поэтому,

как отмечают исследователи О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, В. И. Блинов, М. Коулз, М. Янг и др., основу квалификационных систем сегодня должны составлять не «цельные квалификации», а так называемые «юниты» - ключевые элементы, описанные в терминах результатов обучения. Такой подход обеспечивает максимальную гибкость работодателей в определении набора компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций, университетов – в предложении коротких модульных программ, способных «снарядить» студентов соответствующими компетенциями, и обучающихся – в выборе именно тех элементов квалификации и их конфигурации, которая соответствует их интересам и требованиям дальнейшей профессиональной деятельности [17; 73; 97; 221].

Требования российского государства к образованию обусловлены тенденцией перехода к обществу инновационного уклада. Определение «инновационное» относится к такому типу общества, в котором знания и наука становятся непосредственной производительной силой (Л. М. Гохберг, И. А. Кузнецова, Я. И. Кузьминов, С. П. Наливайченко, В. Г. Наймушин и др.). Образование в таком обществе составляет основу формирования инновационного сообщества, выступает институтом подготовки квалифицированных кадров для работы в инновационном секторе экономики и является базой для разработки и создания инновационных продуктов (эту идею мы представили в Рисунке 1). Поэтому во многом именно изменения в образовании определяют успешность инновационного развития общества [59; 100; 114].

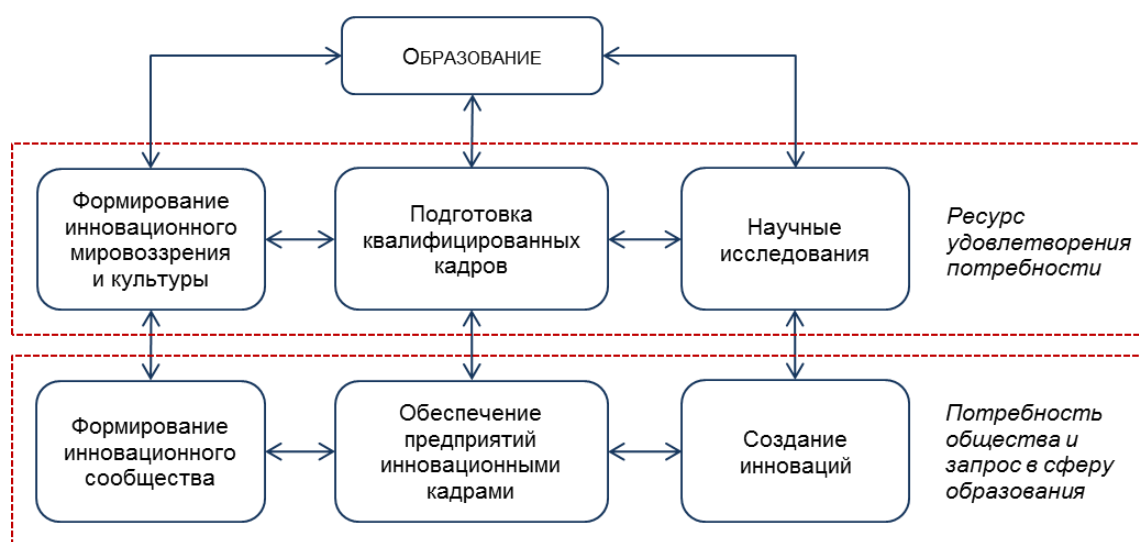


Рисунок 1. Связь образования с инновационным развитием общества

Все ступени системы образования должны быть направлены на формирование «*инновационного человека*», не только способного в полной мере использовать достижения науки и техники, но и ориентированного на создание инноваций и внедрение их во все сферы общественной жизни. Категория «*инновационный человек*» означает способность к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий. *Инновационное сообщество* отличают такие компетенции как способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность, предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде [151].

Потенциал реформирования образования в указанном направлении и ресурс создания инновационного сообщества кроются в подготовке педагогических кадров. Учителю, ответственному за обучение и воспитание молодежи, принадлежит стратегическая роль внутреннего трансформатора системы образования, настроенного на реализацию задач по переходу к обществу инновационного уклада. Основополагающими качествами профессиональной готовности специалистов образования, с одной стороны, становится готовность быстро реагировать на изменения в профессиональной деятельности, а с другой стороны, способность самим преобразовывать педагогическую практику для достижения нового образовательного результата. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе ассоциируется с подготовкой таких деятелей системы образования, которые будут исполнять роль субъектов инновационной педагогической деятельности, будут способны выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения [70; 151].

Новый запрос общества определяет характер профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе. Анализ научных статей (более 30) и форсайт-исследований (14 работ) в области высшего образования, опубликованных в период с 2008 года – времени, когда был взят курс на переход к обществу инновационного уклада, позволил выделить несколько тенденций.

1. К основным факторам роста в XXI веке относят креативный человеческий капитал, и одной из основных стратегий развития общества

называют развитие личности человека. Поэтому профессиональная подготовка стремится стать более *адаптивной к потребностям обучающихся*, учитывать их мотивы, способности, интересы, склонности и т.п., а также быть ориентированной на *развитие творческих способностей*, необходимых для всех участников инновационных процессов [158]. «Нам необходимо – пишут авторы научного эссе «Океаны инноваций: мировое лидерство и будущее образования» – глобальное поколение – поколение личностей, <...> открытых миру и уверенных в своей способности творить этот мир» [11, 179].

2. Рост инновационной, наукоемкой экономики требует высокого уровня знаний и квалификаций, в связи с чем профессиональная подготовка должна быть направлена на *развитие научно-исследовательского потенциала* выпускников [11; 147; 148; 149].

3. Профессиональная подготовка должна носить *опережающий характер*, то есть ориентироваться на будущее, потенциально изменчивое содержание профессиональной деятельности [162; 164]. Опережающий характер профессиональной подготовки реализуется в модели профессионального развития, ориентирующей на активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор [95]. В такой модели обучающийся приобретает способность выйти за пределы стереотипного поведения в пользу преобразовательной деятельности, что дает ему возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями и рассматривать трудности как стимул дальнейшего развития [74; 105].

4. Профессиональная подготовка также должна быть *открытой*, что предполагает сетевое взаимодействие с потенциальными работодателями выпускников – для педагогического образования со школами, вузами, иными учреждениями сферы образования. Открытость подразумевает *адресность, фокусный характер* профессиональной подготовки, моментальное отражение требований рынка в обучении. При этом важно *повышение степени гибкости* профессиональной подготовки: не разовая ее переориентация на развитие компетенций, соответствующих функциональным требованиям, сложившимся в настоящее, данное время, а разработка механизмов, обеспечивающих ее

постоянную настройку на динамично изменяющиеся требования государства, общества, личности [59; 159].

5. В качестве одной из основных тенденций изменений в современной вузовской подготовке исследователи называют ее *практикоориентированность* – направленность на развитие способности действовать в области профессиональной деятельности, решать профессиональные задачи. Однако для обеспечения опережающего характера профессиональной подготовки, необходимо также учитывать *принцип интеграции педагогической науки и образовательной практики*. Ведь именно наука способна диагностировать, прогнозировать развитие, создавать «новую» практику, выступая в роли инструмента опережения при совершенствовании социальной действительности. Анализируя сложившиеся подходы и опираясь на них, наука предлагает прорывные инновационные проекты и продвигает практику – сферу профессиональной деятельности, в нашем случае, образование – к запросам развивающегося общества [46; 55; 119].

6. В современных условиях «убегающей действительности» (Э. Тоффлер), когда знания устаревают очень быстро, и для эффективной работы необходимо их постоянное обновление, процесс профессионального развития приобретает черты непрерывности, а профессиональная подготовка понимается как «*принципиально незавершенная*» [126, 39]. Сроки профессиональной подготовки сокращаются, она становится *дискретной*, а обновление компетенций достигается через освоение коротких модульных программ на востребованном квалификационном уровне. В уровневой системе образования, расширение профессиональной компетентности может происходить «по горизонтали», например, через программы переподготовки в рамках одного уровня, и «по вертикали», когда происходит переход от одного уровня к следующему, например, от бакалавриата к магистратуре. При этом становится важен *принцип преемственности* образовательных программ, который может выражаться в согласовании входных и выходных характеристик, усложнения требований к результатам обучения с опорой на сформированные компетенции, обеспечение междисциплинарных связей [61].

Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе, проведенное кафедрой педагогики Омского государственного педагогического университета, позволило определить утверждение

антропологической модели обучения и выявить соответствующие ей тенденции изменений в компонентах профессиональной подготовки [87]:

1. тенденции изменений *в контексте* профессиональной подготовки связаны с изменением:
 - условий, в которых она протекает: гибкость, модульность, нелинейность, открытость, интернациональный характер;
 - роли субъектов профессиональной подготовки: студент – субъект выбора собственного образования, преподаватель – наставник и консультант;
 - цели профессиональной подготовки в сторону становления субъектного опыта студентов;
2. тенденции изменений *в содержании* профессиональной подготовки связаны с:
 - ориентированностью содержания на достижение ожидаемых результатов, сформулированных в виде кластеров компетенций;
 - междисциплинарностью и практикоориентированностью содержания;
 - индивидуализацией содержания через разработку индивидуальных образовательных маршрутов как основной формы учебного плана;
 - открытостью содержания субъектам профессиональной подготовки;
3. тенденции изменений *во взаимодействии* субъектов профессиональной подготовки связаны со:
 - все большей опосредованностью взаимодействия дистанционными технологиями обучения;
 - сменой лекционно-семинарской формы обучения на вебинары и индивидуальные консультации;
 - возрастанием роли исследовательских, гуманитарных, рефлексивных технологий обучения.

Современные требования общества и тенденции развития высшего образования оказывают влияние на характер профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Однако для того чтобы понять специфику магистерской подготовки педагогического направления необходимо также рассмотреть особенности магистратуры как уровня высшего образования.

Изменения в магистерском образовании в России и понятие профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Сегодня магистратура в России является вторым уровнем высшего образования [168]. Позиция, связывающая базовую подготовку на уровне бакалавриата и углубленную научно-исследовательскую подготовку на уровне аспирантуры, предопределяет специфику магистерской подготовки как специализации в конкретной профессиональной области, так и «предаспирантуры» в плане формирования компетенций научно-исследовательской деятельности.

Исследователи (И. А. Гусева, Л. В. Константинова, В. С. Сенашенко и др.) отмечают, что сегодня магистерская подготовка существует в условиях слабой определенности. Не ясно положение выпускников магистратуры на рынке труда. Работодатели еще не в состоянии предъявить дифференцированные требования к подготовке бакалавров и магистров. Отсутствует нормативное оформление статуса бакалавра и магистра на рынке квалификаций и в системе должностей и видов деятельности. Профессиональные стандарты разработаны лишь для ограниченного перечня видов профессиональной деятельности [42; 69; 131; 132]. Утвержденный профессиональный стандарт педагога дошкольного, начального, основного и среднего общего образования (2014 г.) описывает трудовые функции, соответствующие 6 уровню квалификации, то есть бакалавриату. Специфика профессиональной педагогической деятельности специалиста 7 уровня квалификации, то есть магистра, никак не раскрыта.

В такой ситуации важно понять, в условиях какой парадигмы функционирует магистратура, в чем состоит ее целевая направленность, и как она изменилась за время существования этого уровня образования в России. Для выявления соответствующих изменений, прежде всего, необходимо определить понимание сущности изменений и предложить инструмент их исследования.

Исследованием изменений в образовании занимались ученые: К. Ангеловски, П. Берман, Э. Брансуик, Дж. Гудлэд, Д. Двайер, Д. Китинг, М. Майлз, М. МакЛафлин, Д. Олсон, Э. Роджерс, Н. Торранс, М. Филдинг, М. Фуллан, Р. Хатченс, М. Хуберман, Дж. Чилкотт, Л. Эрл, Дж. Эллсворт и др. Анализ работ исследователей позволил выделить два ключевых положения относительно изменений в образовании:

1. Изменение есть не событие, а процесс, имеющий фазовую природу и включающий стадии инициации, реализации и институализации. В фазе *инициации* происходит осознание потребности в изменении, оформляется предполагаемый образ результата изменения, осуществляется поиск ресурсной базы для реализации изменения и, наконец, его «запуск». В фазе *реализации* разрабатываются планы, программы, концепции, стратегии изменения, а также осуществляются мероприятия по воплощению идеи изменения на практике. Фаза *институализации* связана с приданием новой практике, возникшей в ходе изменения, рутинного характера. Здесь изменение прочно встраивается в существующую систему [171; 188; 200; 203; 209].

2. Процесс изменений в образовании сопряжен с деятельностью множества вовлеченных сторон: государства и общества, образовательного учреждения: его администрации, преподавательского состава и обучающихся. При реализации изменения необходимо учитывать мнение, отклик, воздействие изменения на каждого участника процесса. Однако, в конечном счете, изменения в образовании институализируются с трансформацией образовательной практики, то есть когда изменяется профессиональная культура педагогов: их убеждения, отношения, стиль и материалы преподавания, - и изменяется роль и характер деятельности студентов [171; 202; 206; 207].

Для исследования изменений в образовании мы предлагаем следующую *модель*. В основе разработанного нами конструкта лежит модель образовательных изменений Рекса Хатченса (Hutchens's Change Model), которая, в свою очередь, основана на идеях Томаса Куна о научных революциях, приводящих к смене парадигм, и идеях Энтони Уэлласа об управлении процессом изменений. Модель Р. Хатченса, впоследствии детально описанная Джоном Чилкоттом, была предложена для улучшения образования в развивающихся странах и, прежде всего, была направлена на изучение:

- культурных изменений, к которым привели изменения в образовании;
- влияния средств массовой информации на общественное мнение по отношению к проводимым изменениям и инновациям в сфере образования;
- возможностей общественных и политических сил во влиянии на процессы изменений в образовании, а также в повышении качества проводимых изменений и поддержке данного процесса [197].

Ключевая особенность модели Р. Хатченса состоит в рассмотрении средств массовой информации как основного канала трансляции и распространения идей, обсуждения хода реализации и индикатора институализации образовательных изменений.

Опираясь на идеи исследователей о фазовой природе процесса изменений (П. Берман, М. МакЛафлин, М. Хуберман, М. Фуллан, Л. Эрл, Дж. Элсворт и др.), а также о роли и функциях вовлеченных в изменение сторон (М. Филдинг, М. Фуллан, Дж. Гудлэд и др.), мы преобразовали модель Р. Хатченса таким образом, чтобы было возможно не только оценить результат изменения, но и проследить его динамику (Рисунок 2).

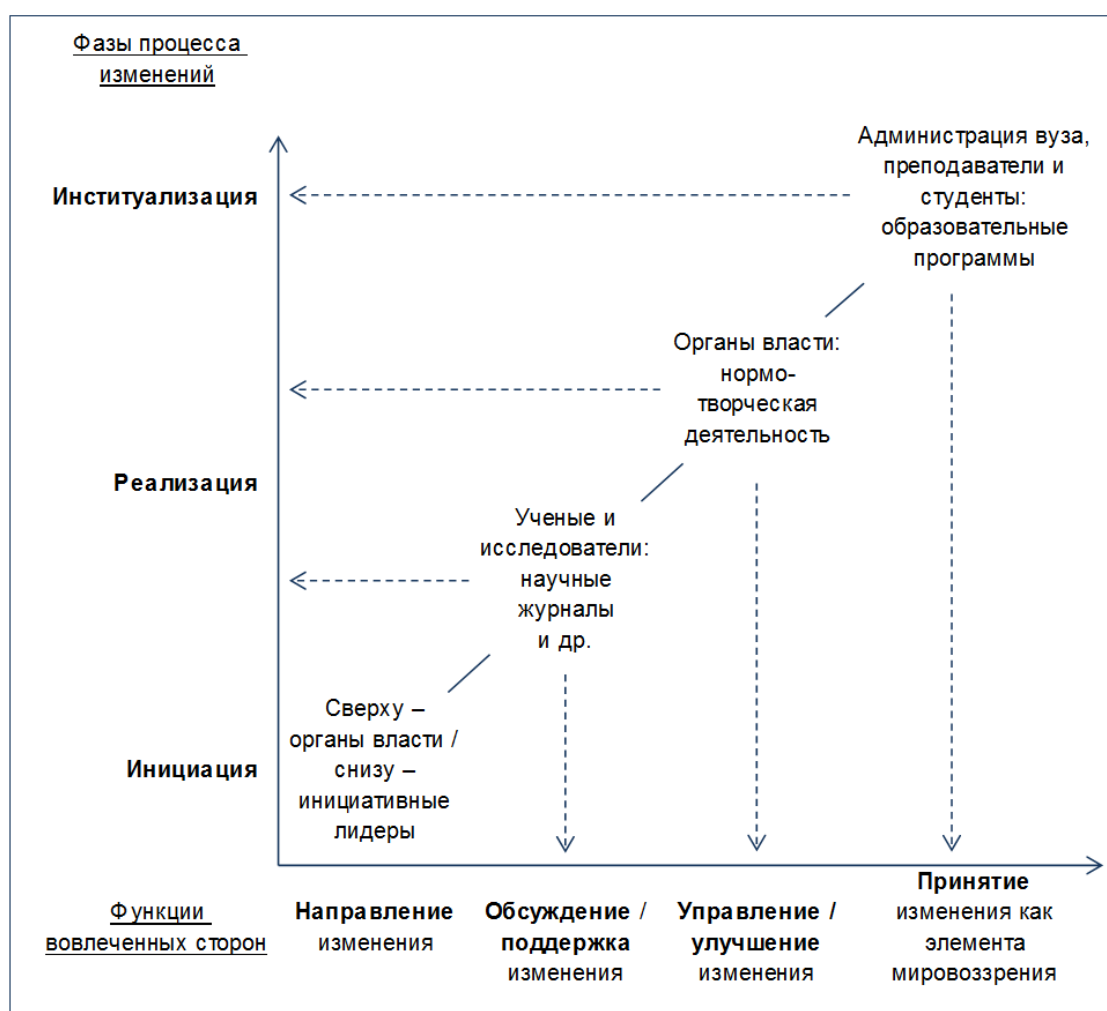


Рисунок 2. Модель исследования образовательных изменений

Эта модель включает основные характеристики изменений: *по вертикали* расположены фазы процесса изменений: инициация, реализация, институализация; *по диагонали* указаны вовлеченные стороны, от которых зависит и/или на которых воздействует изменение, а *по горизонтали* – их

функции, способствующие развитию процесса изменений, то есть его продвижению от стадии инициации до стадии институализации.

Рассмотрим компоненты модели в связке «фаза изменения ← вовлеченные стороны → их функции»:

1. *Инициация ← инициаторы изменения → направление изменения.* Изменения могут быть инициированы «сверху» путем принятия каких-либо законодательных актов в области образования или «снизу», когда инициатива изменения исходит от вовлеченных сторон низшего уровня (например, преподавателей). Инициаторы задают определенную направленность изменению: обозначают его идею, цель и предполагаемый результат.

2. *Реализация ← ученые и исследователи → обсуждение изменения.* Ученые и исследователи являются интеллектуальной элитой, способной обеспечить сопровождение изменения на этапе его реализации. Это «лидеры изменений», которые в дискуссиях на научных конференциях и педагогических съездах, а также в публикациях в научных журналах обсуждают идею инициированного изменения и оказывают влияние на его коррекцию, развитие и дальнейшее принятие.

3. *Реализация ← органы власти (административные органы, руководители, занимающиеся нормотворческой деятельностью) → управление.* В ответ на предложения исследователей вовлеченные стороны на данном уровне могут издать дополнения к существующим нормативным документам с целью улучшения или поддержки изменения.

4. *Институализация ← администрация образовательного учреждения, преподаватели, студенты → принятие.* Администрация вуза, преподаватели, студенты являются низшим уровнем вовлеченных в образовательное изменение сторон. Именно перемена в их деятельности и поведении в соответствии с идеей изменения является показателем институализации изменения (что может найти выражение в учебных программах, содержании обучения, организации образовательного процесса и т.д.).

Деление вовлеченных сторон на указанные категории весьма условно, поскольку одни и те же лица могут состоять в разных группах. Например, инициатором изменения может быть как Министерство образования (группа: органы власти), так и преподаватель (группа: преподаватели и студенты). В число исследователей, участвующих в дискуссиях по поводу изменения, могут

входить и представители власти (например, министр образования), и ученые-преподаватели. Однако следует отметить, что на этапе инициации изменения и формирования его парадигмы действуют «единицы» - «лидеры» изменений. На этапе институализации изменение должно встроиться в существующую систему, охватить все вовлеченные стороны и стать массовым. При этом, как пишет Дж. Элсворт, деятельность лидеров изменений, отражающаяся в научных публикациях, средствах массовой информации, нормативных актах, является каналом трансляции идей образовательных изменений в массы [200].

По своему существу процесс образовательных изменений не линейен и цикличен. Он предполагает, что после первичной инициации изменения волна общественных дискуссий, отражаемых в научных публикациях и мероприятиях, приводит к распространению, поддержке, внесению корректив в первоначальную идею, что закрепляется нормативными документами и отражается в образовательных программах. Или в какой-то момент реализации изменения, к примеру, может быть принят нормативный документ, идущий вразрез с выстраиваемой логикой изменения. Тогда процесс изменения вновь вызовет волну научных дискуссий, и процесс повторится. Изменение институализируется лишь с полным его принятием, когда оно прочно встраивается в существующую систему и в сознание всех вовлеченных сторон.

Учитывая, что в основе предлагаемой модели лежит идея о средствах массовой информации как индикаторе инициации, реализации и институализации изменений, то мы можем рассматривать научные журналы в области образования как площадку общественных дискуссий по предмету изменений. Такой подход определяет метод исследования в рамках разработанной модели, а именно *контент-анализ* научных публикаций [218].

Для исследования изменений в магистерском образовании сосредоточим анализ на категориях *цели* (направленности, ориентации) и *результата* (готовности к определенному роду профессиональной деятельности, компетентности) магистерской подготовки. Поскольку магистратура в России была введена в 1992 году с утверждением многоуровневой системы образования, и тогда впервые была определена ее целевая направленность, мы считаем необходимым рассмотреть публикации периода 1992-2014 гг.

Главный исследовательский вопрос для нас был следующий: «Как изменилась целевая направленность и ожидаемый результат подготовки

магистров образования с 1992 по 2014гг.?) В *выборку материалов* для анализа мы включили: 1. все выпуски научного журнала «Высшее образование в России» (172 номера), из которых в результате первичного анализа заголовков отобрали статьи, рассматривающие магистерскую подготовку (всего 56 статей); 2. нормативные акты в области высшего образования, принятые в соответствующий период времени (Хронологическая карта изменений в нормативной базе магистерского образования в России представлена в Приложении 2).

Наша выборка являлась *целевой* (purposive sampling), что оправдано поставленной задачей [198, 100-118]. Журнал «Высшее образование в России» публикует не только работы всех представителей научного образовательного сообщества, отмеченных нами как «вовлеченные стороны» в модели, но и материалы заседаний Совета ректоров, учебно-методических объединений, педагогических съездов, конференций и т.п. Такое разнообразие научных статей от различных категорий исследователей позволяет судить о достоверности данных.

В рассматриваемом периоде можно выделить *два этапа развития магистерского образования*, и, следовательно, два цикла дискуссий в логике предлагаемой модели: с 1992 по 2003 год, то есть от введения магистратуры в систему высшего профессионального образования до вступления России в Болонский процесс («период «второго рождения» магистратуры», по определению В. Сенашенко); с 2003 года по настоящее время, когда в соответствии с требованиями Болонского процесса происходило интенсивное развитие и распространение магистратуры в России.

I этап: 1992 – 2003 гг.

Инициация ← лидеры изменения → направление изменения

Постановление №13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации» (1992 г.) определило цель магистратуры как подготовку магистров наук, чья будущая деятельность должна носить преимущественно исследовательский характер.

Реализация ← ученые и исследователи → обсуждение изменения

В целом, научно-педагогическая общественность поддерживает исследовательскую направленность магистратуры. Профессор В. Сенашенко в своем докладе на совещании разработчиков концепции магистратуры (9-10

февраля 1993 года) характеризует магистратуру как «неотъемлемый элемент высшего образования, профессионально ориентированный на научные исследования»; как «то образовательное звено, где смыкаются образование и творческая [исследовательская] деятельность» [130, 94]. Магистратура рассматривается как элитарная подготовка специалистов, способных к самостоятельной исследовательской деятельности. Подготовка таких специалистов, как пишет председатель Госкомвуза РФ В. Кинелев, должна «сосредоточиться в ведущих вузах, <...> отличающихся высоким уровнем научных исследований, наличием научных школ» [65, 16].

В подготовке магистров образования научно-педагогическое сообщество видит способ получения «качественно иного типа педагога, способного видеть перспективы развития образования» [133, 30] и обеспечения «потребности общества в учителях, способных транслировать в школу новые идеи научно-технического и культурного прогресса» [71, 59]. Звучит необходимость разработки научного и учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки педагогов-исследователей через магистратуру с учетом задач реформирования системы образования [107, 88; 169, 11].

Реализация ← органы власти → управление

Принимаемые в этот период положения, постановления, акты и т.п. были призваны создать нормативно-правовую базу функционирования магистратуры и закрепить ее статус как «исследовательского» уровня высшего образования. «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации» (10.08.93 г.) определило программы подготовки магистров как «настройки» на программы бакалавриата, ориентированные на углубленное изучение предмета, исследовательскую деятельность и творческую работу. В этот период были приняты государственные образовательные стандарты первого (1994 г.) и затем второго поколения (2000 г.), согласно которым магистр должен быть готов, в первую очередь, к научно-исследовательской деятельности, а при условии освоения педагогического профиля – к научно-педагогической деятельности.

Институализация ← образовательные программы → принятие

Стоит отметить, что мы не можем говорить о полной степени институализации изменения, поскольку анализ затрагивает только формальную

сторону – требования к реализации образовательных программ и реакцию педагогического сообщества.

В дополнение к стандартам первого поколения к 1998 году были разработаны государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки магистров. Требования определяли необходимость единства учебного процесса и научно-исследовательской деятельности, сочетание фундаментального образования с высоким уровнем умений в определенной профессиональной области.

Согласно стандартам как первого, так и второго поколения, 50% объема программы подготовки магистров составляла научно-исследовательская часть, реализуемая в соответствии со спецификой научной школы вуза. Во втором поколении стандарта увеличилось количество недель, отведенных на подготовку магистерской диссертации с 12 до 20. Выполнение магистерской диссертации служило гарантией методологической культуры выпускника и его готовности к применению исследовательской компетентности в области будущей профессиональной деятельности или при обучении в аспирантуре.

На данном этапе, таким образом, научно-педагогическое сообщество признало исследовательскую направленность магистерской подготовки, в том числе в области образования. Общее принятие этого факта отражается в формулировках соответствующих идей в публикациях, например: *«Принято считать, что образование по направлениям магистратуры ориентировано на подготовку научных и научно-педагогических кадров»* [129, 29].

Научные журналы конца периода насыщены публикациями-обсуждениями опыта реализации магистерских программ. Поднимаются вопросы содержания и технологий обучения в магистратуре, соответствующих цели этого уровня профессиональной подготовки. Обозначается необходимость перестройки всего образовательного процесса в направлении «обучения через исследование». Признается необходимость индивидуализации процесса обучения и увеличения доли самостоятельной исследовательской работы студентов. Особая роль отводится магистерской диссертации, защита которой является гарантией достижения выпускником авторского видения профессиональных проблем и наличия собственных представлений о наиболее адекватных методах их решения [110; 51].

Сдвиг акцента обсуждений с направленности магистерской подготовки на рационализацию способов достижения ее цели через обновление содержания и технологий обучения говорит о постепенном принятии и распространении магистратуры.

II этап: 2003 г. – настоящее время (2014 г.)

Инициация ← лидеры изменения → направление изменения

Новая волна изменений в магистерском образовании была связана с подписанием Россией Болонской декларации, которая провозгласила тезис о построении единого, основанного на нескольких циклах обучения, образовательного пространства в Европе. Магистратура, соответственно, должна представлять второй цикл обучения.

Реализация ← ученые и исследователи → обсуждение изменения

Если в 2003 году исследователи еще убеждены в том, что программы магистратуры должны быть «как и прежде ориентированы исключительно на подготовку научных и научно-педагогических кадров» [135, 34], то уже в 2005-2007 гг. все больше отмечают необходимость диверсификации образовательных программ в сторону подготовки и к другим видам деятельности. Магистратура рассматривается как уровень высшего образования, обеспечивающий «профессионализацию» выпускника бакалавриата [38; 43], как ведущее звено подготовки *инновационно-ориентированных кадров* для всех отраслей науки, промышленности и бизнеса [115]. К 2007-2010 гг. формируется представление о магистрах как о профессионалах, которые могут заниматься разного рода деятельностью, требующей высокого уровня *самостоятельности и ответственности*.

Ю. Маленков, например, рассматривает выпускников магистратуры как специалистов с «*высокой добавленной ценностью*», подготовка которых создает условия для «инновационного развития экономики, науки и образования» [89, 34-35]. Эту позицию разделяют и другие исследователи (И. Бойко, И. Лазарев), в работах которых речь идет уже не только о подготовке магистров к научно-исследовательской деятельности, сколько о *развитии исследовательской компетентности как основы инновационного характера будущей профессиональной деятельности* [20; 79].

Внимание к подготовке магистров образования также не ослабевает. Н. В. Чекалева видит цель педагогического образования в подготовке «будущего

педагога, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности», и называет педагогический университет «ресурсным центром инновационного развития региона» [174, 88]. В этом же контексте Н. В. Чекалева отмечает направленность магистратуры педагогического направления на подготовку исследователей, способствующих инновационному развитию образования в регионе [174, 89].

Реализация ← органы власти → управление

Органы власти реагируют на требования Болонского процесса в части изменения положения магистерской подготовки в системе высшего образования, расширения ее целевой направленности. В 2006 г. Минобрнауки России подписало приказ (№ 62) «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров». Документ позволял создание междисциплинарных и практико-ориентированных магистерских программ, с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к инновационной деятельности. Программы магистратуры теперь могли быть ориентированы не только на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, но и проектную, управленческую, культурно-просветительскую и т.д. деятельность.

Макет ФГОС ВПО, утвержденный 22 февраля 2007 года, определил *магистерское образование* как *высшее углубленное профессиональное образование*, позволяющее выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.

В 2007 году был закреплен всеобщий обязательный переход на многоуровневую систему высшего профессионального образования (предполагался с 1 сентября 2009 года, но произошел в сентябре 2011 года, после утверждения ФГОС ВПО). Была разорвана жесткая связь программ магистратуры с программами бакалавриата. Срок освоения программы подготовки магистра стал составлять два года (ранее: 6 лет, неразрывно связывающие 4 года бакалавриата и 2 года магистратуры), и любые программы магистратуры стали доступны всем выпускникам бакалавриата и специалитета вне зависимости от направления обучения.

Институализация ← образовательные программы → принятие

К концу рассматриваемого периода (2008-2011 гг.) в научных публикациях звучит мысль о том, что в России пройден этап апробации и накоплен значительный опыт реализации программ подготовки магистров [20; 67]. Представители вузов отмечают, что открывают магистерские программы с целью подготовки специалистов, способных к решению наиболее сложных задач на основе исследовательской компетентности для обеспечения общественного и экономического развития России [79; 185; 39].

Стандарты третьего поколения (2010-2011 гг.) вместо фиксации обязательного минимума содержания стали ориентированы на фиксацию ожидаемых результатов подготовки. Образовательные программы приобрели компетентностную направленность. Структура программы магистратуры определяет возможность дифференциации содержания в зависимости от направленности подготовки магистров. Исследовательский компонент по-прежнему имеет большой вес: на научно-исследовательскую работу и практики отводится около 50% от общей трудоемкости программы. Однако право выбора соотношения практической и исследовательской деятельности в подготовке магистров, также как и конкретных форм и видов работ, остается за университетами. Кроме этого, фиксирование циклов обучения не в жестком объеме трудоемкости, а в интервале, отказ от регламентации состава учебных дисциплин, большая доля (около 75%, а в проектах ФГОС ВО - до 90%) вариативной части образовательной программы – все это определяет высокую степень самостоятельности вузов в проектировании образовательных программ. Магистерские программы, опираясь на академическую, «широкую», подготовку бакалавров, должны предлагать специализированные, фокусные, адресные программы, отвечающие запросу со стороны экономики и общества [69].

Для выявления особенностей ожидаемого результата подготовки магистров образования мы провели сравнительный анализ требований к подготовке бакалавров и магистров, зафиксированных в Европейской рамке квалификаций, Рамке квалификаций Европейского пространства высшего образования (Дублинские дескрипторы), Национальной рамке квалификаций Российской Федерации, ФГОС ВПО и проектах ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование». Европейские квалификационные структуры являются, своего рода, метаструктурами, задающими ориентир в разработке национальных рамок квалификаций и образовательных стандартов по

направлениям подготовки. Требования к уровням квалификации зафиксированы в перечне дескрипторов, содержание которых раскрыто через описание результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Лежащий в основе компетентностный подход обеспечивает сопоставимость содержания данных структур и объективность выводов.

Сравнительный анализ компетенций позволил выявить усложнение требований к подготовке магистра по сравнению с подготовкой бакалавра (Приложение 3). *Квалификация магистра характеризуется* высокой степенью самостоятельности, готовностью принимать ответственность за решения в области профессиональной деятельности, способностью решать задачи в новых контекстах, оригинальностью в развитии и применении идей в контексте исследований. Магистр должен обладать всеми компетенциями бакалавра и сверх того – добавочными компетенциями, такими, как: системное понимание области изучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью; способность к критическому анализу, синтезу и оценке новых и сложных идей; способность к рождению нового знания, разработке новых подходов к выполнению деятельности; способность к управлению сложными процессами.

Сравнительный анализ компетенций, представленных в стандартах третьего поколения и проектах ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», квалификации бакалавра и магистра, показывает, что *усложнение требований* к подготовке магистра достигается за счет расширения компетенций бакалавра *аналитико-диагностическим (исследовательским), преобразовательным (инновационным, творческим) организационным (управленческим) компонентами* (Таблица 1).

Таблица 1

Компоненты усложнения требований к подготовке магистра образования

Компонент	Описание
<i>Аналитико-диагностический</i>	От сбора и интерпретации данных к интеграции знания, системному целостному видению проблемы
<i>Преобразовательный</i>	От выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к вариативности и оригинальности в их решении
<i>Организационный</i>	От исполнения деятельности к управлению ею, к организации коллективной деятельности, в т.ч. инновационной, связанной с решением задач инновационной образовательной политики

Эти компоненты прослеживаются в формулировках как общекультурных, так и профессиональных компетенций во всех областях профессиональной деятельности. Усложнение требований очевидно при переходе от использования имеющихся знаний и умений на уровне бакалавра к порождению нового знания, самостоятельному развитию новых умений на уровне магистра; от выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к вариативности и оригинальности в их решении, к преобразовательной, инновационной деятельности, в том числе в новых контекстах; от исполнения деятельности к управлению деятельностью, к организации коллективной деятельности групп лиц.

В компетенциях магистра присутствует направленность на решение современных задач развития образования («реализация задач инновационной образовательной политики») на основе исследовательской деятельности, а также распространение инновационных идей среди широкой профессиональной аудитории. Это означает выполнение функции субъекта инновационной деятельности – *субъекта изменений*, состоящей в сопровождении образовательных изменений, соответствующих региональной и национальной стратегии развития образования, создание, а также внедрение и распространение инновационных образовательных продуктов. Субъект в отечественной науке рассматривается как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на объект; это человек или социальная группа, познающие и преобразующие окружающий мир (объект), обладающие сознанием и волей и способные действовать целенаправленно (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская и др.).

В зарубежной науке оформилось понятие «агент изменений», в смысловом наполнении схожее с понятием «субъект изменений». В области образования «агент изменений» - это, прежде всего, *исследователь*, проявляющий готовность и способность к преобразовательной деятельности, то есть согласие и желание содействовать изменениям (Э. Дьюн, Р. Зандстра, Дж. Кей, Дж. Раддак, М. Филдинг, М. Фуллан, Дж. Хатчинсон). Это специалист, способный к восприятию, порождению, реализации, управлению и поддержанию устойчивости изменений на основе исследовательской деятельности [211; 202].

Стоит отметить, что исследовательская деятельность предполагает активное познание действительности, создание оригинальных стратегий

поведения, преобразование исходной ситуации. Она, таким образом, становится основой успешного функционирования в условиях инновационного общества, характеризующегося высокой ценностью знания и стремительными изменениями во всех сферах бытия [103; 24].

Сегодня магистерские программы могут быть исследовательскими или практикоориентированными. Однако, как подчеркивает В. С. Сенашенко, исследовательский компонент должен присутствовать в обоих типах программ, поскольку углубленная подготовка специалистов, способных к решению сложных задач профессиональной деятельности, возможна только при вовлечении студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования [132, 18]. Е. И. Булин-Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов полагают, что для магистратуры «самостоятельное педагогическое исследование, ориентированное на практику - необходимость» [24, 211]. Л. И. Лебедева также отмечает, что исследовательская составляющая магистерских программ обеспечивает более высокий уровень профессиональной подготовки в магистратуре [82, 82]. То есть именно она позволяет студентам магистратуры достичь следующего, седьмого уровня квалификации.

Подводя итог анализу изменений в целях и ожидаемых результатах магистерской подготовки, подчеркнем следующее.

1. Произошла *институализация исследовательской парадигмы магистерского образования*, что подтверждается как мнением научно-образовательного сообщества, так и нормативной базой, регламентирующей функционирование данного уровня высшего образования.

2. *Изменилась целевая направленность магистерской подготовки*: от подготовки исследователя для решения проблем науки к подготовке исследователя для решения задач практики. На первом этапе магистров, в основном, готовили для научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности с перспективой трудоустройства в научно-исследовательских институтах и университетах. Сегодня перечень возможных видов и областей профессиональной деятельности магистра расширился, и стала востребована подготовка «инновационного» выпускника.

3. Мы полагаем, что в настоящее время *целевая направленность подготовки магистра образования* состоит в становлении инновационного специалиста образования – субъекта изменений, способного видеть проблему

практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Исследовательская компетентность рассматривается как основа профессиональной компетентности магистра образования в работах исследователей РГПУ им. А. И. Герцена (Е. В. Баранова, И. С. Батракова, Е. И. Бражник, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, В. П. Соломин, А. В. Тряпицын и др.). *Исследовательская компетентность магистра образования* понимается как интегративное качество личности специалиста, проявляющееся в гибком применении опыта исследовательской деятельности в решении проблем образования на высоком научно-профессиональном уровне, и составляющее основу его способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию [103].

Исследовательская компетентность магистра образования направлена на познание неизвестного, эффективное выполнение учебной / профессиональной деятельности, творческое преобразование действительности, решение образовательных проблем средствами исследовательской деятельности в соответствии с ценностями и целями современного образования. Такое понимание исследовательской компетентности полностью соответствует требованию подготовки магистра образования как субъекта изменений в области профессиональной деятельности.

Анализ понятия исследовательской компетентности (Приложение 4) показал, что большинство исследователей сходятся во мнении относительно ее *структурных компонентов* и рассматривают когнитивный, функциональный и личностный (ценностно-смысловой, мотивационный, рефлексивный) компоненты. Однако *содержательные компоненты* исследовательской компетентности выделяются разные в зависимости от рассматриваемого аспекта проблемы, категории обучающегося, вида основной (учебной, профессиональной) деятельности субъекта и позиции исследователя (Л. А. Голубь, А. А. Губайдуллин, Е. В. Набиева, Ю. В. Соляников, Т. М. Талманова, А. А. Ушаков и др.) [37; 41; 98; 146; 152; 165].

Для нашей работы интересна структура содержания исследовательской компетентности, представленная в диссертационном исследовании Е. Л. Макаровой. Автор выделяет аналитическую, процессную, эвристическую, методологическую, коммуникативную, социокультурную, метапредметную компетенции, которые составляют модель исследовательской компетентности

педагога. В этой структуре присутствуют компоненты, отвечающие как за исполнительный (аналитический, процессный, методологический), так и за преобразовательный (эвристический) характер исследовательской деятельности. Есть компоненты, отвечающие как за взаимодействие субъекта с предметом исследования (отмеченные выше), так и за взаимодействие между субъектами деятельности – разными исследователями и социумом (коммуникативный и социокультурный). В контексте поиска смысла исследовательской компетентности магистра интересно выделение метапредметной (стратегической) компетенции, позволяющей осуществлять комплексное планирование и управление исследовательским процессом и выполнять функцию менеджера исследовательских проектов [88].

Эти положения вполне соотносимы с компонентами усложнения требований к подготовке магистра образования, которые мы рассмотрели выше: аналитико-диагностический или собственно исследовательский компонент; преобразовательный, инновационный, творческий компонент; организационный, управленческий компонент, компонент взаимодействия. Мы полагаем, что эти компоненты могут рассматриваться как содержательные компоненты исследовательской компетентности магистра образования, поскольку именно они определяют уровень сложности и характер профессиональной деятельности выпускника магистратуры. То есть вне зависимости от того, какой вид профессиональной деятельности будет выполнять магистр образования, его деятельность должна отличаться способностью познать действительность и определить проблемы, предложить пути и разработать способы их решения, организовать работу по реализации принятых решений.

Опираясь на работы, посвященные изучению сущности исследовательской компетентности, научно-исследовательской деятельности в магистратуре, мы описали компоненты усложнения требований к подготовке магистра образования как содержательные компоненты исследовательской компетентности (Таблица 2) [60; 103; 88].

Содержательные компоненты исследовательской компетентности магистра образования

Компонент	Описание
<i>Аналитико-диагностический (исследовательский)</i>	Способность: целостно и системно видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; выдвигать гипотезы и осуществлять мысленный эксперимент; применять теоретические и эмпирические методы научного исследования для решения профессиональных задач; систематизировать и обобщать теоретические и эмпирические данные; интерпретировать результаты, строить эмпирические зависимости, объяснять факты; и др.
<i>Преобразовательный (инновационный, творческий)</i>	Способность: разрабатывать и определять наиболее эффективный, возможно, не стандартный путь решения проблемы; разрабатывать собственные методики исследования, способы решения профессиональных задач; создавать образы, выполняющие опережающую функцию относительно будущих состояний объектов; и др.
<i>Организационный (управленческий; компонент взаимодействия)</i>	Способность: излагать состояние проблемы и формулировать собственные выводы; планировать деятельность по исследованию проблемы, ее решению, преобразованию объекта; организовывать коллективную работу по решению профессиональных задач; реализовывать принятые решения; анализировать ход решения задачи и полученный результат, и др.

Необходимо подчеркнуть, что исследовательская компетентность имеет универсальный характер и может проявляться в любой области профессиональной деятельности магистра образования. Она обеспечивает магистру образования высокую возможность «профессионального маневра», возможность видеть проблемы в разных видах профессиональной деятельности и успешно решать их.

Учитывая изменение целевой направленности и особенности требований к подготовке магистров образования, мы полагаем, что определение профессиональной подготовки как становления субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности (А. П. Тряпицына) применительно к магистратуре педагогического направления необходимо уточнить. Но для этого нужно рассмотреть категории, составляющие данное определение.

Понятие «становление» определяется как процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы; это процесс оформления, приобретения новых признаков в движении и развитии; процесс, предполагающий переход возможности в действительность [106; 170]. Понимание профессиональной подготовки как принципиально незавершенного и непрерывного процесса, а также факт того, что магистерская подготовка как минимум базируется на результатах обучения в

бакалавриате, позволяют применить категорию «становление» и для определения профессиональной подготовки в магистратуре.

Опыт в общем смысле трактуется как чувственно-эмпирическое отражение мира, основа и источник всякого знания, взаимодействие субъекта с внешним миром и его результат. Субъектный опыт в определении И. С. Якиманской – это опыт индивидуальный, носителем которого является каждый человек. Его содержание составляют: 1. предметы познания и деятельности, представления, понятия; 2. операции, приемы, правила выполнения умственных и практических действий; 3. эмоциональные коды – личностные смыслы, ценности, установки [184]. В логике компетентного подхода, когда результатом профессиональной подготовки выступает профессиональная компетентность выпускника как интегральная характеристика личности, а интегральность задает ее личностный аспект, включение «субъектного опыта» в определение профессиональной подготовки, в том числе применительно к магистратуре, является необходимым.

Характер профессиональной деятельности магистров образования, как мы определили выше, исходя из анализа квалификационных требований, отличается исследовательским видением области профессиональной деятельности, направленностью на творческое преобразование действительности и решение образовательных проблем в соответствии с ценностями и целями современного образования. Поэтому, на наш взгляд, понятие профессиональной подготовки магистра образования необходимо уточнить в аспекте характера той деятельности, к которой они должны быть готовы.

В рамках нашего исследования под *профессиональной подготовкой магистра образования* будем понимать становление субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений.

Вывод

Под влиянием новых требований общества высшее образование тоже становится другим. Задача по переходу к обществу инновационного уклада, сформулированная в концепциях долгосрочного развития нашей страны, определяет необходимость подготовки «инновационных специалистов», способных эффективно функционировать в условиях быстроменяющейся действительности.

Актуализируются такие характеристики профессиональной подготовки в современном вузе как: ее опережающий характер; адресность и гибкость в реагировании на изменяющиеся потребности общества; адаптивность к потребностям обучающихся; практикоориентированность; интеграция науки и практики; направленность на развитие научно-исследовательского и творческого потенциала выпускников; сокращение сроков подготовки, дискретность и, вместе с тем, принципиальная незавершенность и преемственность ее элементов.

Исследование изменений в магистерской подготовке позволило сделать вывод об институализации исследовательской парадигмы магистерского образования. Магистратура педагогического вуза несет потенциал подготовки педагога-исследователя, способного к активному познанию действительности, определению проблем в области профессиональной деятельности, созданию оригинальных стратегий их решения, инициации и реализации соответствующих изменений. Исследовательская компетентность становится основой успешного функционирования магистра образования в условиях инновационного общества.

В связи с этим современная целевая направленность подготовки магистра образования, на наш взгляд, состоит в становлении инновационного специалиста образования – субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Магистра образования отличает высокая степень самостоятельности и ответственности в профессиональной деятельности, способность решать задачи в новых контекстах, предлагать новые оригинальные пути их решения, эффективно управлять собственной деятельностью и деятельностью коллектива. Специфика требований к подготовке магистра образования состоит в усложнении аналитико-диагностического (собственно исследовательского), преобразовательного (инновационного, творческого) и организационного (управленческого) компонентов профессиональной деятельности.

Основу профессиональной компетентности магистра образования - результата освоения магистерской программы - составляет исследовательская компетентность. В структурном плане она представляет совокупность когнитивного, функционального и личностного компонентов; а в содержательном плане конкретизируется в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного компонентов,

соответствующих компонентам усложнения требований к подготовке магистра образования.

Опираясь на анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а также на выявленную специфику магистерской подготовки, мы уточнили понятие профессиональной подготовкой магистра образования. Под профессиональной подготовкой магистра образования мы понимаем становление субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений.

1.2. Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Данный параграф посвящен рассмотрению понятия содержания профессиональной подготовки в вузе и общих особенностей его построения. На основе теоретического исследования понятия содержания профессиональной подготовки в вузе в параграфе предложено понимание содержания профессиональной подготовки магистра образования.

Вступительное слово

Категория содержания профессиональной подготовки сегодня переживает существенное развитие. Содержание подготовки как предмет анализа является достаточно сложным, что проявляется в многообразии тех смыслов, которые вкладываются в его понимание и теоретическое обоснование. Исследователи все чаще говорят о том, что *содержание профессиональной подготовки* – это *не только дидактически переработанный социокультурный опыт*, существующий до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов («ставшая культура»); это и *личностный опыт* преподавателя и студента, приобретаемый на основе субъект-субъектного общения и проявляющийся в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития («существующая культура») (В. В. Сериков, Ю. В. Сенько, А. П. Тряпицына). Обучающиеся выступают как активные участники конструирования содержания профессиональной подготовки в вузе, и само содержание рассматривается как система, открытая студентам и изменяющаяся в зависимости от интересов, потребностей, мотивов, смыслов и т.п. каждого [136; 138; 139; 162].

В архитектуре профессиональной подготовки содержание является центральным звеном. Оно обусловлено контекстом профессиональной подготовки и обуславливает характер взаимодействия преподавателей и студентов. Именно содержание подготовки определяет отношение студента к учебе, круг компетенций, необходимых для реализации профессиональной деятельности, и задает ценностно-целевые ориентиры самой профессиональной деятельности (В. С. Собкин, О. В. Ткаченко). Изменения в содержании профессиональной подготовки являются первостепенным откликом системы образования на изменяющиеся потребности общества и, в частности, сферы труда [145].

Хотя содержание является ключевым элементом профессиональной подготовки (так как именно оно опосредует взаимодействие преподавателей и студентов в процессе обучения / научения) и его рассмотрению посвящено множество трудов, исследователи выделяют ряд проблем. Во-первых, как отмечают В. А. Попков и А. В. Коржуев, построение содержания в рамках учебных курсов происходит эмпирически, исходя из сложившихся традиций. Во-вторых, слабо разработаны формы и методы усвоения содержания и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов; они представлены в общих разработках безотносительно конкретному содержанию [120, 52-53]. С другой стороны, действующие образовательные стандарты третьего поколения и проекты ФГОС ВО совершенно не регламентируют содержание подготовки, а предъявляют лишь требования к ее результату. Свобода вузов в определении содержания профессиональной подготовки в магистратуре актуализирует вопросы, связанные с его отбором и построением.

Наличие указанных проблем усиливает исследовательский интерес и еще более привлекает наше внимание к рассмотрению понятия содержания профессиональной подготовки, а также особенностей его отбора и построения в магистратуре педагогического вуза.

Понятие содержания профессиональной подготовки в современном вузе

Содержание профессиональной подготовки на разных этапах развития общества, в различных исторических и социально-экономических контекстах понималось по-разному. Требования индустриального общества диктовали необходимость подготовки узкоспециализированных специалистов. Содержание профессиональной подготовки рассматривалось как система «нужных сведений из различных наук, необходимых для подготовки обучаемых к различным видам деятельности» [116, 176] или «знание основ избранного вида труда» [178, 60]. Формализованно-конечные формы знания, которые нужны были производству для постоянной репродукции, составляли фундамент содержания профессиональной подготовки, обеспечивающий воспроизводство «узкого» специалиста. Знание-ориентированный подход к содержанию профессиональной подготовки абсолютизирует роль знания, что приводит к строгой регламентации научного ядра, академизму. Содержание в этом случае

обеспечивает трансляцию «готовых форм культуры», но не способствует становлению целостной личности [112, 148].

Однако во второй половине XX века, когда начался постепенный переход к информационному обществу, и появилась потребность в подготовке не узкоспециализированных профессионалов, а специалистов широкого профиля, способных к изменениям, творческому поиску, самообразованию, знаниево-ориентированный подход стал неэффективным. В науке все более стали утверждаться деятельностный, личностно-ориентированный и синергетический подходы к выявлению сущности содержания профессиональной подготовки. С одной стороны, акцент смещается от цели формирования прочных систематизированных знаний к формированию способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе и к творческому профессиональному. С другой стороны, центром сосредоточения внимания становятся не отчужденные от личности, а осмысленные знания и сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания подготовки с целью удовлетворения образовательных, профессиональных, духовных, культурных, жизненных потребностей личности, становления ее индивидуальности и возможности самореализации.

Учитывая открытость, доступность и принципиальную избыточность информационного поля, обучающиеся становятся участниками отбора и построения содержания профессиональной подготовки, и формализованность содержания сменяется таким качеством, как вариативность.

К вопросу содержания профессиональной подготовки в вузе обращались ученые-исследователи в области дидактики высшей школы: С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, А. В. Коржуев, Н. С. Макарова, В. А. Попков, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, В. И. Черниченко и др. Также исследованием содержания образования и профессиональной подготовки в вузе занимались Н. Н. Абакумова, Е. Н. Глубокова, М. Т. Громкова, Е. О. Иванова, В. С. Леднев, И. Ю. Малкова, И. В. Меньшиков, И. М. Осмоловская, О. В. Санникова, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.

В семантическом плане категория содержания может быть объяснена путем проведения аналогии со словами сходного типа, например: сотрудничество – труд вместе, со-авторство – коллективное авторство, со-

переживание – переживание чего-либо вместе кем-либо и др. Тогда понятие содержания наполнено смыслом совместного удержания чего-либо, а именно внешней информации, которая становится внутренним знанием во взаимодействии субъектов образовательного процесса. М. Т. Громкова определяет содержание образования как ту часть информации об окружающем мире и о себе в нем, которая для данного субъекта становится внутренним содержанием, то есть усвоенной (стала своей) информацией [40, 251]. Представление о содержании, как совокупности внешнего и внутреннего содержания, разделяет и А. В. Хуторской. Ученый определяет содержание как образовательную среду, способную вызывать личностное образовательное движение обучающегося и его внутреннее приращение. Внутреннее приращение при этом возникает при взаимодействии обучающегося с внешней средой [173]. Внешнее содержание, проникая во внутреннее, изменяет его; другими словами, внутреннее содержание обновляется за счет усвоения информации, ее осмысления и производства новой. Отсюда и возникает представление о содержании образования не только как об учебном материале, предлагаемом обучающимся (внешнее содержание), но и как о том, что усваивается студентом (внутреннее содержание).

Приращение внутреннего содержания, происходит не само по себе, не только в открытом виде через внешнее содержание учебного материала, но и через виды деятельности, программируемые в процессе обучения (В. С. Леднев) [84, 56]. Т. К. Клименко называет такое содержание «живым знанием, которое появляется в результате совместной деятельности преподавателя и студента» [66, 57]. Поэтому содержание образования – это не только содержание учебного материала, но и характер учебной деятельности, методы и формы обучения, характер взаимодействия преподавателя и студентов. В. С. Леднев отмечает, что методы и формы организации обучения могут рассматриваться как компоненты содержания образования, потому что они содержательны по своей сути. Содержание образования ученый определяет как содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность [83, 49-50].

Контраст внешнему содержанию, знанию «явному», создает и так называемое «неявное» знание (термин М. Полани). Первое представляет собой инвариантный компонент, определенный формальными требованиями стандарта,

учебного плана, образовательных программ и т.п., выполнение которых необходимо для получения соответствующей квалификации. Второе составляет настроение, ожидание, оценка, отношение обучающегося к учебному материалу, то есть к знанию «явному». Присутствие фона «неявного» знания обуславливает вариативность, неопределенность, невозможность сведения содержания профессиональной подготовки к набору сведений из различных учебных дисциплин. От отношения студентов к учебному материалу во многом зависит и усвоение этого материала – рождение внутреннего содержания. Рассуждая с такой позиции, И. В. Меньшиков и О. В. Санникова приходят к выводу о том, что содержание подготовки представляет собой единство знания и отношения субъекта к этому знанию [94]. Под знанием в данном контексте, на наш взгляд, следует понимать совокупность различных видов знания, характеризующих содержание подготовки: информационного, процедурного, оценочного, рефлексивного знания (в соответствии с идеями О. Н. Крыловой о «видологии знаний») [75].

Если понимать содержание подготовки только как совокупность знаний, умений и навыков – с позиции знаниевого подхода, то содержание выступает как внешняя по отношению к обучающемуся структура, определенная дисциплинарными границами, включающая фиксированный набор сведений, воспроизводимых в ситуации контроля. При таком подходе, отсутствует включенность субъекта в содержание подготовки. Не учитываются его ценности, склонности, интересы, предпочтения и т.п. Содержание оказывается отчужденным от студентов, не становится частью их личностного опыта. Е. В. Бондаревская, анализируя возможные направления модернизации содержания педагогического образования, также называет в качестве одной из важных задач перевод содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов, чтобы оно воспринималось как значимое для профессиональной деятельности и чтобы представляло социальную, нравственную, эстетическую или иную ценность [23].

Такой переход возможен при допущении того, что содержание профессиональной подготовки является системой, открытой не только внешним социокультурным процессам (например, со стороны целеполагания, соответствующего потребностям общества), но и открытой самому обучающемуся, способной конструироваться этим субъектом и через

конструирование быть субъективно присвоенной, стать достоянием субъективного сознания. Если содержание подготовки рассматривать как единство знания и отношения обучающегося к этому знанию, то именно субъективная компонента этого отношения обеспечивает открытость содержания [94].

Активное вовлечение студентов в процесс конструирования содержания профессиональной подготовки позволяет преодолеть тенденцию отчуждения содержания от личности обучающихся. Открытость содержания студенту предполагает свободу в отношении его самореализации, выбора, удовлетворения личных интересов, а также насыщение содержания профессиональной подготовки тем, что связано с его мотивами, смыслами, интерпретациями сведений, образов и т.д. В результате возникает ситуация размывания границ содержания подготовки, они приобретают черты субъективной произвольности.

Однако если рассуждать с позиций синергетического подхода, открытые системы, далекие от состояния равновесия, стремятся к состоянию устойчивого развития путем самопроизвольного повышения сложности и самоорганизации. Применительно к содержанию профессиональной подготовки, субъективное отношение обучающегося к приобретаемому знанию, с одной стороны, вносит в содержание некую неопределенность и хаотичность, но с другой стороны, является компонентом, ответственным за «запуск» процесса его самоорганизации. Поэтому влияние на этот компонент может позволить привести систему к состоянию устойчивого развития.

Оказывать влияние и способствовать формированию субъективного отношения обучающихся к содержанию профессиональной подготовки должен преподаватель в ходе их совместной деятельности. Именно с такой позиции И. Ю. Малкова и Н. Н. Абакумова подходят к понятию содержания подготовки, выделяя следующие его характеристики [90, 50-51]:

- содержание порождается в совместной деятельности обучающего и обучающегося и может быть различным в зависимости от качества вовлеченности того и другого в совместную деятельность;
- содержание оформляется в педагогической практике как предмет совместной деятельности;
- содержание не может иметь своим определением значение, заданное вне деятельности;

– качество совместной деятельности оказывает влияние на содержание.

Содержание подготовки понимается И. Ю. Малковой и Н. Н. Абакумовой как предмет собственной деятельности, как содержание, изменение которого обусловлено изменением содержания собственной деятельности. Исследователи говорят о необходимости становления личностного содержания, где человек – не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к познаваемому миру, в частности, к будущей профессиональной деятельности. Новым в таком подходе к содержанию является отношение к нему – оно возникает, оказывается, складывается, совместно конструируется участниками образовательного процесса. Изменения в содержании не связаны напрямую с изменением транслируемых знаний, а характеризуются такими признаками, как понимание, усвоение, переживание ценностного и смыслового пространства [90].

Такое понимание содержания профессиональной подготовки согласуется с определением А. П. Тряпицыной, в соответствии с которым рассматриваемое понятие – это динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования [162, 52]. Достоинством этого определения является то, что оно отражает такие особенности содержания профессиональной подготовки как вариативность, открытость, деятельностный характер, а также указывает на его зависимость от контекста профессиональной подготовки: заданные цели, предполагаемые результаты, контексты практики, возможности студентов.

Эти же особенности современного содержания профессиональной подготовки отмечают и исследователи трансформации дидактики высшей школы (Н. А. Дука, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева). Авторы подчеркивают, что содержание подвижно, оно постоянно трансформируется, дополняется, интегрируется [49, 185]. А рассматривая содержание в контексте постнеклассических моделей обучения в вузе, исследователи характеризуют его как:

– индивидуально-ориентированное, основанное на жизненном и профессиональном опыте студентов (в антропологической модели);

- нелинейное, вариативное, представленное в гипертекстовых форматах (в информационной модели);
- личностно-ориентированное, представленное в системе учебно-профессиональных задач, компетентностно-ориентированных ситуаций (в технологической модели) [49, 189].

Выше мы рассмотрели содержание в соотношениях: внешнее содержание – усвоенное / внутреннее содержание, внешнее содержание – деятельность по его усвоению, явное содержание – неявное содержание / отношения обучающихся к нему. Еще, на наш взгляд, к этим соотношениям следует добавить и рассмотреть соотношение содержания и его формы. Классическая философия, начиная с И. Канта, определяет содержание как категорию, неотъемлемо связанную с категорией формы. В отношении содержания профессиональной подготовки возникают такие вопросы, как: какая форма учебного материала – внешнего содержания – обеспечит его усвоение и приращение личностного знания – субъектного опыта освоения будущей профессиональной деятельности; какая форма содержания вызовет положительный фон неявного знания?

Большинство исследователей (В. И. Загвязинский, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, Д. В. Чернилевский и др.) называют в качестве эффективной формы представления учебного материала задачу и объясняют свое убеждение положениями психологии о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, вопроса (С. Л. Рубинштейн). Выдвигаемая задача – познавательная или профессиональная – всегда противоречива по своей природе, она синтезирует достигнутое и ориентирует на овладение еще не познанным, лежит в зоне ближайшего развития познающего субъекта, опережает уровень достигнутого развития и стимулирует его (Л. С. Выготский). Противоречие между достигнутым и необходимым для решения задачи уровнем развития и является движущей силой процесса обучения. А. П. Тряпицына подчеркивает, что учебно-профессиональная задача ставит обучающегося в ситуацию поиска и создает условия для активного взаимодействия студентов с учебным материалом, выработки значений и смыслов, формирования внутреннего содержания [163].

Рассуждая о форме содержания, об оформлении учебного материала, мы приходим к вопросу об отборе и построении содержания профессиональной подготовки.

Основы отбора и построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Отбор и построение содержания профессиональной подготовки задаются выбираемой концепцией содержания образования, методологическими подходами, моделью и общими целями профессиональной подготовки, а также спецификой познавательного, жизненного и профессионального опыта субъектов образовательного процесса – в нашем случае, преподавателей и студентов магистратуры.

Существующие в истории и теории педагогики концепции отбора и построения содержания образования являются развитием или продолжением трех основных теорий: дидактического формализма, материализма и прагматизма (утилитаризма). В современной дидактике были разработаны и другие концепции: структурализма, экземпляризма, функционального материализма (Приложение 5).

В постиндустриальном обществе, когда информационный поток расширяется в геометрической прогрессии, в содержание образования становится невозможно включить все появляющиеся сведения. Застывшая в образовательных программах информация устаревает быстрее, чем студенты заканчивают обучение. Поэтому содержание образования должно не оснащать обучающихся «знаниями про запас», а учить находить и использовать их (В. В. Сериков) [140, 25]. В связи с этим в разработке содержания профессиональной подготовки для ступени магистратуры актуальны концепции *экземпляризма* и *функционального материализма*.

Концепция экzemпляризма (Г. Шейерль) ставит задачу преодоления противоречия между необходимостью сокращения учебного материала и следующим из этого обеднением образа мира в сознании обучающихся. Учебный материал в данной концепции представляется «фокусно» через «узловые точки», для того, чтобы обучающийся мог составить для себя его общий план, а затем по мере необходимости углубиться в изучение того или иного содержательного аспекта. Изложение материала в данном случае опирается на «тематические примеры», репрезентативные для определенной темы. Обучающийся, таким образом, знакомится с фрагментами учебного материала и познает целое путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента [60].

Концепция функционального материализма (В. Оконь) опирается на положение об интегральной связи познания с деятельностью. Поэтому содержание подготовки в данной концепции должно обеспечивать как получение знаний, так и приобретение умения пользоваться ими в деятельности, в том числе, в профессиональной. А учебный материал должен быть представлен в виде задач практического характера, связанных с преобразованием фрагментов действительности (общественной, культурной, профессиональной, др.) [60].

Методология построения содержания профессиональной подготовки, как отмечает А. П. Тряпицына, определяется следующими подходами:

- *Социокультурным* подходом, позволяющим выделить факторы влияния общественных процессов на профессиональное образование и факторные влияния профессионального образования на общественные процессы;
- *Системным* (системно-функциональным) подходом, позволяющим исследовать систему (содержание подготовки) в рамках большей системы (процесс вузовского образования) и устанавливать функциональные зависимости между ними;
- *Деятельностным* подходом, позволяющим исследовать изменение характеристик процесса профессиональной подготовки, фиксировать изменение отношений современного студента к будущей профессионально-педагогической деятельности [162].

Для описания социокультурных требований к подготовке специалиста Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская используют термин *предметность* – дидактический феномен, возникающий при организации целенаправленного процесса обучения и связанный с выделением актуальных в настоящее время аспектов культуры, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования. Предметность образуется путем конкретизации целей профессиональной подготовки и определяет содержательные требования к профессионалу в современном ему обществе [57, 85].

Авторы подчеркивают, что предметность определялась всегда. Так, например, в первые годы советской власти на первое место вышла идея о необходимости соединения обучения с производительным трудом, и возникла предметность «производительный труд как источник здорового, активного, целостного познания, средство политехнической подготовки». В период активного строительства индустриального общества идеалом профессионализма

был узкоспециализированный специалист, владеющий очерченным кругом систематизированных основ наук. Поэтому и предметность того времени составляли «основы наук», предполагающие овладение знаниями, умениями и навыками. Позднее предметность «основы наук» сменил «педагогически адаптированный социальный опыт, изоморфный (тождественный по структуре) человеческой культуре». Такая предметность предполагала усвоение системы знаний, опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта ценностного отношения к миру [57].

Сегодня педагогическая наука находится в поиске новой предметности, отражающей запрос постиндустриального, информационного, инновационного общества. Учитывая, что становятся актуальны не только знания, умения и навыки, но и осознанные человеком способности их применения для эффективной деятельности в конкретной ситуации, Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская полагают, что оформляется *триединая предметность*, включающая [57, 91]:

1. *знания* (в том числе методологические, связанные с самостоятельным переструктурированием знания для решения конкретных задач, со способами обновления знаний);
2. *деятельность*, которая обеспечивает решение конкретных задач в известных и новых контекстах;
3. *целостную личность* (когнитивную сферу человека вместе с его мотивами, ценностями, чувствами, интересами, эмоциями и др.).

Такое понимание предметности соотносится:

1. с целью профессиональной подготовки – становлением профессиональной компетентности выпускника. Ведь компетентность понимается как «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта обучающегося» (В. В. Сериков) [140, 23].
2. с рамочным перечнем компетенций, необходимых для выполнения любой профессиональной деятельности, включающим (А. П. Тряпицына) [162]:
 - когнитивную компетенцию, предполагающую использование теорий и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные в собственном опыте;
 - функциональную компетенцию, то есть то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;

- личностную компетенцию, предполагающую адекватные поведенческие умения в конкретных ситуациях и проявление этической компетенции, отражающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Совокупность данных компетенций формируется в процессе решения профессиональных задач. Работы С. Ю. Степанова, И. Н. Семенова, В. К. Закрецкого доказывают, что поиск решения задачи целостной личностью предполагает движение мысли по соподчиненным уровням:

- фундамент составляют предметный (когнитивный) и операциональный (функциональный) уровни – они обеспечивают отражение проблемной ситуации, выделение противоречия между данными условиями и требованиями задачи, реализацию ее решения с помощью выполнения необходимых операций;
- вершину составляют личностный и рефлексивный уровни – они обуславливают включенность человека в ситуацию поиска, стремление разрешить лежащее в основе проблемы противоречие, оценивание в процессе решения собственных усилий, саморегуляции, самоконтроля перед лицом возникающих трудностей [150].

О том же пишет и В. В. Сериков, когда определяет форму существования компетентности как деятельность, состоящую из элементов:

- образа предмета, понятийного знания о сущности создаваемого в деятельности предмета или процесса;
- набора апробированных в собственном опыте способов деятельности и опыта выполнения деятельности в проблемных условиях: при неполноте условий задачи, дефиците информации, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения;
- ценностно-смыслового принятия деятельности как средства самореализации, механизма рефлексии и самоконтроля [140, 186].

При этом автор подчеркивает, что в компетентностной модели знания (когнитивный компонент) обусловлены их практической задачей, они составляют ориентировочную основу действия, а создание реального продукта в самостоятельной деятельности выступает основным результатом, демонстрирующим сформированность компетенции. Умение распознавать и решать проблемы становится основным содержанием обучения

(функциональный компонент). И в то же время, компетентность достигается при самооценности изучаемого предмета и соответствующей деятельности, а самооценка является элементом самодвижения к компетентности (личностный компонент).

В. В. Сериков отмечает, что при компетентностном обучении студенты осваивают новые виды опыта:

- опыт выявления и идентификации проблем, опыт *исследования*;
- опыт применения известных и создания новых технологий получения продукта, опыт *проектирования*;
- опыт *сотрудничества, оценки качества результата и самооценки* [140, 25].

Содержание профессиональной подготовки должно, таким образом, работать на становление компетентности в совокупности ее компонентов и обеспечивать приобретение обучающимися новых типов опыта.

Согласно Н. Ф. Талызиной, структура содержания должна включать в себя три компонента [153; 154; 155]:

1. *Предметный* – предметное знание;
2. *Логический* – логические, междисциплинарные приемы мышления, необходимые для работы с любым родом знанием, например, сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.; специфические действия, характерные только для определенной области знания;
3. *Психологический* – внимание, мотивация, планирование и организация деятельности, сотрудничество, самоконтроль, рефлексия и др.

В нашем понимании, такая структура содержания соотносится с общей структурой компетентности, но только отражение в единице содержания всех указанных компонентов может способствовать формированию опыта (Таблица 3).

Соотношение компонентов компетентности, компонентов содержания и элементов опыта

Компоненты компетентности	Компоненты содержания (Н. Ф. Талызина)	Элементы опыта (В. В. Сериков)
<i>Когнитивный (предметный)</i>	<i>Предметный (предметное знание)</i>	Опыт выявления и идентификации проблем, опыт <i>исследования</i>
<i>Деятельностный (функциональный)</i>	<i>Логический (логические приемы мышления и специфические действия)</i>	Опыт применения известных и создания новых технологий получения продукта, опыт <i>проектирования</i>
<i>Личностный (мотивационно-ценностный, рефлексивный)</i>	<i>Психологический (мотивация, организация деятельности, самоконтроль, рефлексия)</i>	Опыт <i>сотрудничества</i> , Опыт <i>оценки качества</i> результата и <i>самооценки</i>

Н. Ф. Талызина также отмечает, что необходим логический анализ самого предметного знания, что позволяет выделить фундаментальное инвариантное знание. Основанные на знании инвариантов виды деятельности обеспечивают будущему специалисту возможность решения огромного числа частных задач. Содержание дисциплины при любом способе отбора материала должно включать в себя:

1. основные термины и понятия, позволяющие уяснить положения науки;
2. научные факты, позволяющие понять законы науки;
3. основные законы, положения, принципы, раскрывающие сущность явлений, рассматриваемых в данной науке; объективные связи между ними;
4. теории, содержащие систему научных знаний, и методы предсказания явлений в изучаемой области;
5. знания об объекте и предмете науки, методах познания и истории ее развития [155].

Отбор материала для блоков и построения межблочных связей осуществляется с соблюдением основных принципов построения содержания: научности, преемственности, системности и систематичности, наглядности, доступности, развивающего обучения.

Как мы уже отмечали выше, единицей построения содержания является задача как единица деятельности (В. И. Загвязинский, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева, Д. В. Чернилевский и др.), в которой формируется компетенция. Задача представляет собой цель, заданную в определенных условиях. В работах Н. Ф. Талызиной обоснована изначальная прямая связь между целями подготовки и ее содержанием. Такая связь

достигается за счет синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач, которые должен уметь решать студент, прошедший курс обучения. Исследователь предлагает методологию построения содержания с опорой на модель целей, представленных в виде задач. Однако для понимания и формулирования частных целей подготовки – на уровне конкретного учебного материала, изначально необходима декомпозиция целей на более высоких уровнях.

Исследователи Д. В. Чернилевский [177], В. И. Черниченко [178], В. А. Попков, А. В. Коржуев [120], В. И. Загвязинский [53; 54] сходятся в представлении об уровнях построения содержания и выделяют: 1. уровень общих целей и требований к профессиональной подготовке; 2. уровень программы обучения, учебного плана, предмета; 3. уровень учебного материала. В. С. Леднев характеризует первые два уровня как детерминанты содержания образования в вузе, а уровень учебного материала рассматривает в единстве с уровнем реализации содержания - обучающей деятельности педагога и познавательной деятельности обучающегося, взаимодействия преподавателя и студентов. А поскольку В. С. Леднев результатом освоения содержания видит изменение личностных качеств обучающегося – приращение внутреннего содержания, то можно сказать, что ученый описывает и личностный уровень содержания [83; 84]. Уровень взаимодействия и уровень личности косвенно раскрыты и в работах Н. Ф. Галызиной, так как автор рассматривает содержание в единстве целей, учебного материала – задач, деятельности по их решению и результатов в виде когнитивных образований / усвоенного знания [155].

Представление о содержании профессиональной подготовки как единстве учебного материала, отношения обучающего к нему, деятельности по его освоению, усвоенного содержания; признание обусловленности содержания целями профессиональной подготовки, контекстами практики и т.п.; существующие концепции содержания образования и содержания профессиональной подготовки в вузе - все это определяет необходимость и позволяет нам рассматривать содержание профессиональной подготовки на пяти уровнях его формирования:

1. уровне общих целей и требований к профессиональной подготовке;
2. уровне образовательной программы, модуля, дисциплин;
3. уровне учебного материала;

4. уровне реализации содержания;
5. личностном уровне.

Уровень общих целей и требований к профессиональной подготовке дает общее представление о содержании профессиональной подготовки. Поскольку содержание на этом уровне не разделяется на дисциплины, то его еще называют «допредметным содержанием» (термин Е. О. Ивановой и И. М. Осмоловской). Оно определяется через общую цель профессиональной подготовки в вузе (становление профессиональной компетентности), положения концептуальных и нормативных документов (например, концепции развития образования, Федеральные государственные образовательные стандарты), осмысление потребностей и тенденций развития общества и определенной сферы профессиональной деятельности (например, профессиональный стандарт педагога) – то есть то, что задает контекст профессиональной подготовки. Выделение допредметного содержания важно для конструирования содержания профессиональной подготовки на нижеследующих уровнях. Именно данный уровень представления содержания явно выражает обусловленность содержания контекстом профессиональной подготовки.

На следующем уровне допредметное содержание конкретизируется в образовательной программе, учебном плане, модулях, дисциплинах.

В контексте знаниевого подхода, когда содержание подготовки рассматривается как «проекция основ наук» (В. И. Загвязинский), единицей построения содержания на данном уровне выступает дисциплина. Ее содержание строится на основе принципа изоморфности содержанию науки, то есть его составляют структурные элементы и смысловые единицы науки в следующей последовательности: факты, отдельные теоретические положения, прикладные знания, категории, понятия и законы, теории [120, 180].

В. С. Леднев в содержании профессиональной подготовки на данном уровне выделяет теоретическую подготовку (дисциплины), определяемую структурой объекта изучения, и практическую подготовку (практики), определяемую структурой поэтапного освоения деятельности и собственным содержанием профессиональной деятельности [84, 299-314].

Однако в логике рассмотрения профессиональной подготовки как процесса становления профессиональной компетентности, основу учебного предмета составляет не цепочка логически связанных идей и понятий, а круг компетенций,

необходимых для решения профессиональных задач. При этом требуется анализ соотношения фундаментального и прикладного знания. Научные знания, необходимые для решения задач, должны отбираться на основе систематизации результатов междисциплинарных исследований современных проблем образования. Необходима разработка содержания подготовки, интегрирующего знания отдельных учебных дисциплин.

Такая интеграция может осуществляться путем построения модулей, обобщающих знания дисциплин того или иного блока стандарта. Модуль можно рассматривать как целостный фрагмент профессиональной подготовки, имеющий определенную логическую завершенность по отношению к ее целям и результатам обучения (Т. К. Клименко) [66, 58]. Цели и содержание модуля определяются целями образовательной программы, и, в свою очередь, определяют цели входящих в него курсов. Одновременно эти цели «задают» ожидаемые результаты, а значит, определяют особенности содержания, образовательных технологий и контрольно-измерительных материалов на уровне учебного материала [161, 7].

Модульное построение содержания, таким образом, позволяет уйти от логики построения учебного курса как проекции научной дисциплины и проектировать содержание исходя из задач профессиональной деятельности. Разработка модулей, ориентированных на формирование умений решать актуальные профессиональные задачи расширяет пространство выбора обучающихся и позволяет в большей мере, чем при традиционном построении содержания, учитывать профессиональные интересы и склонности студентов. В основе проектирования учебного модуля должны лежать следующие положения:

1. отказ от дисциплинарного принципа в определении содержания профессиональной подготовки;
2. опора при отборе содержания на спектр профессиональных задач, которые должен уметь решать выпускник;
3. учет логики становления профессиональной компетентности [62; 68].

А. П. Тряпицына выделяет 7 шагов построения содержания профессиональной подготовки на уровне дисциплины (модуля, курса):

1. определение ценностно-целевых ориентиров и принципов разработки содержания;
2. согласование тех компетенций, на формирование которых ориентирован цикл профессиональных дисциплин, и определение обобщенного результата

изучения дисциплины как совокупности компетенций, заявленных в стандарте;

3. разработка контрольно-измерительных материалов;
4. определение фундаментального ядра содержания дисциплины;
5. определение основных понятий фундаментального ядра;
6. разработка системы заданий для студентов в логике нелинейной организации образовательного процесса, предполагающего возможность выбора и построения индивидуального маршрута освоения дисциплины;
7. рефлексия спроектированного содержания с позиций избранных ценностно-смысловых ориентиров [163].

На уровне учебного материала речь идет о минимальных единицах построения содержания профессиональной подготовки, обусловленных декомпозицией целей содержания на верхних уровнях, то есть задачах.

Исследователи РГПУ им. А. И. Герцена (В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.), определяют задачу как обоснованное предписание по выполнению действия (набора, последовательности действий), включающее в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании. Решение задачи представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные. Решить задачу означает достичь конкретного, искомого результата [68, 16].

Задачи формулируются на основе описания сюжетов и ситуаций. Первичный анализ и интерпретация «известного» ведет к трансформации обучающего текста посредством ценностного обмена мнениями и его оценки с личностных позиций обучающихся: опыта, ценностных ориентаций, интересов и т.п. Идеи и концепции перерабатываются в терминологический словарь с целью их объяснения и обсуждения. Затем обучающиеся предлагают решение задачи в виде суждения, проекта, программы и т.п. На следующем этапе происходит презентация решения, его обсуждение и рефлексия. В результате образуется новый массив информации, работа с которым может быть также построена в логике задачного подхода.

При этом содержание профессиональной подготовки выстраивается в совместной образовательной деятельности студента и преподавателя, когда в процессе поиска решения учебно-профессиональной задачи возникают вопросы, на которые обучающийся не может ответить без обращения к соответствующим

источникам (книгам, журналам, статистическим данным) или собственного исследования. В этом случае проявляется «неявное», «скрытое» содержание профессиональной подготовки, наполненное смыслами, ценностями, мотивами обучающихся [68, 18-19].

Уровень реализации содержания профессиональной подготовки описывает взаимодействие преподавателя и студентов по решению учебно-профессиональных задач. С философской позиции взаимодействие предполагает воздействие объектов / субъектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход. Педагогическое взаимодействие, по определению В. В. Томина, представляет собой особую форму связи между субъектами образовательного процесса, в ходе и результате которой происходит взаимное интеллектуальное, эмоциональное и деятельностное обогащение участников данного процесса [105, 74].

В контексте постнеклассического типа научной рациональности (В. С. Степин) и соответствующего ему гуманитарного типа мышления (В. С. Библер, В. А. Игнатова, И. А. Колесникова), проецирующегося в образовании в виде стиля нового педагогического мышления (Ю. В. Сенько, В. В. Сериков), обучающийся становится субъектом познавательной деятельности, а отношения между преподавателем и студентом характеризуются диалогичностью, терпимостью, рефлексивностью. Поэтому технологии взаимодействия педагога и обучающегося в процессе реализации содержания подготовки должны ставить студента в активную позицию исследователя, партнера, сотворца образовательного процесса.

Использование исследовательских, гуманитарных, рефлексивных технологий взаимодействия преподавателя и обучающегося способствует формированию в процессе обучения *личностного опыта* студента (*личностный уровень* в структуре содержания подготовки). В. В. Сериков определяет личностный опыт как переживание смысла, включенности данного предмета, деятельности в контекст жизнедеятельности личности, как объективную ценность, ставшую коллективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого [138, 80]. Постановка вопроса о личностном опыте как элементе содержания профессиональной подготовки связана с целевыми установками современного высшего образования, направленными на преодоление отчужденности содержания подготовки от

жизненного опыта личности, на переосмысление роли и места личностного опыта в структуре социального опыта конкретного общества. Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская объясняют взаимообусловленность социального и личностного опыта, отмечая, что, с одной стороны, социальный опыт (опыт будущей профессиональной деятельности, в частности) в процессе образования становится достоянием личности, а с другой стороны, индивидуальный опыт личности является источником наполнения и обновления социального опыта [57, 97].

На наш взгляд, все рассмотренные положения могут характеризовать содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. В качестве основного мы будем использовать определение А. П. Тряпицыной, в соответствии с которым содержание профессиональной подготовки магистра образования – динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования. При этом мы будем учитывать, что:

- содержание профессиональной подготовки магистра образования представляет собой единство «внешнего» и «внутреннего» - учебного материала и усвоенного содержания; «явного» и «неявного» - учебного материала и отношения обучающегося к нему; учебного материала и деятельности по его усвоению;
- содержание профессиональной подготовки магистра образования формируется на 5 уровнях: 1. уровне общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования; 2. уровне образовательной программы подготовки магистра образования, модулей и дисциплин; 3. уровне учебного материала; 4. уровне реализации содержания; 5. личностном уровне.

Принимая во внимание данные характеристики, представим обобщенную уровневую структуру содержания профессиональной подготовки магистра образования (Рисунок 3).



Рисунок 3. Уровневая структура содержания профессиональной подготовки магистра образования

Содержание профессиональной подготовки на уровне общей цели и требований определяется контекстом, задается извне. Этот уровень создает «нормативный коридор», в рамках которого осуществляется построение содержания профессиональной подготовки на нижеследующих уровнях.

Поскольку содержание профессиональной подготовки имеет социокультурную обусловленность, изменения в социокультурном контексте: обществе, экономике, природе труда и т.п. - оказывают влияние на трансформацию целей подготовки. И именно сдвиги в образовательных целях, по мнению исследователей Д. Китинга, Д. Олсона, Н. Торранса и др., являются основной группой изменений в образовании, поскольку они вызывают изменения, связанные с развитием новых концепций обучения и их практической реализацией [3, 21]. Поэтому выявление изменений в общих целях профессиональной подготовки является первым шагом построения содержания. Рассматривая в первом параграфе тенденции изменений в профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза, мы определили:

- современную целевую направленность подготовки магистров образования как становление инновационного специалиста образования – субъекта изменений,

- способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности;
- исследовательскую компетентность как основу профессиональной компетентности магистра образования; ее структурные компоненты, соответствующие общей структуре компетентности (когнитивный, функциональный, личностный); ее содержательные компоненты, соответствующие компонентам усложнения требований к подготовке магистров образования: аналитико-диагностический, преобразовательный, организационный компоненты;
 - понятие профессиональной подготовки магистра образования как становление субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнение в позиции субъекта изменений.

Также к уровню общих целей и требований необходимо отнести требования государственного образовательного стандарта подготовки магистра образования, определяющего структуру и условия реализации программ соответствующего уровня и направления, а также требования к результатам их освоения, что мы также рассмотрели в первом параграфе как часть контекста профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. По сути, эти положения и составляют верхний уровень содержания профессиональной подготовки магистра образования.

В предложенной выше уровневой структуре содержания уровень «цели и требований к профессиональной подготовке магистра образования» можно назвать *уровнем исследования изменений*, поскольку субъекты «нижнего порядка», вовлеченные в процесс профессиональной подготовки: администрация вуза, преподаватели и студенты - не могут напрямую на него повлиять. Они могут лишь исследовать соответствующий запрос «сверху» и реагировать на него путем построения содержания, удовлетворяющего новым требованиям.

Уровни образовательной программы, модулей и дисциплин, учебного материала, взаимодействия и личности выступают *уровнями построения содержания* профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований общества. На этих уровнях содержание строится и реализуется в деятельности руководителей магистерских программ, преподавателей и обучающихся. И именно изменения в характере их деятельности (разработка программ, учебного материала, обучающая

деятельность преподавателя, учебная деятельность студента) являются показателем институализации изменений, инициируемых на уровне целей.

Изучив изменения на уровне «общей цели и требований», опираясь на общие теоретические представления о содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, необходимо:

- определить специфику содержания на нижеследующих уровнях;
- предложить способ построения содержания профессиональной подготовки магистра образования, позволяющий учитывать изменяющиеся требования общества.

Мы полагаем, что уровень программы, модулей и дисциплин, учебного материала, взаимодействия и личности можно рассматривать вместе как уровни построения содержания профессиональной подготовки магистра образования в соответствии с изменяющимися целями и требованиями, поскольку:

- программа подготовки магистра образования и составляющие ее модули и дисциплины выражают общие цели и ожидаемые результаты профессиональной подготовки, которые определяют содержание на нижеследующих уровнях;
- учебный материал неотделим от деятельности по его усвоению (задача в своей формулировке предполагает деятельность студента по ее решению и получение продукта как результата деятельности);
- в деятельности по решению учебно-профессиональных задач происходит становление профессиональной компетентности студента (осуществляется переход на личностный уровень).

Таким образом, изменения в содержании профессиональной подготовки магистров образования, происходящие в связи с изменением социокультурного контекста, новыми требованиями к подготовке специалистов, изменениями в характере самой профессиональной подготовки, являются:

- на уровне общих целей и требований – «исследуемыми», то есть необходимо выявление «ставших» или «становящихся» изменений;
- на уровне образовательных программ и дисциплин, учебного материала, взаимодействия и личности – «реализуемыми» через построение содержания в соответствии с выявленными изменениями на высшем уровне.

Вывод. Теоретическое рассмотрение понятия содержания профессиональной подготовки в вузе позволило сделать вывод о сущности

понятия содержания профессиональной подготовки магистра образования. Содержание профессиональной подготовки магистра образования представляет собой единство «внешнего» и «внутреннего», где: «внешняя» составляющая включает формальные требования к профессиональной подготовке, зафиксированные в образовательных стандартах, учебных планах, образовательных программах, учебных материалах; а «внутренняя» составляющая отражает результат профессиональной подготовки, достигнутый каждым обучающимся в ходе освоения «внешней» составляющей содержания. Она включает как ожидаемые, так и незапланированные результаты профессиональной подготовки, обусловленные личностным опытом обучающегося.

Содержание профессиональной подготовки магистра образования является открытой системой не только со стороны контекста (запроса со стороны государства, общества, рынка труда), но оно открыто и самому обучающемуся. Студент магистратуры со своими интересами, потребностями, смыслами включен в конструирование содержания профессиональной подготовки. Содержание через его конструирование становится достоянием субъективного сознания – личностным опытом обучающегося.

Содержание профессиональной подготовки магистра образования формируется с учетом заданных целей, контекстов практики и результатов исследований проблем профессионального педагогического образования на пяти уровнях: 1. уровне общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования; 2. уровне образовательной программы подготовки магистра образования, модулей и дисциплин; 3. уровне учебного материала; 4. уровне реализации содержания; 5. личностном уровне.

Изменения в содержании профессиональной подготовки обусловлены сдвигами в общих целях и требованиях к профессиональной подготовке магистра образования, которые, в свою очередь, вызваны новым запросом со стороны государства и общества. Для «настройки» содержания профессиональной подготовки магистров образования на современные требования необходимо исследовать изменения в содержании на первом уровне и отразить выявленные изменения на нижеследующих уровнях.

1.3. Обоснование способа построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

В данном параграфе описана специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза на пяти уровнях его формирования. Рассмотрена теория конструктивного выравнивания как основа построения содержания профессиональной подготовки. Обоснован и разработан способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, позволяющий учитывать изменяющиеся требования общества.

Вступительное слово

Содержание профессиональной подготовки сегодня не задано, поскольку образовательные стандарты предъявляют требования не к содержанию, а к результату освоения магистерских программ, выраженному на языке компетенций.

В компетентностной модели профессиональной подготовки цель и ожидаемый результат приобретают первоочередное значение. Они определяют содержание и характер взаимодействия преподавателей и студентов. Точная формулировка цели, как пишет В. П. Беспалько, - это и содержание обучения, и качество его усвоения студентами [16]. Цель задается как результат, которого должен достичь обучающийся, и как деятельность, которую он сможет выполнять после окончания обучения. Усвоение содержания осуществляется не путем передачи обучающимся информации, а в процессе их собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Мышление от результата, согласование цели, учебного материала, деятельности преподавателя и студентов является ключевым фактором эффективности профессиональной подготовки (И. В. Гладкая) [32].

Построение содержания должно происходить «от результата» и учитывать специфику содержания профессиональной подготовки магистров образования на всех уровнях его формирования. Специфику содержания, как мы отметили в предыдущем параграфе, определяет контекст профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, современная цель и требования к подготовке магистра образования, результаты исследований проблем профессиональной

подготовки в магистратуре как уровне высшего образования, особенностях магистрантов как категории обучающихся.

В основной части параграфа мы:

- определим специфику содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза на уровнях: 1. общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования; 2. образовательной программы подготовки магистра образования, модулей и дисциплин; 3. учебного материала; 4. реализации содержания; 5. личности;
- рассмотрим теорию конструктивного выравнивания, объясняющую возможность построения содержания профессиональной подготовки от результата;
- обоснуем способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Уровень общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования

На данном уровне необходимо отметить, что происходит переход от знаниево-ориентированного к компетентностно- и личностно-ориентированному содержанию профессиональной подготовки. Складывается новая предметность, задающая характер построения содержания. На смену предметности «основы наук» приходит триединая предметность «знания, деятельность, целостная личность», компоненты которой соотносимы с компонентами компетентности как синтеза когнитивного, функционального и личностного опыта.

Данный уровень ориентирует на построение содержания в соответствии с новым пониманием профессиональной подготовки магистра образования, ее изменившейся целью и направленностью на развитие исследовательской компетентности в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов (Параграф 1.1).

Развитие исследовательской компетентности предполагает приобретение магистрантами опыта исследовательской деятельности и его применение в решении профессиональных задач. Исследовательская ориентация содержания профессиональной подготовки противостоит констатирующему изложению материала, при котором готовые выводы создают впечатление законченности и

неоспоримости знания. Содержание профессиональной подготовки должно ориентировать обучающихся на самостоятельный поиск, постановку проблемы, определение и разработку эффективного пути ее решения; должно быть направлено на стимулирование аналитических, творческих, волевых и рефлексивных усилий обучающихся [60; 103].

В образовательной программе подготовки магистра дисциплины общенаучного цикла «Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования» вместе с научно-исследовательской работой и практикой имеют прямую исследовательскую направленность. Но на наш взгляд, и другие дисциплины общенаучного и профессионального циклов должны вносить вклад в развитие выделенных нами содержательных компонентов исследовательской компетентности. Ведь исследовательская компетентность магистра образования направлена на решение проблем образования, на совершенствование практики путем разработки и внедрения инновационных образовательных продуктов; и общая цель подготовки магистра образования задает ориентир на становление выпускника – субъекта инновационной деятельности. Включение в содержание аналитико-диагностических, преобразовательных и организационных компонентов через соответствующие типы заданий и виды деятельности, основанные на материале разных дисциплин, освещающих различные аспекты будущей профессиональной деятельности, позволит расширить контекст становления исследовательской компетентности, позволит обучающимся применять исследовательские умения в решении различных профессиональных задач.

Уровень образовательной программы подготовки магистра образования, модулей и дисциплин

Со сменой образовательных стандартов (с ГОС ВПО на ФГОС ВПО) произошел переход от строгой заданности содержания профессиональной подготовки магистра образования в дидактических единицах к незаданности содержания в пользу стандартизации требований к результатам обучения. Увеличивается степень самостоятельности вузов в разработке образовательных программ, что позволяет делать содержание профессиональной подготовки магистров образования более гибким и адаптивным к потребностям заинтересованных сторон: интересам работодателей, научно-педагогическому потенциалу вуза, потребностям студентов.

Очевидна необходимость разработки программ подготовки магистров образования с учетом общей цели и требований на основе исследования потребностей регионального рынка труда, т.е. сферы образования. Программы магистратуры в педагогическом вузе могут выступать инструментом сопровождения развития образования в регионе через проведение коллективных исследований в области «целевых» направлений и подготовку выпускников, готовых к инициации и реализации соответствующих изменений.

Образовательные стандарты предлагают перечень требований к результатам освоения программ подготовки магистров. Однако их формулировки достаточно общие и характеризуют выпускников программ различных профилей в рамках одного направления (в нашем случае, «Педагогическое образование»). Важным аспектом построения содержания на уровне конкретной программы является определение ее целей и вида профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты, а также уточнение ожидаемых результатов освоения данной образовательной программы.

Цели и конкретизированные ожидаемые результаты могут быть сформулированы путем выявления регионального запроса сферы образования, консультаций с потенциальными работодателями, анализа трудовых функций специалистов данного вида профессиональной деятельности и определения групп профессиональных задач, к решению которых должны быть готовы выпускники. Инструменты разработки адресных образовательных программ детально описаны в материалах проекта «Тюнинг», реализовывавшегося в университетах Европы и России при поддержке программы Темпус [104; 199; 216].

Такой анализ задает специфику содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, позволяет определить состав модулей и дисциплин, необходимых для достижения целей и ожидаемых результатов освоения программы, разработать учебно-профессиональные задачи как единицы содержания.

Также необходимо отметить, что магистратура сегодня отличается профессионализацией, адресной подготовкой выпускников для конкретного сегмента рынка труда. Поэтому группы профессиональных задач, «заложенных» в программы различных профилей, могут быть совершенно различны. Общим будет подход к их решению: через анализ контекста и диагностику наличной

ситуации, выявление противоречий и постановку проблем, проектирование вариантов и разработку способов их решений, планирование и организацию работы по претворению решений в жизнь. То есть исследовательская компетентность в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов будет выступать основой решения профессиональных задач, лежащих в рамках разных видов профессиональной деятельности.

Уровень учебного материала

Логика становления профессиональной компетентности как результата профессиональной подготовки требует изменения от простого изложения материала к его задачному построению; от знания-«что» к функциональному, практическому знанию; от отдельного существования теоретического и практического знания к теоретическому знанию как основе практической, преобразовательной деятельности.

Во втором параграфе, анализируя сущность содержания профессиональной подготовки, мы определили, что большинство ученых рассматривают задачу как единицу построения содержания. Выше мы употребляли термин задача и задание через косую черту, как равные. Это не совсем верно, поскольку задача – это проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая выражение в понятиях изучаемой области, а задание – это форма, посредством которой преподаватель ставит задачу студентам [140, 68; 68, 16].

Специфика профессиональных задач должна соответствовать профилю магистерской программы, отражать круг проблем, к решению которых должны быть выпускники-магистры.

Учитывая направленность профессиональной подготовки магистров образования на развитие исследовательской компетентности, мы полагаем, что совокупность заданий, выполнение которых приведет к решению задачи, должна включать задания аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов. Такая позиция, с одной стороны, соответствует содержательным компонентам исследовательской компетентности, а с другой стороны, - этапам решения задачи по Ю. Н. Кулюткину [78]:

– аналитико-диагностические задания направлены на анализ проблемной ситуации, определение противоречий, изучение теоретической базы решения задачи и т.д.

- преобразовательные задания направлены на разработку, проектирование вариантов решения задачи, практические действия по получению продукта;
- организационные задания направлены на управление индивидуальной и групповой работой, эффективное взаимодействие в группе по решению задачи.

Также направленность на развитие исследовательской компетентности магистрантов требует учета ее структурных компонентов: когнитивного, функционального и личностного (ценностно-смыслового, мотивационного, рефлексивного). В параграфе 1.2. мы обосновали соответствие структуры содержания на уровне учебного материала, предлагаемой Н. Ф. Талызиной, компонентам компетентности. Поэтому мы полагаем, что единица содержания профессиональной подготовки магистра должна соответствовать этой структуре и включать:

- *Предметный* / когнитивный компонент – материал (или ссылку на материал), соответствующий объекту, заданному в ожидаемом результате обучения.
- *Логический* / функциональный компонент – логические приемы мышления и способы работы с материалом. Поскольку магистр образования отличается исследовательским мышлением, его способы познания действительности основываются на теоретических и эмпирических методах исследования. Задание должно не только содержать ссылку на необходимый способ работы с материалом, но и объяснять этот способ, если для обучающегося он является новым.
- *Психологический* / личностный компонент, предполагающий осмысление обучающимся назначения данного элемента содержания, понимание цели и ожидаемого результата его освоения, организацию познавательной деятельности и рефлексия.

При этом важно, чтобы предлагаемые задания были инвариантны по жанру, но вариативны по тематике, что позволит учесть направление исследовательской деятельности магистранта в рамках обучения по программе, его профессиональные планы, представления, позицию и актуализировать его личностный потенциал (И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына) [35].

Уровень реализации содержания

На данном уровне необходимо отметить сдвиг акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность магистрантов. Внимание переходит с того, «что делает преподаватель», к тому, «что делают студенты» [24]. Студенты конструируют свое содержание профессиональной подготовки в ходе решения задач. Они вовлечены в определение того, что подлежит освоению. Преподаватели становятся организаторами их учебной и исследовательской деятельности [66].

Определение специфики содержания профессиональной подготовки на этом уровне сопряжено с рассмотрением магистрантов как категории обучающихся.

Сегодня студенческая аудитория в магистратуре неоднородна. Ее составляют обучающиеся разных возрастов: выпускники бакалавриата и уже давно работающие люди, некоторые имеют педагогическое образование, другие приходят в педагогическую магистратуру с образовательным опытом другого направления. Л. И. Лебедева рассматривает магистрантов как взрослых обучающихся и подчеркивает, что им принадлежит ведущая роль в процессе обучения [80]. А. С. Роботова отмечает, что магистранты активны, работоспособны, заинтересованы в обучении. Каждый из них поступил в магистратуру, чтобы углубить свою образованность и найти ответы на возникшие вопросы [124]. В соответствии с исследованиями И. В. Гладкой, у большинства магистрантов сформированы познавательные и профессиональные мотивы, определяющие стремление к познанию нового и совершенствованию в собственной профессиональной деятельности [33]. Также отмечается высокая мотивация магистрантов к исследовательской деятельности и высокая степень осознанности необходимости развития соответствующей компетентности [103]. Задача преподавателя состоит в актуализации личностного отношения студента магистратуры к учебному материалу, позволяющего осмыслить цель изучения того или иного фрагмента содержания и его вклад в формирование профессиональной компетентности [123].

М. Филдинг, исследуя становление студента как субъекта изменений, отмечает необходимость построения взаимодействия преподавателя и студентов на основе принципа коллегиальности [202]. Понятие «коллегиальность» по этимологии связано со словами «коллега» - товарищ по учению или работе, и «коллегия» - объединение лиц, занятых определенным, общим для них видом

профессиональной деятельности [108]. Коллегиальность по смыслу корня слова предполагает совместное занятие общим делом, дружественные отношения, равные права и общую ответственность вовлеченных лиц.

Осмысление принципа коллегиальности в профессиональной подготовке с позиции личностно-ориентированного и гуманитарного подходов, означает, что преподаватель и студенты [52; 92]:

- разделяют смысл, осознают ценность, видят общую цель совместной деятельности и понимают взаимную ответственность за успешность образовательного процесса;
- рассматривают каждого участника образовательного процесса как субъекта деятельности: преподаватель, со своей стороны, создает условия для выявления позиции каждого обучающегося, его активной деятельности, рождения субъективного смысла знания; а студенты проявляют внимание, терпимость, уважение к позиции коллег-обучающихся;
- строят взаимодействие на основе диалога, отказываясь от навязывания каких-либо представлений в качестве образца в пользу обретения собственных, личностных смыслов каждым;
- допускают вариативность, «незаданность» результата совместной деятельности, поскольку продукты деятельности постоянно переосмысливаются и не могут быть однозначными;
- проявляют рефлексивную активность: понимание себя, оценка процесса и результата деятельности, своих достижений и личного вклада в общий результат.

При реализации коллегиального типа взаимодействия функция преподавателя смещается с передачи информации на консультирование, сопровождение магистрантов при выполнении самостоятельной работы.

Поскольку основу профессиональной компетентности выпускника магистратуры педагогического направления составляет исследовательская компетентность, а степень овладения исследовательскими компетенциями коррелирует с уровнем самостоятельности в учебной деятельности магистрантов, важной задачей преподавателя становится организация самостоятельной работы обучающихся. Преподаватель в учебном процессе моделирует ситуации научного исследования, передавая магистрантам инициативу в организации своего познания. Преподаватель не принимает непосредственного участия в

работе обучающихся, но через задания мотивирует студентов к активному поиску и стимулирует аналитические, творческие, волевые, рефлексивные усилия магистрантов.

Специфика организации самостоятельной работы магистрантов проявляется в выборе образовательных технологий, ориентированных на развитие обучающегося и содействие его образованию (И. С. Батракова, И. В. Гладкая, А. В. Тряпицын) [13]. К таким технологиям относятся:

- гуманитарные технологии (например, академическое консультирование, скаффолдинг), направленные на сопровождение обучающегося в процессе обучения;
- технологии исследовательского обучения (например, проектная технология, технология разбора профессиональных ситуаций - кейс технология), предполагающие активный поиск и большую долю коллективной, групповой работы;
- рефлексивные технологии (например, рефлексивные дневники, журналы отзывов, портфолио, деятельностные контракты), обеспечивающие присвоение знания и рождение личностных смыслов профессиональной деятельности.

Стоит отдельно сказать о значении рефлексии в становлении компетентности. Рефлексия является механизмом ее развития. «Рефлексия в действии» и «рефлексия после действия» (Д. Шен) позволяет выявить профессиональные достижения и затруднения, запустить процесс присвоения смысла, отношений и ценностей профессиональной деятельности, обогатить уже имеющийся профессиональный опыт магистранта и переосмыслить его с позиции ценностно-смысловой сферы. Рефлексия является необходимым условием развития субъектной позиции личности – активности, направленности на преобразование действительности, ответственности за результат деятельности, способности к самоопределению и саморазвитию. В ходе овладения магистрантами содержанием профессиональной подготовки, преподаватель должен создавать условия для соотнесения наличной ситуации с личностным и профессиональным опытом, для оценки и самооценки движения магистранта в сторону становления его профессиональной компетентности [60; 103].

Уровень личности

На данном уровне внимание сосредоточено на включенности магистранта в конструирование «внутреннего» содержания профессиональной подготовки в процессе активного взаимодействия с учебным материалом, диалога с сокурсниками и преподавателем. Здесь происходит переход от внешнего содержания профессиональной подготовки к внутреннему, к тому, чему научился магистрант. Поэтому здесь мы можем говорить об изменении в оценивании достижений обучающихся: оценивается не воспроизведение знания, а деятельность; продукт оценки - не устный или письменный ответ на экзамене, а портфолио достижений, решение профессиональных задач; субъект оценивания - не только преподаватель, но и сам магистрант (С. В. Назаров, А. П. Тряпицына) [99; 163].

Необходимость оценивания сформированности целостных компетенций студентов ориентирует на использование критериального и уровневого подходов. Критериальный подход к оценке результатов позволяет сделать вывод о наличии или отсутствии у студента определенной компетенции, а уровневый подход позволяет выделить различные группы в зависимости от степени овладения компетенцией [99, 146]. Критерий – это своего рода стандарт, которому должны соответствовать результаты освоения содержания, это объективный фактор, на основе которого можно сделать вывод о достижении ожидаемого результата, а уровень – это степень выраженности этого результата, степень приближенности достигнутого результата к ожидаемому.

Высокая степень самостоятельности магистрантов и осознанности процесса обучения позволяет включить их в процесс обсуждения (уточнения, расширения и т.п.) критериев оценивания результатов профессиональной подготовки [213; 215]. При этом целесообразно сочетать оценивание достижений студентов магистратуры преподавателем с взаимооцениванием однокурсниками и с самооцениванием.

Взаимооценивание (peer review and peer assessment) предполагает оценивание магистрантами работ друг друга и подготовку обоснованного заключения. Такой подход позволяет добиться «погружения» студентов в сущность ожидаемого результата и критериев его оценивания, дает возможность анализировать конкретный материал сквозь призму заявленных критериев,

находить достоинства и недостатки в работах коллег и использовать полученное знание и опыт в своей деятельности.

Самооценивание предполагает соотнесение магистрантом своей работы с критериями и обоснование уровня достижения результата. Также магистранту может быть предложено выбрать элементы портфолио, которые свидетельствуют о достижении того или иного результата и объяснить свой выбор и др. Самооценка как компонент рефлексии обеспечивает контроль, коррекцию и побуждает субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию. Самооценка дает стимул дальнейшему развитию компетенции.

Оценивание результатов освоения содержания преподавателем, а также рефлексия собственных достижений магистрантами есть способ осознания приращения внутреннего содержания в ходе профессиональной подготовки.

Описанная специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза отражает современные, изменяющиеся требования к подготовке магистра образования и должна учитываться при построении содержания профессиональной подготовки соответствующего уровня и направления.

Теория конструктивного выравнивания как основа построения содержания профессиональной подготовки магистров образования

Представление об уровне структуры содержания, необходимость учитывать специфику каждого уровня в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования, ключевая позиция цели, выраженной как ожидаемый результат обучения, мысль о необходимости согласования целей, учебного материала и деятельности субъектов - все это позволяет нам предположить возможность построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза на основе теории конструктивного выравнивания Джона Биггса (Constructive Alignment Theory) [189]. Эта теория рекомендуется как основание для разработки перечня компетенций в образовательных стандартах, образовательных программ и критериев оценивания результатов обучения агентствами по образованию в Великобритании, Австралии, Дании и некоторых других странах [194; 210; 212].

Данная теория основана на социальном конструктивизме, истоки которого лежат в когнитивной психологии и в психологической теории деятельности: в западной науке – в трудах Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Стеффа, Дж. Гейла, в

отечественной науке – в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Гальзиной и их последователей. Основная идея социального конструктивизма, применительно к теории обучения, состоит в том, что обучающийся сам конструирует свое знание в собственной деятельности. Знания понимаются как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Роль обучения состоит не в передаче информации, а в организации познавательной деятельности студентов, вовлечении их в активную деятельность с опорой на уже имеющееся у них знание и понимание [187; 195; 196; 214].

Теория конструктивного выравнивания учитывает деятельностный характер обучения – конструктивный момент, и предполагает согласование или «выравнивание» 3 элементов: 1. целей / ожидаемых результатов обучения и критериев их оценивания; 2. учебного материала – задач, через решение которых будет достигнут ожидаемый результат; 3. деятельности студента, которая приведет к решению задач, и деятельности преподавателя по созданию условий для познавательной активности студента (Рисунок 4) [191].



Рисунок 4. Содержание профессиональной подготовки в теории конструктивного выравнивания

Содержание профессиональной подготовки в теории конструктивного выравнивания выступает как:

- компетентностно-ориентированное, так как непосредственно связано с ожидаемым результатом обучения;
- деятельностно- и личностно-ориентированное, так как допускает, что внутреннее содержание рождается в деятельности каждого обучающегося по овладению внешним содержанием в процессе решения задач; а центром сосредоточения внимания является личность студента и его активность в учебном процессе.

Интересно замечание исследователя В. Хоутон о том, что при таком подходе деятельность студента по овладению внешним содержанием с целью достижения ожидаемого результата обучения может привести к появлению незапланированных результатов, связанных с теми смыслами и ценностями, которые студенты вкладывают в свою деятельность [208]. Это безусловно важно для становления компетентности студента, поскольку компетентность индивидуальна, связана с личностью человека – его мотивами, ценностями, смыслами, отношениями. Опираясь на эти положения, представим расширенную схему, отражающую идеи конструктивного выравнивания Дж. Бигса (Рисунок 5).

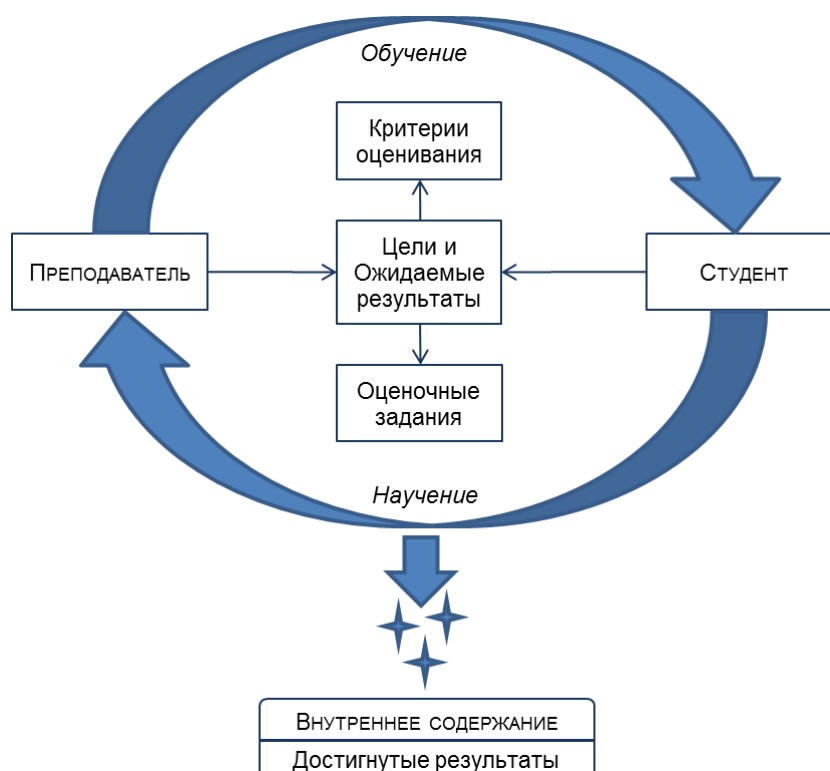


Рисунок 5. Взаимосвязи в теории конструктивного выравнивания

На этой схеме мы попытались отразить связи между ожидаемыми результатами обучения, критериями их оценивания и заданиями и показать деятельность студента и преподавателя. Ожидаемые результаты, сформулированные на основе целей, являются «ключевой точкой» движения в этой схеме. В соответствии с ними определяются критерии оценивания достижений обучающихся и конструируются задачи, решение которых приведет к достижению ожидаемого результата.

Преподаватель формулирует ожидаемые результаты в соответствии с требованиями стандарта, с учетом контекста и целей определенного учебного курса. Преподаватель, опираясь на ожидаемые результаты, разрабатывает

критерии их оценивания и конструирует задания. Ожидаемые результаты, критерии и оценочные задания являются ориентиром, направляющим деятельность студента. Для того чтобы достичь ожидаемого результата, студент включается в учебно-познавательную деятельность по решению предлагаемых задач.

Внутреннее содержание - это то, что усвоено студентом в процессе учебной деятельности, достигнутый результат обучения. Внутреннее содержание предопределено ожидаемыми результатами и критериями их оценивания, но конструируется самим студентом в процессе его активного взаимодействия с учебным материалом. Роль преподавателя - обучение - сводится к сопровождению студента в процессе овладения им содержанием профессиональной подготовки. Внутреннее, усвоенное содержание, проверяется через оценку продуктов деятельности, полученных в решении задач, на основе критериев оценивания. Однако внутреннее содержание не сводится к ожидаемым результатам, а может включать и непредвиденные результаты обучения, которые, будучи связанными с личностным, субъектным опытом студента, также представляют ценность для становления его компетентности.

Такое представление о содержании профессиональной подготовки вполне соотносимо с его уровневой структурой, рассмотренной в параграфе 1.2. Цели и ожидаемые результаты в данном случае декомпозируются от уровня общих целей и требований, к целям и ожидаемым результатам освоения программы, модуля, дисциплины, единицы содержания; уровень учебного материала соотносим с оценочными заданиями в теории Дж. Биггса; уровень взаимодействия - с деятельностью преподавателя и студента; личностный уровень - с результатом, достигнутым обучающимся.

В трудах Н. Ф. Талызиной, как мы уже отмечали во втором параграфе, также обоснована изначальная прямая связь целей с содержанием профессиональной подготовки. Ученая утверждает, что характеристики и свойства знания (внутреннего содержания) определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Поэтому и сами когнитивные образования (результаты обучения) должны описываться на языке предметной деятельности. Н. Ф. Талызина обосновывает построение содержания с опорой на модель целей, выраженных на языке задач, указывает на необходимость синтетического

описания целей и содержания, но не предлагает соответствующего инструмента [144; 153; 154].

Инструментом операционного формулирования целей – согласования ожидаемых результатов с профессиональными задачами / заданиями – может выступать таксономия целей / результатов обучения, дифференцированных по сложности познавательной деятельности и глубине усвоения знаний и понимания материала, предложенная Дж. Биггсом и К. Коллисом (Рисунок 6) [190].

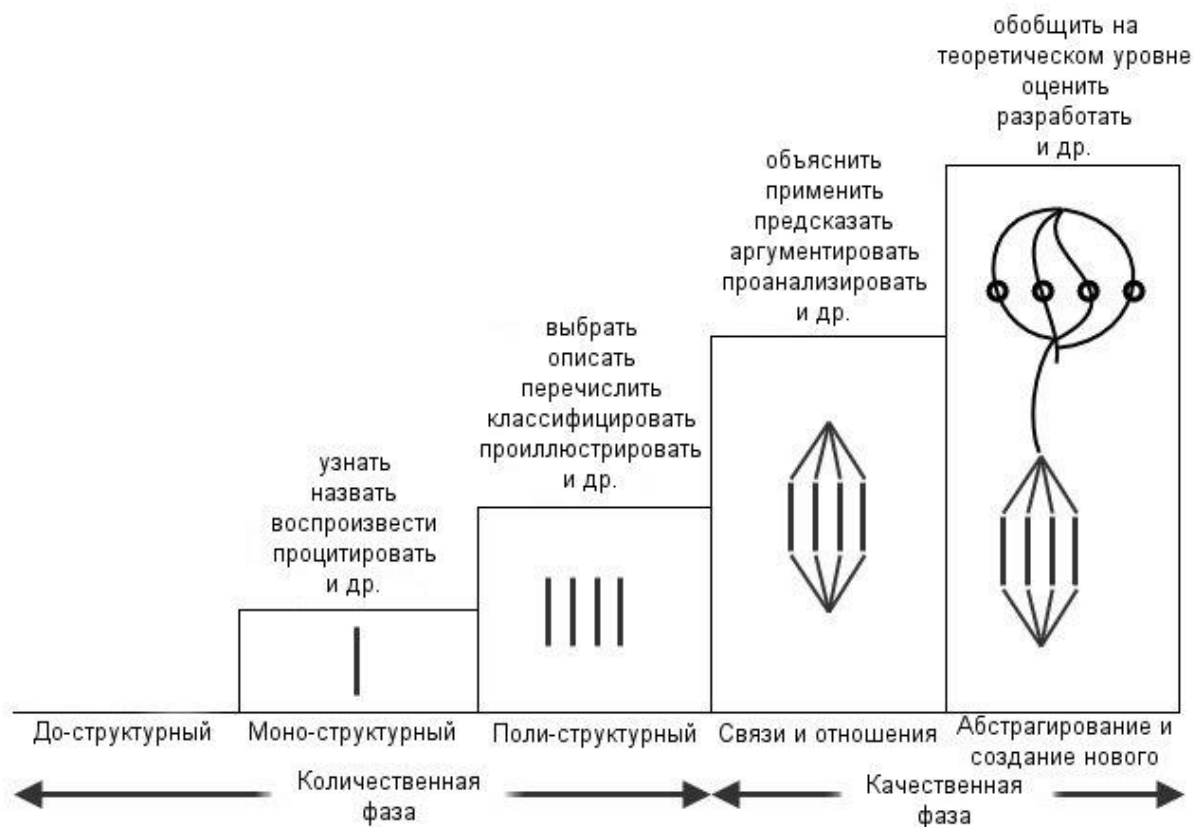


Рисунок 6. Таксономия результатов обучения, Дж. Биггс и К. Коллис

Авторы различают два вида знания: предметное / теоретическое (declarative) – знание-«что» и функциональное / практическое (functional) – знание-«как». Предметное знание – это знание фактов, явлений, законов, связей и отношений между ними и т.д., не включенное в деятельность. В то время как функциональное знание предполагает включение предметного знания в деятельность, его использование для решения конкретных задач, выход за его пределы путем создания нового знания.

Разделение знания и содержания подготовки на предметное и функциональное, по-видимому, связано с разделением мышления на теоретическое и практическое. Проведение различия между этими двумя типами

мышления имеет давнюю традицию, уходящую корнями в античную философию [106]. Разграничению и сопоставлению теоретического и практического мышления посвящены и работы психологов. Б. М. Теплов разводит данные типы мышления по степени их связи с практикой: работа теоретического ума сосредоточена на переходе от живого созерцания к абстрактному мышлению и составляет первую часть целостного познания, а работа практического ума сосредоточена на переходе от абстрактного мышления к практике и представляет собой вторую часть пути познания. Если теоретическое мышление ответственно за открытие новых законов, принципов и т.п., то практическое мышление характеризует способность видеть проблему, ставить задачу, анализировать факторы, находить и реализовывать решения [56, 188].

Дж. Биггс и К. Коллис связывают рождение внутреннего содержания – истинного понимания обучающимися изучаемого явления (понятия, концепции и др.) с функциональным, практическим знанием. Исследователи объясняют свою позицию тем, что настоящее понимание вызывает изменение в восприятии студентом части реальности, связанной с этим явлением, заставляет действовать иначе на основе приобретенного знания; такое понимание предполагает способность использовать изученное явление на практике как в известных, так и в новых контекстах. А это, по сути, обозначает сформированную компетентность – ожидаемый результат профессиональной подготовки.

Исследователи отмечают, что формирование функционального знания – «настоящего понимания» – процесс постепенный; он проходит количественную стадию – накопление знаний-фактов и переходит в качественную стадию – стадию интеграции отдельных фактов, их представления в структурной полноте, соотнесения их с действительностью и функционирования на их основе.

Соответственно представлениям о предметном / теоретическом и функциональном / практическом знании, о его количественном накоплении и качественном преобразовании, на основе анализа компетенций, сформулированных по различным направлениям обучения, Дж. Биггс и К. Коллис предложили следующую классификацию результатов обучения (Рисунок 6):

1. *До-структурный уровень*: понимание отсутствует, не соответствует действительному, познавательная активность нулевая;

2. *Моно-структурный уровень*: понимание ограничивается знанием одного факта, предполагает рассмотрение явления с одной стороны, это формальное знание на уровне термина, понятия и т.п., предполагающее его воспроизведение;
3. *Поли-структурный уровень*: понимание сводится к знанию большого набора сведений, между которыми еще не построены связи; это накопление знания, предшествующее его синтезу;
4. *Уровень построения связей и отношений*: накопленное знание структурируется, между элементами знания устанавливаются отношения связи и зависимости, знание приобретает целостность;
5. *Уровень абстрагирования и создания нового (творческий уровень)*: понимание становится глубоким и системным, появляется возможность выйти за пределы известного, перенести имеющееся знание в новые более широкие контексты.

При этом как предметное, так и функциональное знание может существовать на каждом из этих уровней. Каждому уровню понимания, уровню описания результатов обучения, соответствуют определенный перечень глаголов, выражающих тип познавательной активности студента, которая приведет к соответствующему результату (Таблица 4).

Таблица 4

Глаголы, описывающие познавательную деятельность на определенном уровне результата в таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса [Biggs, Tang, 2007]

Уровень результата	Перечень глаголов	
	Предметное знание	Функциональное знание
<i>Моно-структурный</i>	Запомнить, определить, назвать, процитировать, пересказать, рассказать, воспроизвести и т.п.	Посчитать, найти, отметить и т.п.
<i>Поли-структурный</i>	Классифицировать, описать, перечислить, выбрать, выделить и т.п.	Выстроить в порядке, сделать конспект, проиллюстрировать и т.п.
<i>Связей и отношений</i>	Проанализировать, объяснить, сделать вывод, обобщить, сделать обзор, оспорить, доказать, сопоставить (сравнить, противопоставить), структурировать и т.п.	Применить, осуществить перенос, предсказать (в знакомом контексте), решить проблему (в знакомом контексте), сделать план и т.п.
<i>Абстрагирования и создания нового</i>	Обобщить на теоретическом уровне, построить гипотезу, доказать / опровергнуть гипотезу, опираясь на основополагающие принципы, обобщить и т.п.	Разработать, изобрести, создать, оценить, провести рефлексию, улучшить, предсказать (в новом контексте), решить проблему (в новом контексте) и т.п.

Каждая единица содержания профессиональной подготовки должна работать на определенный уровень результата. Формулирование задания в глаголах соответствующего уровня задает определенный характер деятельности обучающегося. Само задание при этом выступает и как способ развития компетенции обучающегося – в процессе ее решения, и как инструмент диагностики достигнутого результата – по получении продукта решения. Таким способом обеспечивается операционный характер формулирования целей профессиональной подготовки и их диагностичность.

Конечно, не каждое задание должно работать на высшие уровни понимания. Однако учитывая, что результатом профессиональной подготовки является профессиональная компетентность, для магистров образования – основанная на исследовательской компетентности, предлагаемое студентам содержание в виде учебных материалов и задач в совокупности должно быть ориентировано на достижение верхнего уровня понимания.

В педагогической науке были разработаны и другие классификации результатов обучения. Например, таксономия Б. Блума [192], включающая шесть категорий: знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений и т.д.); понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция); применение (использование); анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев). Однако эта классификация была подвергнута критике из-за неочевидности принципов, лежащих в ее основании [144; 187].

О необходимости отражать в содержании глубину его усвоения пишут и отечественные ученые. С. И. Архангельский [5] выделяет следующие четыре ступени восприятия и преобразования учебного материала: 1. начальный (примитивный) уровень - физиологическое восприятие информации; 2. уровень подсознательного восприятия - преобразование информации на базе безусловных рефлексов и начального осознания информации; 3. семантический (смысловой) уровень - информация преобразуется, приобретает форму понятий, между которыми устанавливаются логические отношения; 4. прагматический (практически-смысловой) уровень - информация перерабатывается в зависимости от определенных мотивов - эмоциональных и рациональных. При этом ученый

отмечает, что для высшей школы наибольшее значение имеют третий и четвертый уровни.

В. П. Беспалько [15], В. И. Загвязинский [54] также выделяют уровни усвоения знаний, схожие с рассмотренной таксономией: 1. уровень знакомства; 2. уровень воспроизведения; 3. уровень умений – репродуктивной деятельности; 4. уровень творчества – продуктивной деятельности. Д. В. Чернилевский [177] описывает те же уровни и соотносит их с характером ориентировочных действий преподавателя, типом контрольного задания, определяющего достижение уровня, и характером действий обучающегося в ходе выполнения этого задания, что тоже очень близко идеям Дж. Биггса и К. Коллиса.

Но на наш взгляд, вербальный инструмент выравнивания этих элементов в виде глаголов действия, предложенный зарубежными учеными, более удобен в построении содержания профессиональной подготовки. Ведь, говоря о компетенции, мы думаем о том, что обучающийся должен быть способен делать, мы предполагаем действие. Описание ожидаемого результата и заданий через глаголы, отражающие нужный уровень познавательной активности, и соответствующая организация познавательной деятельности студентов будут способствовать развитию компетенций.

Способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Опираясь на теоретические представления о содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, его современную специфику, а также теорию конструктивного выравнивания, мы полагаем, что способ построения содержания должен исходить из ожидаемого результата профессиональной подготовки магистра образования. Ожидаемый результат может рассматриваться как основной элемент построения содержания. Он может быть сформулирован на разных уровнях: общей цели и требований к подготовке магистра образования, образовательной программы, модуля, дисциплины, единицы содержания - и должен быть связан с критериями его оценивания, заданиями, деятельностью преподавателей и студентов на соответствующем уровне.

Ожидаемый результат профессиональной подготовки, критерии его оценивания, оценочные задания, взаимодействие преподавателей и студентов, а также результат, достигнутый студентами, могут выступать в качестве элементов

построения содержания. Эти элементы должны быть согласованы между собой и представлять целостный «юнит» (единицу). Изменение в ожидаемом результате профессиональной подготовки на любом уровне влечет за собой изменение в остальных элементах построения содержания.

Мы предлагаем следующий алгоритм реализации способа построения содержания. Стоит отметить, что каждый шаг алгоритма учитывает специфику содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза на соответствующих уровнях:

0. Предварительный шаг: определение ценностно-целевых ориентиров построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и групп профессиональных задач, к решению которых готовятся студенты

Предварительный шаг в построении содержания сопряжен с осмыслением общих целей и требований к подготовке магистров образования, а также с определением групп профессиональных задач, к решению которых должны быть готовы выпускники, постановкой целей магистерской программы. Этот аспект мы осветили в описании специфики содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза на уровне общих целей и требований и уровне программы, модулей, дисциплин.

После определения ценностно-целевых ориентиров построения содержания профессиональной подготовки необходимо согласование, «выравнивание» ключевых его элементов.

1. Точная формулировка ожидаемых результатов профессиональной подготовки и их согласование с целями и компетенциями стандарта

На данном этапе необходимо осуществить переход от целей профессиональной подготовки к ее ожидаемым результатам.

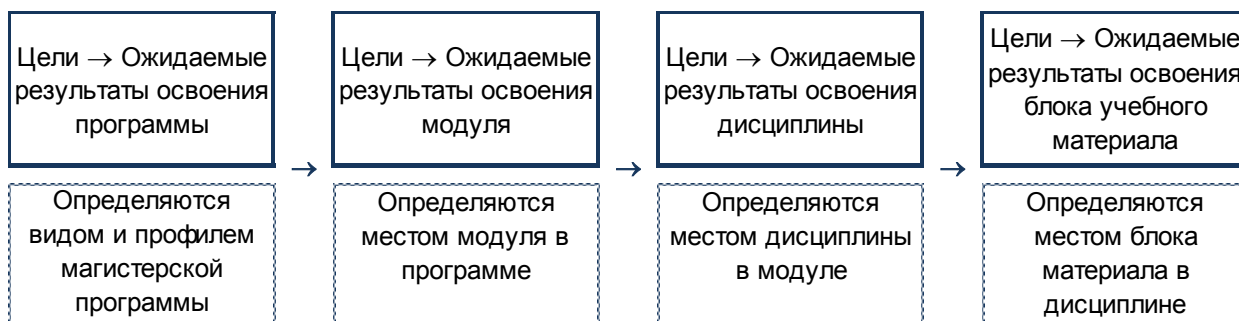
Исследователи А. Г. Каспржак и С. П. Калашников объясняют, что цели и задачи образовательной программы, модуля, дисциплины, единицы содержания адресованы преподавателю. Они определяют намерения педагога и указывают, что именно он планирует охватить определенным блоком содержания. А образовательные результаты, существующие на тех же уровнях, всегда обнаруживаются в деятельности студента. Образовательные результаты выражают то, чего должен достичь обучающийся, и что он будет способен делать после окончания обучения. Они должны быть представлены в измеряемых

«единицах» и формулировках, поскольку их значение определяет степень освоения содержания, и именно они оцениваются в итоге [63, 94-95].

Ожидаемые результаты формулируются исходя из профессиональных задач, которые должен будет решать магистр образования в будущей профессиональной деятельности, целей программы и др., и с опорой на компетенции ФГОС. А. Г. Каспржак и С. П. Калашников отмечают, что ожидаемые результаты соотносимы с квалификационными характеристиками специалиста и могут быть «реконструированы» из компетенций образовательного и профессионального стандартов [63, 97]. Хотя, на наш взгляд, необходимо учитывать, что существующий профессиональный стандарт педагога характеризует деятельность специалиста 6 уровня квалификации, в то время как квалификация магистра относится к 7 уровню.

При построении содержания ориентация только на компетенции образовательного стандарта не достаточна, поскольку они сформулированы очень «широко», и в них не выражена специфика конкретной магистерской программы. Компетенция - есть результат освоения ряда дисциплин, модулей, или целостной программы. Путь ее формирования, развития индивидуален для каждого обучающегося. Ее сложно диагностировать и оценить в образовательном процессе. В то время как ожидаемый результат выражает то, что обучающийся должен знать, уметь, быть способен продемонстрировать по освоению содержания на каждом уровне. Достижение ожидаемых результатов на разных уровнях в процессе всего обучения в магистратуре должно вносить вклад в развитие компетенций, предложенных стандартом [216, 16-17].

Ожидаемые результаты, таким образом, должны содержательно опираться на цели профессиональной подготовки и профессиональные задачи, и быть согласованы с компетенциями ФГОС. Для достижения целостности магистерской подготовки ожидаемые результаты необходимо декомпозировать от уровня программы к уровню модуля, дисциплины, законченной связки учебного материала (Рисунок 7) [62; 63, 95; 216, 21].



Ожидаемые результаты	Компетенции ФГОС										
	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-...	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-...	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-...
ОР-1	x			x			x			x	
ОР-2		x				x			x		
ОР-3			x		x						x
ОР-4	x		x				x	x			
ОР-...				x		x				x	

ОР - ожидаемый результат на различных уровнях

x - обозначение того, что данный ожидаемый результат освоения содержания вносит вклад в развитие данных компетенций

Рисунок 7. Декомпозиция ожидаемых результатов освоения содержания и их соотнесение с компетенциями стандарта

Дж. Биггс и К. Танг предлагают формулировать ожидаемые результаты освоения содержания, «складываемая» три элемента [191, 80-90]:

1. *Глагол*, отражающий уровень понимания материала и познавательной активности студента, а также определяющий характер деятельности, которую обучающийся сможет выполнять. Источником выбора глаголов может выступать описание трудовых действий профессионального стандарта, формулировка компетенций образовательного стандарта. Также, мы полагаем, можно опираться на таксономию Дж. Биггса и К. Коллиса, поскольку глаголы, содержащиеся в компетенциях стандарта, соответствуют глаголам III и IV уровня результата по таксономии. Формулировки результатов освоения содержания в терминах Дж. Биггса и К. Коллиса позволяют избежать неопределенности в уровне овладения материалом, в то время как такие термины, как, например, «знать», «понимать», могут обозначать усвоение материала на любом из уровней.
2. *Объект или предмет изучения* – содержательный элемент, соответствующий профилю программы, проблеме модуля, дисциплины, тематике блока материала;
3. *Контекст*, в котором данное знание на заданном уровне должно быть проявлено.

Для того чтобы так сформулировать ожидаемые результаты, нужно обобщенно решить, что будет подлежать усвоению: следуя концепции экземплиаризма, определить «узловые точки», через которые будет представлено содержание профессиональной подготовки на рассматриваемом уровне. Далее необходимо решить, какой тип знания необходим для достижения каждого результата: для каких элементов достаточно теоретического знания, а какие предполагают использование знания в разнообразных контекстах практики. И после требуется определить, на каком уровне теоретическое и практическое знание, соответствующее узловым точкам, должно быть усвоено, и какую деятельность оно позволит выполнять.

2. Согласование ожидаемых результатов профессиональной подготовки и способов их оценивания

Как мы отметили выше, построение содержания «от результата» требует критериально-уровневого подхода к оценке достижений. Поэтому на данном этапе необходимо разработать критерии оценивания результатов профессиональной подготовки.

Критериально-уровневая рамка оценивания ожидаемых результатов предполагает дифференциацию уровней достижения результата и их содержательное описание. При описании уровней достижения результата по определенным критериям также можно опираться на таксономию результатов обучения Дж. Биггса и К. Коллиса, демонстрирующую различие между результатами разного уровня.

Выравнивание при этом достигается за счет проекции ожидаемых результатов на описание критериев оценивания по уровням.

3. Согласование ожидаемых результатов профессиональной подготовки и заданий, ориентированных на их достижение

Разрабатываемые задания также должны соответствовать уровню усвоения учебного материала и характеру деятельности, заданному в ожидаемых результатах профессиональной подготовки.

Задание определяет характер деятельности обучающихся, который необходим для достижения результата. Учитывая общие требования к подготовке магистра образования как специалиста с высоким уровнем самостоятельности и ответственности, выполняющего функцию субъекта инновационной деятельности, задания, как и ожидаемые результаты, должны

ориентировать на высшие уровни понимания и применения материала. Однако в таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса достижение «вершины» предполагает «восхождение» по уровням результатов: от низшего к высшему. Предлагаемые студентам *учебные задания* должны отражать эту последовательность: от накопления знаний к их синтезу, применению в деятельности, использованию для разработки новых продуктов и т.д. Логика развития компетенции, как пишет В. В. Сериков, предполагает определение необходимого набора задач, последовательность которых выстроена в направлении возрастания полноты, проблемности, конкретности, новизны, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии [140, 24]. А *оценочные задания* должны предполагать именно ту деятельность студента в процессе их выполнения, которая заявлена в ожидаемых результатах.

Также, как мы отмечали выше (см. специфику содержания на уровне учебного материала), необходима разработка заданий аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов и включение в каждое задание (или в блок заданий в рамках решения одной задачи) предметного, логического и психологического компонентов.

4. Согласование ожидаемых результатов профессиональной подготовки и взаимодействия преподавателей и обучающихся, направленного на их достижение

Этот этап связан с осмыслением того, что делает преподаватель, и что делает студент в образовательном процессе. Преподавателю необходимо создать условия для познавательной деятельности студентов, для проявления их активности в овладении содержанием профессиональной подготовки. Согласование ожидаемых результатов и способов взаимодействия преподавателя и студентов состоит в том, чтобы «вызвать» именно такую деятельность магистранта, которая заявлена в глаголе-действии, присутствующем как в описании результата, так и в формулировке задания. Например, если ожидаемый результат – способность студента «проводить педагогический эксперимент, обрабатывать и интерпретировать его результаты» [УМК, 43], то для его достижения недостаточно предложить обучающимся проанализировать реализованный эксперимент и сделать выводы; необходимо поставить задачу, требующую действительного проведения эксперимента, обработки и

интерпретации данных, и организовать соответствующую деятельность магистрантов.

5. Соотнесение достигнутых и ожидаемых результатов профессиональной подготовки

На данном этапе путем оценивания продуктов деятельности обучающихся по заданным критериям необходимо сделать вывод о достижении ожидаемых результатов. К такому выводу должен прийти как преподаватель, так и обучающийся. Рефлексия процесса и результата обучения магистрантами, соотнесение своих достижений с поставленными целями позволит выявить и незапланированные результаты – личные достижения, новообразования каждого, обогащение их личностного опыта в процессе профессиональной подготовки. Рефлексия преподавателя над процессом построения и реализации содержания с позиции ценностно-целевых ориентиров позволит ему сделать вывод об эффективности содержания, выявить проблемные аспекты и внести коррективы.

Нижеприведенный рисунок отражает элементы построения содержания и взаимосвязи между ними, а также показывает последовательность шагов алгоритма, которые позволяют построить содержание профессиональной подготовки магистра образования в соответствии с современными, изменяющимися требованиями общества (Рисунок 8).

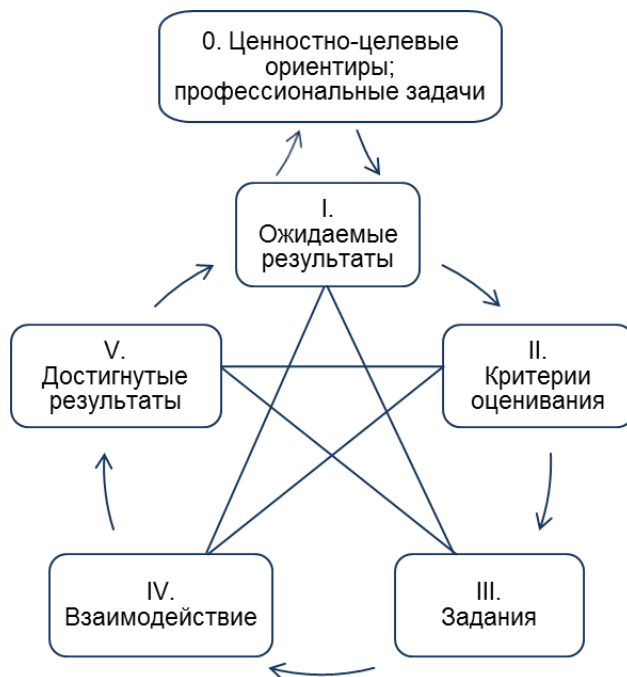


Рисунок 8. Взаимосвязи между элементами построения содержания; алгоритм построения содержания профессиональной подготовки магистров образования

Предварительный шаг алгоритма задает общие ориентиры в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования;

профессиональные задачи определяют «сущностное наполнение» элементов построения содержания. Они проецируются на ожидаемые результаты профессиональной подготовки, которые, в свою очередь, определяют критерии оценивания достижений студентов, задания, которые приведут студента к достижению результата, характер взаимодействия преподавателя и студентов, а также дают образ того, к какой деятельности должен быть готов студент, освоивший данное содержание. Критерии оценивания, с одной стороны, «заставляют» студента в ходе освоения содержания выполнять деятельность, соответствующую ожидаемому результату, а с другой стороны, позволяют оценить достигнутый студентом результат. Задания, согласованные с ожидаемым результатом, с одной стороны, «вызывают» деятельность студента, соответствующую заявленному результату. С другой стороны, продукты выполнения заданий (возможно, и ход их выполнения) становятся материалом оценивания и свидетельством достижения результата определенного уровня.

Обобщенное описание алгоритма по категориям «шаг» и «специфика профессиональной подготовки магистра образования» представлено в Приложении 6.

Мы полагаем, что построение содержания по данному алгоритму возможно как на уровне образовательной программы, так и на уровне модуля, дисциплины, блока учебного материала. Вместе с тем, включение в структуру содержания уровня его реализации и уровня личности (четвертый и пятый уровни), включение в элементы построения содержания «взаимодействия преподавателя и студентов» и «достигнутых результатов», говорит о том, что построение содержания начинается с проектирования ожидаемых результатов его освоения, критериев оценивания и заданий, а завершается в образовательном процессе магистратуры, в процессе освоения содержания магистрантами.

Содержание профессиональной подготовки на этапе проектирования до конца не задано; оно оформляется, конструируется, складывается в процессе его реализации, во взаимодействии преподавателей и студентов. Построение содержания предполагает активное участие всех вовлеченных сторон, и поэтому, на наш взгляд, должно осуществляться в рефлексивном взаимодействии институциональной структуры, занятой подготовкой магистров (кафедра, например), преподавателей и студентов.

Мы называем взаимодействие вовлеченных сторон рефлексивным, поскольку построение содержания по предложенному алгоритму от уровня блока учебного материала до уровня образовательной программы требует постоянного соотнесения ожидаемых и достигнутых результатов, осмысления содержания с позиции ценностно-целевых ориентиров, выявление проблем, внесение корректив в элементы построения содержания. Содержание профессиональной подготовки становится гибким, подвижным, постоянно изменяющимся, с одной стороны, в зависимости от требований общества, с другой стороны, в зависимости от позиции вовлеченных субъектов.

Логика рефлексивного взаимодействия становится понятной, если рассмотреть ее в контексте *метода «исследования в действии» (Action Research)*. Этот метод выступает инструментом реализации локальных изменений в образовании. Его разработкой занимались зарубежные ученые В Карр, С. Кеммис, К. Левин, Дж. МакНифф, Р. МакТаггард, Д. Хопкинс, О. Цубер-Скеррит Д. Эббутт, и другие. Исследование в действии определяют как:

- метод, который сочетает в себе *действия*, направленные на улучшение практики, и *рефлексию* хода и результата этих действий (Д. Эббутт);
- процесс, в котором деятельность участников по улучшению практики становится предметом исследования; при этом *все* участники являются субъектами исследования: они *совместно*, систематично и тщательно планируют, действуют, наблюдают, оценивают, корректируют свою деятельность, чтобы достичь нужного результата (В Карр и С. Кеммис);
- *коллективное* рефлексивное исследование, проводимое субъектами с целью улучшения педагогической практики; оно циклично, предполагает постановку проблемы, апробирование способа ее решения в реальных условиях, анализ и рефлексию полученных результатов, их коррекцию в новом витке цикла (С. Кеммис и Р. МакТаггард) [198, 297-313].

Исследование в действии основано на принципах рефлексивности, диалектичности, сотрудничества, вариативности, взаимосвязи теории и практики. Процедуры этого метода исследователи представляют в виде цикла действий (Рисунок 9).

I. Планирование: 1. Выявление и формулирование проблемы в текущей практике; 2. Разработка плана решения проблемы.



Рисунок 9. Процедура метода «Исследование в действии»

II. Внедрение: 3. Определение и назначение агентов / лидеров изменения - лиц, которые будут проводить изменения, внедрять в практику разработанные решения, вовлекая в этот процесс все стороны и стараясь добиться того, чтобы каждый разделял ценность происходящего; 4. Апробирование решения - пробный «запуск» изменения, попытка внедрения изменения в практику.

III. Мониторинг: 5. Наблюдение за процессом изменения и сбор данных (например, промежуточных и итоговых отчетов, рефлексивных журналов и т.д.); 6. Контроль реализации плана изменения.

IV. Рефлексия: 7. Анализ и оценка полученных данных, их соотнесение с планируемым результатом; 8. Рефлексия над ходом изменения и полученным результатом, осмысление достижений и неудач, выявление их причин, определение перспектив.

Последний шаг снова приводит к формулированию проблем, поиску их решения и т.д., и цикл повторяется.

Применительно к построению содержания профессиональной подготовки, на этапе планирования происходит выявление проблем в существующем содержании и разработка нового содержания - проектирование ожидаемых результатов, критериев оценивания, заданий, форм и методов взаимодействия преподавателей и студентов. На этапе внедрения происходит апробация содержания в образовательном процессе магистратуры. Этап мониторинга предполагает включенное наблюдение за ходом реализации содержания и сбор

данных о процессе и результате его освоения. Студенты оценивают свои промежуточные достижения, преподаватели наблюдают за процессом освоения содержания студентами, направляют этот процесс. Этап рефлексии соотносим с последним шагом алгоритма - осмыслением хода и результата построения нового содержания.

Построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества может проходить на индивидуальном уровне, когда осуществляется отдельным(и) преподавателем(-ями) в рамках его(их) дисциплин; и на институциональном уровне, когда охватывает целую структуру (кафедру, факультет, центр магистерской подготовки, вуз и т.п.). Но и в первом, и во втором случае необходимы следующие условия: чувство необходимости постоянной «настройки» содержания на изменяющиеся требования общества, испытываемое всеми вовлеченными сторонами; четкое понимание способа построения содержания профессиональной подготовки магистра образования; принятие коллективных, согласованных решений по ожидаемым результатам профессиональной подготовки, критериям их оценивания, оценочным заданиям, взаимодействию преподавателей и студентов; общая атмосфера «желания изменения», в которой вовлеченные стороны проявляют активность в реализации конкретных шагов; достаточные ресурсы, например, время на разработку содержания, пространство, технические средства и т.д.; формирующая оценка процесса и рефлексия его хода и результата.

Вывод. Построение содержания должно происходить «от результата» и учитывать специфику содержания профессиональной подготовки магистров образования на всех уровнях его формирования. Специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза состоит в следующем.

На уровне общих целей и требований происходит переход от знаниево-ориентированного к компетентностно- и личностно-ориентированному содержанию профессиональной подготовки. Основными ориентирами в построении содержания становятся: триединая предметность «знания, деятельность, целостная личность»; направленность на изменившуюся цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и развитие

аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов исследовательской компетентности магистра образования.

На уровне образовательной программы, модулей и дисциплин требуется разработка гибких магистерских программ, соответствующих направлениям развития образования в регионе, интересам работодателей, научно-педагогическому потенциалу вуза, потребностям студентов. Необходимо определение групп профессиональных задач, к решению которых должны быть готовы выпускники. Профессиональные задачи выступают как основа формулирования целей и ожидаемых результатов профессиональной подготовки на данном уровне. В ситуации незаданности содержания ожидаемые результаты профессиональной подготовки становятся ключевым элементом построения содержания. Необходима их декомпозиция от уровня программы к уровню дисциплин и далее к единице содержания.

На уровне учебного материала осуществляется переход от изложения материала к его задачному построению, где задания основаны на профессиональных задачах, ориентированы на развитие содержательных компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного) и включают предметный, логический и психологический компоненты, соотносимые со структурными компонентами компетентности.

На уровне реализации содержания происходит сдвиг акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. Актуализируется принцип коллегиальности во взаимодействии преподавателя и магистрантов. Гуманитарные, исследовательские и рефлексивные технологии обучения способствуют достижению целей профессиональной подготовки.

На уровне личности необходимо учитывать, что магистрант активный субъект конструирования содержания профессиональной подготовки. «Внутреннее» содержание рождается в процессе его активного взаимодействия с учебным материалом, диалога с сокурсниками и преподавателем. Необходима рефлексия собственных достижений магистрантами для осознания приращения внутреннего содержания. Также важна рефлексия процесса и результата построения содержания преподавателем с позиции выбранных ценностно-целевых ориентиров для выявления проблемных аспектов и их коррекции через внесение изменений в содержание профессиональной подготовки.

Предлагаемый нами способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза основывается на теории конструктивного выравнивания. Ожидаемый результат профессиональной подготовки магистра образования выступает основным элементом построения содержания. Ожидаемые результаты существуют на уровне общих целей и требований, образовательной программы, модулей, дисциплин, целостного блока материала и декомпозируются от высших к низшим уровням.

Способ построения содержания предполагает согласование элементов построения содержания и осуществляется по следующему алгоритму: 0. Предварительный шаг - определение ценностно-целевых ориентиров построения содержания и групп профессиональных задач, к решению которых готовятся магистранты; 1. Точная формулировка ожидаемых результатов профессиональной подготовки, согласованная с целями и компетенциями стандарта; 2. Согласование ожидаемых результатов и критериев их оценивания; 3. Согласование ожидаемых результатов и заданий, ориентированных на их достижение; 4. Согласование ожидаемых результатов и характера взаимодействия преподавателя и студентов; 5. Соотнесение достигнутых и ожидаемых результатов с учетом выбранных ценностно-целевых ориентиров. Каждый шаг алгоритма отражает специфику содержания профессиональной подготовки на соответствующих уровнях.

Способ построения содержания может реализовываться на индивидуальном и институциональном уровнях в рефлексивном взаимодействии представителей института (кафедры, Центра магистерской подготовки и т. п.), преподавателей и студентов.

Жесткая связь конкретизированных ожидаемых результатов профессиональной подготовки, с одной стороны, с компетенциями стандарта, с другой стороны, с учебным материалом, способом его реализации и оценивания, позволяет рассматривать содержание как «цельный юнит». В таком случае, при изменении в ожидаемом результате – в требовании к подготовке магистра образования – становится очевидно, какой юнит содержания во всей согласованной связке должен быть пересмотрен. Построение содержания профессиональной подготовки магистра образования на основе такого алгоритма, на наш взгляд, может обеспечить его гибкость и гарантировать достижение обучающимися результата профессиональной подготовки.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Требования российского государства к образованию сегодня обусловлены тенденцией перехода к обществу инновационного уклада. Одной из основных задач, стоящих перед системой образования, является формирование инновационного сообщества, члены которого будут креативны и предприимчивы, ориентированы на разработку, внедрение и использование инноваций, готовы к постоянным изменениям во всех сферах жизни, способны к самообразованию и саморазвитию. Новые требования общества вызывают системные изменения во всех уровнях образования. На педагогические вузы при этом возложена миссия подготовки таких деятелей системы образования, которые будут исполнять роль субъектов инновационной педагогической деятельности, будут способны выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Актуализируются такие характеристики профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе как: ее опережающий характер; адресность и гибкость в реагировании на изменяющиеся потребности общества; адаптивность к потребностям обучающихся; практикоориентированность и интеграция науки и практики; направленность на развитие научно-исследовательского и творческого потенциала выпускников; сокращение сроков подготовки, дискретность и, вместе с тем, принципиальная незавершенность и преемственность ее элементов.

В соответствии с вызовами времени трансформируется целевая направленность и ожидаемый результат профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Исследование изменений в магистерской подготовке с 1992 по 2014 гг. позволило определить, что в России институализировалась исследовательская парадигма магистерского образования, хотя целевая направленность изменилась от подготовки специалиста, готового к решению собственно исследовательских задач, к подготовке инновационного специалиста образования, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Сравнительный анализ квалификационных требований (6 и 7 уровни в европейских квалификационных структурах и российской рамке квалификаций, компетенции бакалавра и магистра ФГОС ВПО и проектов ФГОС ВО) позволяет характеризовать магистра образования, как специалиста с высокой степенью

самостоятельности и ответственности, способностью решать задачи в новых контекстах, предлагать новые оригинальные пути их решения, эффективно управлять собственной деятельностью и деятельностью коллектива. Содержание компетенций по всем видам профессиональной деятельности, к которым готовится магистр образования, усложняется по трем компонентам:

- аналитико-диагностическому (от сбора и интерпретации данных к интеграции знания, системному целостному видению проблемы);
- преобразовательному (от выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к вариативности и оригинальности в их решении);
- организационному (от исполнения деятельности к управлению ею, к организации коллективной деятельности, в т.ч. инновационной).

Опираясь на анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе (И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, В. А. Козырев, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.), а также на выявленную специфику магистерской подготовки, под профессиональной подготовкой магистра образования мы понимаем становление субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений.

Основным результатом профессиональной подготовки магистра образования составляет исследовательская компетентность - интегрированное качество личности, проявляющееся в гибком применении опыта исследовательской деятельности в решении проблем образования (Е. В. Баранова, Е. И. Бражник, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, В. П. Соломин и др.). Такое понимание исследовательской компетентности магистра образования соответствует целевой направленности и специфике квалификационных требований к профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза.

Анализ работ показал, что исследователи сходятся во мнении о структурных компонентах исследовательской компетентности (когнитивный, функциональный, личностный), но выделяют различные содержательные компоненты в зависимости от исходных параметров исследования. Учитывая выявленную специфику профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, в нашей работе в качестве содержательных компонентов

исследовательской компетентности мы рассматриваем три компонента усложнения требований к подготовке магистра образования: аналитико-диагностический, преобразовательный и организационный.

Особенности профессиональной подготовки, уточненное определение и выявленная специфика требований к результату подготовки магистра образования создают контекст, в рамках которого необходимо рассматривать проблему содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза:

- Представляет собой единство внешнего (учебный материал) и внутреннего (усвоенного), явного (учебного материала) и неявного (отношения субъектов) знания (Е. В. Бондаревская, М. Т. Громкова, И. В. Меньшиков, О. В. Санникова, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской);
- Понимается как совокупность дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, и личностного опыта обучающегося и преподавателя, приобретаемого в процессе субъектного общения и проявляющегося в форме смыслов творчества и саморазвития (Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына);
- Динамично конструируется в совместной деятельности субъектов профессиональной подготовки и может быть различным в зависимости от качества их вовлеченности в совместную деятельность (Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова, В. С. Леднев, А. П. Тряпицына);
- Формируется с учетом заданных целей, контекстов практики и результатов исследований проблем профессионального педагогического образования на 5 уровнях: 1. уровне общих целей и требований к профессиональной подготовке магистра образования; 2. уровне образовательной программы подготовки магистра образования, модулей и дисциплин; 3. уровне учебного материала; 4. уровне реализации содержания; 5. личностном уровне.

Для «настройки» содержания профессиональной подготовки магистров образования на современные требования, мы полагаем, необходимо:

1. исследовать изменения в содержании на уровне целей и требований;
2. выявить специфику содержания, соответствующую новой цели и требованиям;

3. отразить выявленную специфику через построение содержания профессиональной подготовки.

Специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза состоит в следующем.

На уровне общих целей и требований:

Происходит переход от знаниево-ориентированного к компетентностно- и личностно-ориентированному содержанию профессиональной подготовки; задана ориентация на триединую предметность «знания, деятельность, целостная личность»; направленность на современную цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и развитие исследовательской компетентности магистра образования в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов.

На уровне образовательной программы, модулей и дисциплин:

Необходима разработка гибких магистерских программ, адаптивных к направлениям развития образования в регионе, интересам работодателей, научно-педагогическому потенциалу вуза, потребностям студентов; определение групп профессиональных задач, к решению которых должны быть готовы выпускники, как основы формулирования целей и ожидаемых результатов профессиональной подготовки на данном уровне; декомпозиция ожидаемых результатов профессиональной подготовки с уровня программы к уровню дисциплин и далее к единице содержания.

На уровне учебного материала:

Осуществляется переход от изложения материала к его задачному построению, где задания основаны на профессиональных задачах, ориентированы на развитие содержательных компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного) и включают предметный, логический и психологический компоненты, соотносимые со структурными компонентами компетентности.

На уровне реализации содержания:

Происходит сдвиг акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента; ориентация на принцип коллегиальности во взаимодействии преподавателя и магистрантов, использование гуманитарных, исследовательских и рефлексивных технологий обучения.

На уровне личности:

Магистрант включен в конструирование «внутреннего» содержания профессиональной подготовки в процессе активного взаимодействия с учебным материалом, диалога с сокурсниками и преподавателем. Рефлексия собственных достижений магистрантами есть способ осознания приращения внутреннего содержания в ходе профессиональной подготовки; рефлексия процесса и результата построения содержания преподавателем с позиции выбранных ценностно-целевых ориентиров есть основа реализации изменений в содержании профессиональной подготовки.

Построение содержания профессиональной подготовки магистра образования должно учитывать современную специфику содержания на всех уровнях и обеспечивать достижение обучающимися необходимого результата (соотносимость уровня личности с уровнем целей и требований).

Способ построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, учитывающий изменяющиеся требования общества и способствующий развитию профессиональной компетентности выпускников, представляет собой алгоритм, который:

- основывается на теории конструктивного выравнивания, предполагающей согласование элементов построения содержания;
- включает следующие элементы построения содержания: 1. ожидаемый результат (на уровне общей цели и требований, программы, модуля, дисциплины, единицы содержания); 2. критерии его оценивания; 3. задания (уровень учебного материала); 4. взаимодействие преподавателя и студента (уровень реализации содержания); 5. достигнутый результат (внутреннее содержание на личностном уровне) - каждый из которых учитывает специфику содержания на соответствующих уровнях;
- определяет ожидаемый результат профессиональной подготовки магистра образования как основной элемент построения содержания;
- опирается на декомпозицию целей и ожидаемых результатов профессиональной подготовки магистра образования: от уровня общих целей и требований к уровню программы, модуля, дисциплины, единицы содержания - и предполагает их формулирование на языке задач будущей профессиональной деятельности;
- осуществляется по следующему алгоритму: 0. Предварительный шаг - определение ценностно-целевых ориентиров построения содержания

профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и групп профессиональных задач, к решению которых готовятся студенты; 1. Точная формулировка ожидаемых результатов профессиональной подготовки, согласованная с целями и компетенциями стандарта; 2. Согласование ожидаемых результатов и критериев их оценивания; 3. Согласование ожидаемых результатов и заданий, ориентированных на их достижение; 4. Согласование ожидаемых результатов и характера взаимодействия преподавателя и студентов; 5. Соотнесение достигнутых и ожидаемых результатов с учетом выбранных ценностно-целевых ориентиров.

- реализуется в рефлексивном взаимодействии вовлеченных сторон: представителей института (кафедры, Центра магистерской подготовки и т. п.), преподавателей и студентов - на индивидуальном и/или институциональном уровнях;

«Конструктивное выравнивание» содержания профессиональной подготовки через согласование элементов его построения должно способствовать становлению профессиональной компетентности магистра образования. Устойчивая связь элементов построения содержания, их обусловленность ожидаемым результатом профессиональной подготовки делает предлагаемый способ построения содержания конструктом гибкого реагирования на изменения контекста профессиональной подготовки.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОСТРОЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МАГИСТРАТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1. Анализ практики построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

Данный параграф посвящен изучению опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза путем анализа учебно-методических комплексов дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования, наблюдения за образовательным процессом в магистратуре педагогического направления, анкетирования магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», и интервьюирования преподавателей, работающих на соответствующих магистерских программах.

Вступительное слово

Изучение опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза необходимо, чтобы понять насколько существующее содержание работает на достижение общей цели профессиональной подготовки магистра образования и насколько компоненты содержания согласованы между собой.

Первый этап эмпирического исследования посвящен анализу учебно-методических комплексов дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования. Рамку анализа составляют следующие компоненты (Приложение 7):

1. распределение учебного материала (заданий) по уровням в таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса;
2. отражение в учебном материале элементов усложнения требований к подготовке магистров образования – содержательных компонентов исследовательской компетентности:
 - аналитико-диагностического / исследовательского;
 - преобразовательного / инновационного, творческого;
 - организационного / управленческого, компонента взаимодействия;

3. наличие в учебном материале компонентов структуры содержания по Н. Ф. Гальзиной, соответствующих структурным компонентам компетентности:

- предметного / когнитивного;
- логического / функционального;
- психологического / личностного как ценностно-смыслового, мотивационного и рефлексивного;

4. согласованность ожидаемых результатов освоения содержания, критериев их оценивания, контрольно-измерительных и учебных материалов.

Изучение учебно-методических комплексов как документов, фиксирующих содержание профессиональной подготовки не достаточно, чтобы в полной мере отразить все компоненты, которые должны быть согласованы. Слабым местом анализа документов является выявление согласованности ожидаемых результатов профессиональной подготовки и способов взаимодействия преподавателей и студентов. Этот пункт анализа пересекается с уровнем реализации содержания и проявляется в деятельности преподавателя и студентов в образовательном процессе. Поэтому на первом этапе эмпирического исследования также необходимо провести наблюдение образовательного процесса в магистратуре педагогического направления. Для нашего исследования имеет смысл структурированное невключенное наблюдение за деятельностью преподавателя и студентов на учебных занятиях в магистратуре. Наблюдение направлено на выявление форм, методов и средств взаимодействия и установление их соответствия ожидаемому результату и предлагаемому учебному материалу. Рамка сбора данных в ходе наблюдения представлена в Приложении 8.

На втором этапе исследования необходимо провести анкетирование обучающихся магистратуры педагогического направления. Анкетирование студентов нацелено на определение того, как они:

- представляют цель и результат обучения в магистратуре;
- относятся к исследовательской деятельности;
- считают, помогает ли им содержание профессиональной подготовки достичь определенных результатов;
- осознают связь между ожидаемыми результатами обучения, предлагаемым учебным материалом, формами и методами взаимодействия;

- видят трудности в усвоении содержания профессиональной подготовки и пути их преодоления;
- представляют эффективные способы усвоения содержания;
- оценивают самостоятельность в освоении содержания и полезность приобретаемых компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Текст анкеты представлен в Приложении 9.

И, наконец, *третий этап* исследования предполагает интервью с преподавателями, работающими на магистерских программах педагогического направления. Мы рассматриваем преподавателей как экспертов, которые могут дать ценные предложения по улучшению содержания профессиональной подготовки магистров образования в аспекте проблем, выявленных по результатам анализа учебно-методических комплексов, наблюдения учебных занятий и анкетирования студентов. Вопросы интервью преподавателей представлены в Приложении 10.

I этап: анализ учебно-методических комплексов дисциплин и материалов наблюдения

Мы проанализировали 50 учебно-методических комплексов (УМК) дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», реализуемых:

- Центром магистерской подготовки Омского государственного педагогического университета;
- Кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена;
- Кафедрой теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирской государственной педагогической академии;
- Педагогическим факультетом Вятского государственного гуманитарного университета;
- Психолого-педагогическим институтом Мурманского государственного гуманитарного университета;
- Институтом психологии и педагогики Тюменского государственного университета.

Учебно-методические комплексы ОмГПУ и РГПУ им. А. И. Герцена были предоставлены для анализа представителями университетов, а остальные УМК находились в открытом доступе на сайтах университетов.

Первый этап анализа УМК представлял собой анализ заданий, представленных в технологических картах, развернутых описаниях теоретических и практических разделов дисциплин, методических рекомендациях для студентов и преподавателей. Всего нами было рассмотрено 681 задание. Все задания мы классифицировали по 3 основаниям в соответствии с: 1. уровнем задания (по таксономии Дж. Биггса К. Коллиса); 2. типом задания (по содержательным элементам исследовательской компетентности магистра образования); 3. структурными компонентами единицы содержания (совпадающими со структурными элементами исследовательской компетентности магистра образования) (Приложение 11).

При первичном анализе мы распределяли задания по 4 уровням: I. моно-структурный, II. поли-структурный, III. связей и отношений, IV. теоретического обобщения и создания нового. В соответствии с таксономией Дж. Биггса и К. Коллиса любое знание обязательно проходит количественную стадию (первый и второй уровни), а для магистра образования в соответствии с требованиями к подготовке целевым является четвертый уровень. Поэтому в обработке количественных данных мы учитывали только третий и четвертый уровни. Задания I и II уровня также присутствуют во всех программах, но они составляют лишь основу для перехода на качественную фазу усвоения содержания.

В проанализированных УМК преобладают задания III уровня (например, терминологическая карта с построением связей между понятиями, «бортовой журнал», SWOT анализ и др.); они составляют 66% от суммы заданий III и IV уровней. Задания IV уровня (например, проект фрагмента образовательной среды, научная статья, экспертное заключение и др.) составляют около 1/3 заданий «качественной фазы» (Диаграмма 1). Количественное преобладание заданий III уровня логично, поскольку задания этого уровня являются первым шагом к синтезу содержания, его глубокому пониманию, применению знания в известных контекстах. Заданий IV уровня не может быть слишком много, так как они сложны по своей природе, предполагают выход за границы известного и, хотя и основываются на заданиях III уровня, требуют значительного времени на их выполнение.

Диаграмма 1



Распределение заданий по типам в соответствии с содержательными элементами исследовательской компетентности магистра образования дало следующие результаты (Диаграмма 2).

Диаграмма 2



Задания аналитико-диагностического типа (например, аннотация, анализ эксперимента, сравнительная таблица и др.) составляют 61% от общего числа проанализированных заданий. Доля заданий преобразовательного типа (например, составление и презентация кейса, разработка и проведение мини-исследования и др.) равна 26%, а организационного типа (например, работа в

группе по заданному алгоритму, включающему распределение ролей и функций участников, план работы с контрольными точками отчетности и др.) - всего 13%. При этом стоит отметить, что задания преобразовательного типа в большинстве случаев основываются на аналитико-диагностическом компоненте. Поэтому при проведении анализа подобные задания мы относили и к аналитико-диагностическому типу.

Соотношение структурных компонентов содержания в проанализированных заданиях является следующим (Диаграмма 3).

Диаграмма 3



Доля предметного компонента (ссылка на предмет изучения, например, разработка сценария развития *теории обучения*) составляет 73%, логического (описание или ссылка на способ выполнения задания, например, описание *структуры и требований* к подготовке аналитического эссе в соответствующем задании) - 18%, психологического (части задания или вопросы, ориентированные на его осмысление, а также рефлексию хода и результата его выполнения, например, *рефлексивный блог*) - 9%.

Учитывая теоретические представления о профессиональной компетентности магистра образования и логике ее развития (Параграф 1.1), мы полагаем, что содержание профессиональной подготовки на уровне учебного материала в рамках дисциплины, в максимальной степени способствующее развитию профессиональной компетентности магистра образования, представляет собой совокупность следующих элементов:

$$СПП = \sum_{n=1}^N III_n ((xA + yP + zO) \times (1/3 Пред + 1/3 Лог + 1/3 Псих)) +$$

$$\sum_{n=1}^N IV_n ((aA + bP + cO) \times (1/3 Пред + 1/3 Лог + 1/3 Псих))$$

где:

СПП - содержание профессиональной подготовки (на уровне учебного материала в рамках дисциплины);

III и IV - уровни заданий по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса;

N_n - единичное задание n III или IV уровня;

A - аналитико-диагностический тип задания;

P - преобразовательный тип задания;

O - организационный тип задания;

x, y, z - доли типов заданий III уровня соответственно ($x+y+z=1$);

a, b, c - доли типов заданий IV уровня соответственно ($a+b+c=1$);

Пред - предметный компонент задания;

Лог - логический компонент задания;

Псих - психологический компонент задания.

Данная формула выражает:

1. Необходимость комбинации в содержании профессиональной подготовки заданий III и IV уровня, учитывая, что задания I и II уровня являются предварительным условием перехода к заданиям «качественной фазы».

2. Необходимость включения в содержание профессиональной подготовки заданий трех типов (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного), соответствующих содержательным компонентам исследовательской компетентности и компонентам усложнения требований к подготовке магистра образования. В зависимости от дисциплины и компетенций, на развитие которых она работает, доля каждого типа заданий является разной (что выражено разными коэффициентами x, y, z, a, b, c) и определяется преподавателем.

3. Необходимость наличия в каждом задании всех компонентов (предметного, логического, психологического), соответствующих структурным компонентам компетентности. При этом вклад каждого компонента в развитие компетенций одинаков, что в идеальном случае означает их баланс, то есть доля каждого составляет $1/3$.

Имея ввиду современные особенности профессиональной подготовки (Параграф 1.1: гибкость, вариативность, дискретность, адресность, адаптивность и т.д.), высокую степень самостоятельности вузов в разработке магистерских программ (доля вариативной части - более 70% по ФГОС ВПО), большую долю дисциплин по выбору студента (не менее 30% вариативной части по утвержденным стандартам), возможность построения индивидуального образовательного маршрута, целостная программа подготовки магистра образования для каждого магистранта является условно уникальной. Поэтому, чтобы обеспечить развитие всех компонентов исследовательской компетентности как обобщенного результата профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, на наш взгляд, необходимо, чтобы содержание профессиональной подготовки по каждой дисциплине стремилось к балансу типов заданий и их компонентов. В математическом отношении баланс может быть выражен путем присвоения каждому элементу в составе целого равной доли (в нашем случае, для типов заданий и для компонентов заданий - это $1/3$).

Учитывая разнородную природу дисциплин, сложно достичь идеального равновесия рассматриваемых элементов. Но чтобы обеспечить вклад дисциплины в развитие целостной компетентности магистра образования, мы полагаем, что выраженность каждого элемента должна превышать хотя бы половину от своей «идеальной доли» (то есть, в нашем случае, $1/6$ или около 16,5% от целого). Поэтому при анализе УМК мы допускаем, что, если выраженность элемента (в составе типов и компонентов заданий) превышает этот рубеж, то можно сделать вывод о том, что содержание профессиональной подготовки в рамках дисциплины преимущественно способствует развитию исследовательской компетентности магистра образования по ее компонентам.

Таким образом, при анализе учебно-методических комплексов мы установили следующие критерии оценивания степени равновесия компонентов содержания профессиональной подготовки (по уровню, типу и компонентам заданий) (Таблица 5).

Шкала оценивания УМК по степени равновесия компонентов содержания

Степень равновесия	Критерии оценивания	
	Уровень	Тип и компонент
<i>равновесны</i>	есть задания III и IV уровня	доли всех элементов по типу и компоненту заданий более 16,5%
<i>почти равновесны</i>	есть задания III и IV уровня	доля <i>одного</i> из элементов по типу или компоненту заданий менее 16,5%, но более 0
<i>желательно выравнивание</i>	есть задания III и IV уровня	доли <i>двух</i> элементов по типу или компоненту заданий менее 16,5%, но более 0
<i>необходимо выравнивание</i>	есть задания III или IV уровня	доли <i>двух</i> элементов по типу или компоненту заданий менее 16,5% и могут быть равны 0

Оценивание проанализированных учебно-методических комплексов по данным критериям (Таблица 6; Приложение 11) выявило, что степень равновесия компонентов содержания профессиональной подготовки в большинстве УМК (40%) соответствует категории «желательно выравнивание».

Таблица 6

Анализ сбалансированности УМК по элементам содержания профессиональной подготовки

Степень равновесия	Количество	%
<i>равновесны</i>	5	10%
<i>почти равновесны</i>	10	20%
<i>желательно выравнивание</i>	20	40%
<i>необходимо выравнивание</i>	15	30%
Всего:	50	100%

Равновесие элементов содержания смещается в сторону аналитико-диагностического типа заданий и предметного компонента заданий. Поэтому выравнивание содержания может быть достигнуто путем увеличения доли заданий преобразовательного и организационного типа, а также обеспечения наличия в каждом задании логического и психологического компонентов.

Также мы ставили задачу определения согласованности ожидаемых результатов обучения в рамках дисциплин с критериями их оценивания, контрольно-измерительными и учебными материалами. В ходе первоначального анализа УМК мы фиксировали (Приложение 11): 1. компетенции стандарта, на развитие которых направлена дисциплина; 2. наличие критериев оценивания; 3. наличие заданий, работающих на заданные компетенции. Количественный анализ материала позволил получить лишь ограниченные данные (наличие или отсутствие отмеченных выше элементов), а качественный анализ привел к выявлению следующих проблем.

1. В проанализированных рабочих учебных программах (РУП) - составных частях УМК - наблюдается значительный разброс количества компетенций, развитию которых способствует каждая дисциплина (от 2 до 17 компетенций), при том что трудоемкость дисциплин составляет от 2 до 5 зачетных единиц. Только в некоторых РУП в большом перечне компетенций отдельно отмечены проверяемые компетенции (например, дисциплины 1.1., 1.2., 2.3 и некоторые другие; см. Приложение 11). Возникает вопрос, в какой степени каждая дисциплина способствует развитию той или иной компетенции, как диагностировать развитие заявленных компетенций, достаточны ли предлагаемые задания для их развития. С другой стороны, не во всех программах компетенции стандарта конкретизированы под предметное содержание дисциплины (в формулировках самих компетенций и в определении того, что магистрант должен знать, уметь, и чем он должен владеть). В этом случае компетенция выступает слабым ориентиром в определении содержания учебного материала, что также осложняет определение взаимосвязи компетенции с критериями оценивания и предлагаемыми заданиями.

2. В рассмотренных учебно-методических комплексах представленные критерии оценивания ориентированы не на диагностирование уровня развития заявленных в программе компетенций (или достижение ожидаемого результата освоения дисциплины), а на оценку единичных заданий (например, отдельно представлены критерии оценивания эссе, проекта, презентации и т.п.). Более того, не во всех УМК предложены критерии оценивания всех заданий и видов деятельности студентов, отмеченных в технологических картах. В связи с этим для нас, как исследователей, сложно судить о согласованности предложенных критериев оценивания с заявленными компетенциями.

3. Рассмотренные учебно-методические комплексы предлагают интересные, сложные, разнообразные задания. В ряде случаев оценочные задания, представленные в технологических картах, согласованы с формируемыми компетенциями. Например, код формируемой компетенции по технологической карте - ПК-5 «способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач» и задание «Составление экспертного заключения на инновационные проекты в образовании» (Приложение 11, дисциплина 1.4). Но также во многих случаях, на наш взгляд, задания в большей степени

ориентированы на дидактические единицы - предметное содержание блока материала. Например, коды формируемых компетенций по технологической карте - ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОПК-1, ОПК-2, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-16, ПК-17, ПК-18, ПК-21 и задания «Контрольная работа по терминологии», «Конспекты научных работ» (Приложение 11, дисциплина 2.5).

Согласованность ожидаемых результатов обучения и способов взаимодействия преподавателей и студентов мы оценивали в ходе структурированного невключенного наблюдения. Материал наблюдения составляет 30 академических часов: 12 часов лекций и 18 часов семинарских занятий, проведенных в Центре магистерской подготовки ОмГПУ. Целью наблюдения была не оценка отдельно каждой дисциплины, соответствующей проанализированным УМК, по заявленному критерию, а выявление общей «картины» взаимодействия преподавателей и студентов.

В ходе наблюдения мы фиксировали тип взаимодействия в единицу времени (интервал наблюдения составлял 5 минут) [198, 399]. В зависимости от «лидирующей» роли мы различали следующие типы взаимодействия:

- «преподаватель - студенты», что соответствует фронтальной форме работы и лидирующей роли преподавателя;
- «преподаватель - студент», что выражает индивидуальную консультацию студента с преподавателем при активной роли преподавателя;
- «студент - преподаватель», что предполагает индивидуальное взаимодействие студента и преподавателя при активной роли студента (например, студент задает вопрос, отвечает что-либо);
- «студенты - преподаватель», ситуация, в которой группа студентов представляет что-либо преподавателю;
- «студент - студент» - парная работа студентов (например, совместная работа над заданием; один представляет свою работу другому, другой дает отзыв, оценивает);
- «студент - студенты» - групповая работа студентов, где каждый играет активную роль, выполняет свою работу и согласует ее с деятельностью других;
- «студент сам с собой» - индивидуальная работа студента над заданием.

Также мы отмечали методы и средства, которые использует преподаватель для организации работы студентов.

Следующим аспектом наблюдения были задания, над которыми велась работа. Мы отмечали:

- выполненные задания (домашняя работа, выполненное ранее);
- выполняемые задания (непосредственно тот материал, над которым студенты работают на занятии);
- предстоящие задания;

а также фиксировали примерное содержание задания, деятельность преподавателя и деятельность студента в ходе его выполнения (Приложение 12).

В результате мы получили следующие данные (Таблица 7).

Таблица 7

Результаты неключенного наблюдения: ранжирование типов взаимодействия преподавателя и студентов магистратуры

	Лекции		Семинары		Общее	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Преподаватель – студенты	89.68%	1	54.17%	2	70.74%	1
Преподаватель – студент	5.56%	6	11.81%	7	8.89%	7
Студент – преподаватель	43.65%	2	57.64%	1	51.11%	2
Студенты – преподаватель	18.25%	3	12.50%	6	15.19%	4
Студент – студент	6.35%	5	19.44%	5	13.33%	6
Студент – студенты	7.14%	4	21.53%	4	14.81%	5
Студент – сам с собой	5.56%	6	31.25%	3	19.26%	3
Задание (выполненное)	3.97%	3	43.75%	2	25.19%	2
Задание (выполняемое)	88.10%	1	52.78%	1	69.26%	1
Задание (предстоящее)	10.32%	2	15.28%	3	12.96%	3

На лекциях преобладает взаимодействие «преподаватель - студенты» (89,68%), что, в целом, соответствует ожидаемому результату «ознакомления с материалом». Преподаватель объясняет новый материал (аудиторное задание), устанавливает связи с пройденным материалом (действия III уровня по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса), в то время как студенты слушают преподавателя и ведут конспект (действия I и II уровня по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса). Несмотря на то, что на лекциях преобладает фронтальная работа, преподаватели организуют «островки дискуссии»: с

помощью технологии проблемного диалога побуждают студентов к осознанию противоречия, формулированию проблемы, иллюстрации теоретического знания примерами из практической деятельности. Студенты выходят в активную позицию («студент - преподаватель» 43,65%, «студенты - преподаватель» 18,25%): высказывают свое мнение, предположения, приводят примеры, то есть реализуют действия III уровня по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса (например, Приложение 12, коды L10, L11).

Самостоятельная работа студентов в группах (7,14%), в парах (6,35%) и индивидуально (5,56%) на лекциях организуется редко. Однако есть примеры лекций, где доля самостоятельной работы студентов высока, и преподаватель отмечает ее необходимость для достижения высокого уровня понимания материала (например, Приложение 12, коды L13, L14: студенты анализируют текст, выявляют общее и особенное в понятиях, составляют сравнительные таблицы и др.).

На семинарских занятиях доля индивидуальной (31,25%), парной (21,53%) и групповой (19,44%) работы значительно больше. Студенты самостоятельно работают над аудиторными заданиями (52,78%). Факт преобладания взаимодействия «студент - преподаватель» (57,64%) обусловлен тем, что студенты представляют преподавателю свою работу, как выполненную в аудитории, так и дома (ответы на вопросы, презентация выполненного задания и т.п.).

Общие данные наблюдений (по лекциям и по семинарам) показывают, что доминирует фронтальное взаимодействие «преподаватель - студенты» (70,74%) и второй ранг занимает взаимодействие «студент - преподаватель» (51,11%). Если анализ учебно-методических комплексов выявил недостаток логического и психологического компонента в заданиях, то результаты наблюдений позволяют говорить о том, что преподаватели компенсируют этот недостаток через устное объяснение способов выполнения заданий и постановку рефлексивных вопросов (например, Приложение 12, коды S5, S6, S7, S8). Преподаватели стремятся использовать разнообразные технологии, позволяющие вовлечь студентов в освоение учебного материала. Однако преобладание фронтальной работы не позволяет сделать вывод о степени вовлеченности каждого в этот процесс.

Результаты первого этапа эмпирического исследования позволили сконцентрировать анкетирование магистрантов и интервью преподавателей

вокруг выявленных проблемных аспектов построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

II этап: анализ результатов анкетирования магистрантов

Анкетирование было проведено на базе Центра магистерской подготовки Омского государственного педагогического университета и кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. В анкетировании приняли участие 117 магистрантов второго года обучения направления «Педагогическое образование». Результаты представлены в Приложении 13.

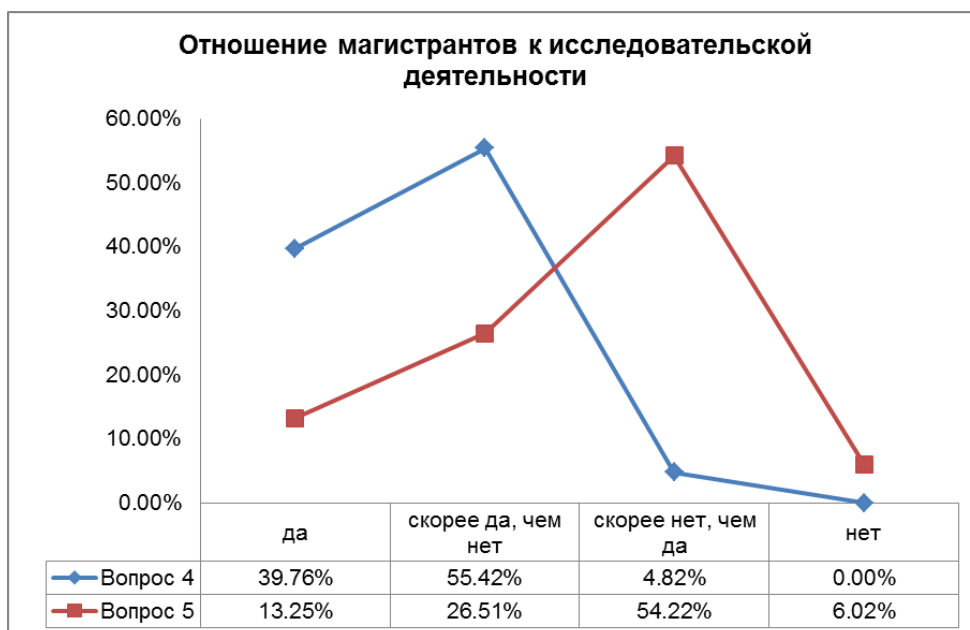
Анкетирование показало, что большинство студентов поступили в магистратуру для развития профессиональной компетентности - около 40%, расширения возможностей трудоустройства - около 26%, непрерывного саморазвития - около 20% (Таблица 8).

Таблица 8

Результаты ответов магистрантов на 1 вопрос анкеты

1. С какой целью Вы поступили в магистратуру? (один вариант ответа)		
	Количество ответов	%
а. для получения квалификации магистра	17	14.53%
б. для развития профессиональной компетентности	47	40.17%
в. для непрерывного саморазвития	23	19.66%
г. чтобы заниматься исследовательской деятельностью	0	0%
д. для поступления в аспирантуру	0	0%
е. для расширения возможностей будущего трудоустройства (более высокая должность, заработная плата)	30	25.64%
ИТОГО:	117	100%

Хотя занятие исследовательской деятельностью не является основным мотивом поступления в магистратуру, большинство студентов позитивно относятся к проведению исследований. Сопоставление ответов на вопрос 4 «*Нравится ли Вам заниматься исследовательской деятельностью?*» и вопрос 5 «*Занимались бы Вы исследованиями самостоятельно, если бы не учились в магистратуре, и если не нужно было бы писать диссертацию?*» (Диаграмма 4) показывает, что большинству студентов нравится заниматься исследованиями: около 40% уверенно ответили «да» на вопрос 4, и около 55% выбрали вариант «скорее да, чем нет».



При этом большинство студентов, около 54%, полагает, что они скорее не занимались бы исследованиями, если бы не учились в магистратуре. То есть в магистратуре они видят возможность заниматься исследовательской деятельностью и развивать соответствующие компетенции.

Вопрос 2 анкеты был направлен на определение того, развитие какого содержательного компонента исследовательской компетентности: аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного - является, по мнению магистрантов, приоритетным. Каждый из компонентов мы представили как совокупность компетенций (Таблица 9) и попросили магистрантов выбрать до 3 вариантов ответов.

Таблица 9

Результаты ответов магистрантов на 2 вопрос анкеты

2. В чем Вы видите цель подготовки магистра образования? (до трех вариантов ответов)		
	<u>Количество</u> <u>ответов</u>	%
а. развитие исследовательских компетенций	82	24.55%
б. развитие аналитических компетенций	30	8.98%
		33.53%
в. развитие управленческих компетенций	78	23.35%
г. развитие социальных компетенций	11	3.29%
д. развитие коммуникативных компетенций	36	10.78%
		37.43%
е. развитие компетенций создания нового	59	17.66%
ж. развитие творческих способностей	38	11.38%
		29.04%
ИТОГО:	334	100%

В результате оказалось, что анкетированные считают целевым развитие всех представленных компонентов практически в равной степени (Диаграмма 5).

Диаграмма 5



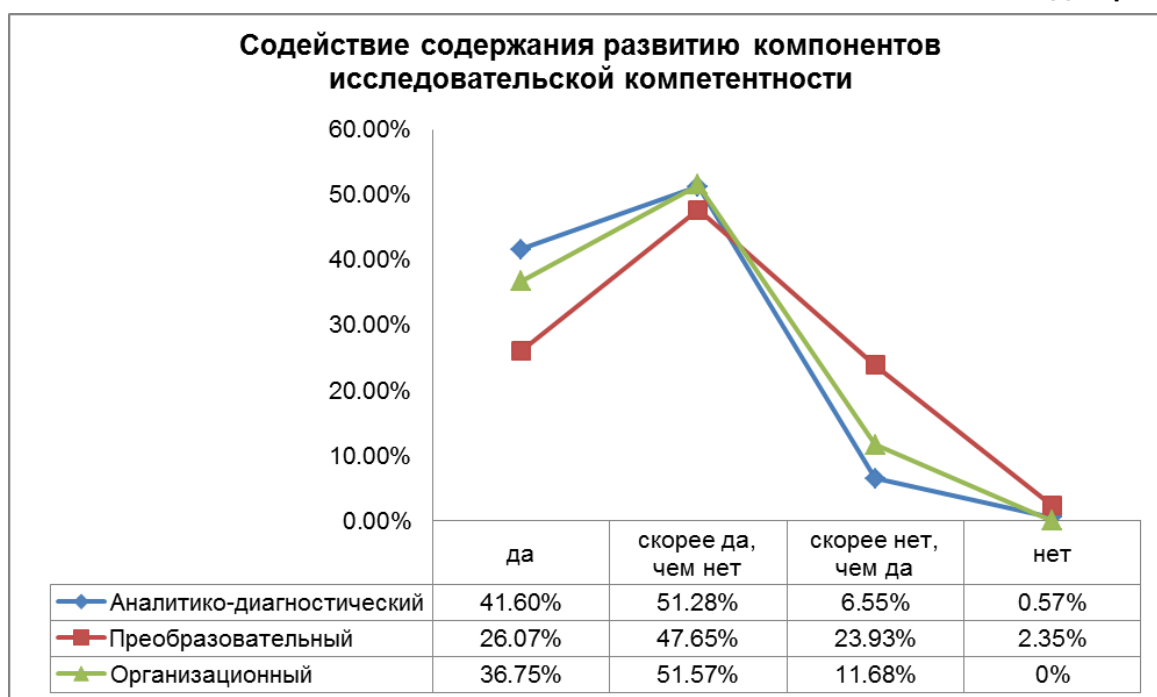
Около 73% опрошенных могут привести пример использования опыта исследования, приобретенного в магистратуре, в профессиональной деятельности (ответы на открытый вопрос 7). Однако около 1/4 анкетированных не дали ответа на соответствующий вопрос. Это может означать, что часть магистрантов затрудняется в переносе приобретенных компетенций исследовательской деятельности на практику.

Вопрос 8 «Помогает ли Вам работа над учебным материалом научиться:...» был направлен на выявление того, насколько, по мнению магистрантов, предлагаемое содержание профессиональной подготовки способствует развитию содержательных компонентов исследовательской компетентности. Аналитико-диагностический компонент был представлен как ряд умений: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; использовать теоретические и эмпирические методы исследования; интерпретировать результаты и строить зависимости. Преобразовательный компонент нашел выражение в умениях: разрабатывать новые, нестандартные пути решения проблемы; разрабатывать собственные методики исследования, способы решения задач; создавать новые образовательные продукты; подходить творчески к решению задач. Организационный компонент был раскрыт как умения: создавать программу исследования, выполнения задания, решения задачи; организовывать работу в группе по решению задач, проведению

совместного исследования; анализировать ход и результат работы. Напротив каждого пункта-умения анкетированные должны были поставить отметку «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да» и «нет» (Приложение 13).

Большинство студентов, в соответствии с полученными данными (Диаграмма 6), полагают, что предлагаемый учебный материал «скорее помогает» в освоении перечисленных умений. На данный вариант ответа по описанным выше компонентам исследовательской компетентности соответственно приходится 51,28%, 47,65% и 51,57%. При этом 41,6% опрошенных магистрантов твердо уверены (ответ «да»), что учебный материал содействует развитию аналитико-диагностических умений. Это свидетельствует о том, что содержание профессиональной подготовки магистров образования ориентировано на развитие соответствующего компонента исследовательской компетентности. Однако по двум другим компонентам результаты не столь однозначны: лишь 1/4 магистрантов считает, что учебный материал помогает развить умения, отнесенные к преобразовательному компоненту, в то время как еще 1/4 полагает, что учебный материал «скорее не помогает» развить соответствующие умения. В содействии содержания развитию организационного компонента уверены чуть более 1/3 магистрантов (ответ «да»), и около 12% склоняются к отрицательному ответу («скорее нет, чем да»).

Диаграмма 6



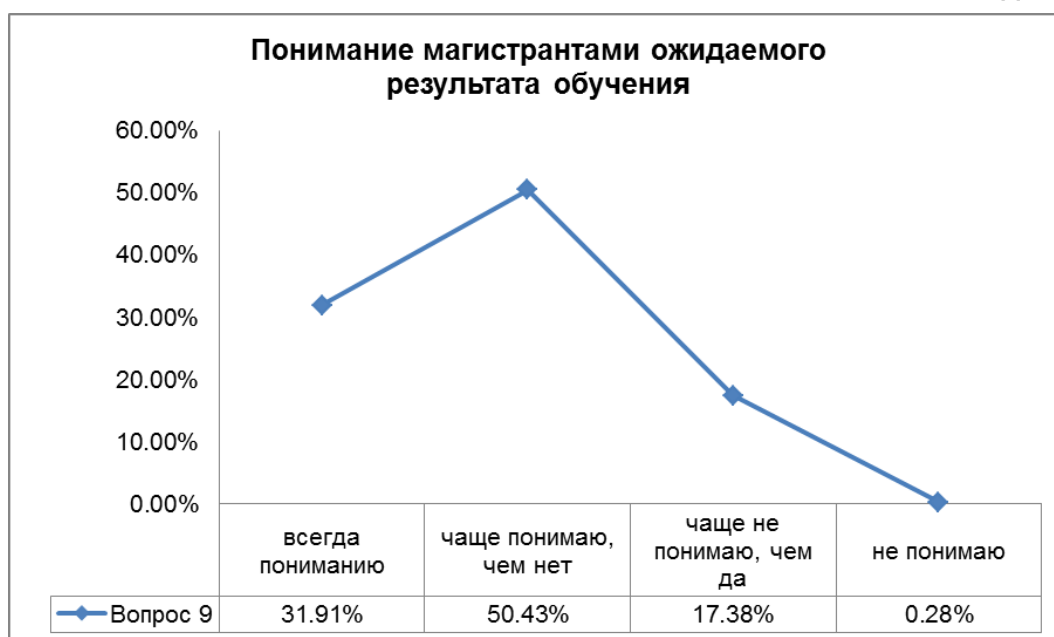
Соотнесение этих данных с результатами анализа учебно-методических комплексов позволяет говорить о том, что магистранты сомневаются в

содействии содержания профессиональной подготовки развитию исследовательской компетентности как раз в тех ее компонентах, которые в меньшей степени представлены в УМК (преобразовательный и организационный компоненты), что подтверждает мысль о необходимости «выравнивания» содержания по типам заданий.

Результаты анализа УМК также определили смещение равновесия структурных компонентов содержания (предметного, логического, психологического) в сторону предметного компонента. Вопросы с 9 по 15 были направлены на выявление влияния недостатка логического и психологического компонентов учебного материала на усвоение содержания магистрантами.

Психологический компонент, как мы отмечали в теоретической части работы, включает в себя ценностно-смысловой / мотивационный и рефлексивный аспекты. В вопросах анкеты поэтому мы просили оценить понимание ожидаемого результата освоения содержания и возможностей его использования в профессиональной деятельности. Отвечая на вопрос 9 (Диаграмма 7), половина опрошенных магистрантов указали, что «чаще понимают», на получение какого результата направлены предлагаемые задания, и как использовать опыт их решения в будущей деятельности, но около 17% признали, что «чаще не понимают» этого.

Диаграмма 7



Вместе с тем на вопрос 10 о трудностях освоения содержания около 32% магистрантов отметили, что им сложно понять ожидаемый результат выполнения той или иной работы – зачем нужно задание, как оно поможет в становлении

профессиональной компетентности (Таблица 10). И чуть более 56% опрошенных полагают, что смогут применить только некоторые знания и умения, приобретенные в магистратуре, в будущей профессиональной деятельности (вопрос 15).

Таблица 10

Результаты ответов магистрантов на 10 вопрос анкеты

10. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при освоении содержания обучения? (выберете все подходящее)		
	Количество ответов	%
а. предлагается слишком большой объем материала на усвоение	34	18.68%
б. сложно определить, как работать с учебным материалом – какие способы работы применить	58	31.87%
в. сложно понять ожидаемый результат выполнения той или иной работы – зачем нужно задание, как оно поможет в становлении профессиональной компетентности	59	32.42%
г. учебный материал и задания, предлагаемые в ходе освоения курса, не соответствуют формам и способам контроля знаний на зачете или экзамене	11	6.04%
д. организация работы не соответствует предлагаемым заданиям	10	5.49%
е. другое	10	5.49%
ИТОГО:	182	100%

Еще одним значительным затруднением магистрантов является определение способов работы с учебным материалом: около 32% обучающихся, принявших участие в анкетировании, признают, что им сложно понять, как работать с предлагаемыми заданиям (Таблица 10). Вместе с тем 41-му % опрошенных необходим четкий алгоритм действий по выполнению заданий и еще 39% - нужны единичные консультации преподавателя (вопрос 14). На вопрос о том, какие приемы помогают магистрантам в освоении содержания, около 26% отметили «обсуждение материала / задания с преподавателем в рамках аудиторных занятий», около 22% - «обсуждение материала / задания с однокурсниками и совместный поиск решения» (вопрос 11). И отвечая на открытый вопрос «Что еще может помочь магистранту при работе с учебным материалом?», почти 26% опрошенных указали на необходимость консультаций преподавателя и совета коллег (вопрос 12). Магистрантам сложно проявить самостоятельность в освоении содержания, поскольку они в недостаточной степени владеют способами деятельности.

Интересно и то, что в качестве эффективных форм работы, магистранты называют самостоятельную работу в группе (29%), семинар (26%) и самостоятельную работу индивидуально (23%) (Таблица 11).

Таблица 11

Результаты ответов магистрантов на 13а вопрос анкеты

13а. Какие формы работы по освоению содержания Вы считаете наиболее эффективными? (до двух вариантов ответов)	Количество	
	ответов	%
а. лекция	34	15.25%
б. семинар	59	26.46%
в. самостоятельная работа – индивидуально	51	22.87%
г. самостоятельная работа – в группе	65	29.15%
д. дистанционное обучение	14	6.28%
е. другое	0	0%
ИТОГО:	223	100%

Эти данные, на наш взгляд, можно интерпретировать по-разному. Выбор большинством обучающихся совместных форм работы: семинар и работа в группе - может свидетельствовать о потребности магистрантов в обсуждении учебного материала с преподавателем и сокурсниками, что может быть вызвано рассмотренными выше трудностями. С другой стороны, работа в группе действительно является эффективным инструментом усвоения содержания, так как предполагает взаимодействие студентов, дает возможность обучающимся взглянуть на проблему глазами коллег, углубить понимание учебного материала и т.д. Однако эффективная групповая работа, обеспечивающая и контролирующая вовлеченность всех членов группы в выполнение задания, требует специальной организации, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Иначе есть риск, что не все участники будут вносить равный вклад в совместную деятельность. Поэтому, скорее всего, самостоятельная работа, где ответственность за выполнение задания лежит лично на каждом, рассматривается почти 1/4 магистрантов как более эффективная форма работы. Мы полагаем, что специальные задания организационного типа могли бы стать инструментом, позволяющим студентам научиться управлять коллективной деятельностью, эффективно работать и как часть команды, и индивидуально.

Опираясь на данные результаты, мы еще раз подтверждаем, что «выравнивание» содержания профессиональной подготовки за счет баланса предметного, логического и психологического компонентов, а также аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов заданий

поможет преодолеть выявленные затруднения магистрантов и будет способствовать более глубокому усвоению содержания.

III этап: анализ интервью преподавателей

Мы взяли интервью у 5 преподавателей, работающих на магистерских программах направления «Педагогическое образование». Интервью являлось структурированным, то есть проводилось по заранее подготовленным вопросам (Приложение 10). Однако в ходе интервью мы позволяли задавать уточняющие вопросы, чтобы яснее понять позицию респондента. Полные тексты интервью представлены в Приложении 14.

Цель интервью состояла в получении экспертного мнения относительно построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Вопросы были выстроены в логике нашей гипотезы о необходимости:

- согласования компетенций и ожидаемых результатов профессиональной подготовки с критериями оценивания, оценочными и учебными заданиями, видами деятельности преподавателя и студента;
- включения заданий аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов;
- включения в каждое задание предметного, логического и психологического компонентов.

Также мы учли результаты анализа учебно-методических комплексов, данные наблюдения и анкетирования магистрантов, для того чтобы выяснить, как преподаватели видят возможности преодоления выявленных проблем.

Преподаватели отмечают, что отправной точкой построения содержания профессиональной подготовки является компетенция. Содержание компетенции, раскрытое в терминах «знать, уметь, владеть», выступает ориентиром отбора и построения содержания. При разработке образовательных программ преподаватели, опираясь на нормативные и методические документы, представляемые учебно-методическим управлением, коллегиально принимают решение о том, какие компетенции стандарта должны быть преимущественно сформированы в рамках дисциплин учебного плана. При этом они соотносят содержание компетенций с теми задачами и проблемами, которые существуют в содержании дисциплины. Преподаватели руководствуются тем, «имеется ли

сегодня в педагогической теории и практике то содержание, которое может обеспечить развитие заявленных компетенций» (текст 1).

Преподаватели полагают, что в рамках одной дисциплины может быть освоено от 1 до 5 компетенций. Однако формулировки компетенций, представленные в стандарте, являются слишком общими и, зачастую, не отражают предметное содержание дисциплины. Поэтому в рамках конкретной дисциплины требуется уточнение формулировки компетенций и конкретизация их содержания через определение того, что магистрант должен знать, уметь и чем владеть. После уточнения компетенций с ориентацией на содержание дисциплины преподаватели принимают решение о том, какой материал будет представлен в лекциях, какие задания магистранты будут выполнять на семинарах и самостоятельно, что будет подлежать контролю и оценке. То есть компетенции выступают рамкой определения содержания.

По мнению преподавателей, проблемой является диагностирование сформированности компетенций. Ведь компетенция имеет сложную природу, включающую не только знание средств, способов, программ выполнения действий, но и личностные свойства, определяющие готовность к реализации полученных знаний. Результат профессиональной подготовки в компетентностно-ориентированной модели отсрочен во времени, поскольку компетенции проявляются в практической деятельности - в основном за рамками обучения в магистратуре. Компетенция - это интегративное образование, являющееся результатом освоения не одной, а целого ряда дисциплин. Поэтому в рамках дисциплины сложно говорить об оценивании сформированности компетенций.

Преподаватели убеждены в необходимости разработки критериев оценивания компетенций для оценки достижений студентов (как при освоении дисциплин, так и по окончании обучения), но они видят в этом трудность. Нет однозначного мнения относительно разработки уровней сформированности компетенций. Преподаватели, с одной стороны, отмечают соответствующую необходимость, так как описание уровней позволяет дифференцировать степень развития компетенций у обучающихся. С другой стороны, разработка критериально-уровневого аппарата - трудоемкий процесс, на который у преподавателей нет времени (текст 3 и 4). Другая позиция состоит в том, что уровневый подход к оцениванию сформированности компетенций - это «отход от

позиции гуманизации образования, возвращение к технократизму, когда мы все мерили и всему присваивали место, ранг, положение»; «нельзя быть компетентным на каком-то уровне; компетенция или есть, или ее нет» (текст 1).

Учитывая сложность оценивания сформированности компетенций в их широком значении и в формулировке стандарта, мы полагаем, что в рамках дисциплин возможно формулирование ожидаемых результатов обучения, лежащих «в русле» заявленных компетенций, но ограничивающих их содержательными аспектами соответствующей теории и практики. Более четкое определение ожидаемого результата освоения программы, по словам одного из респондентов, помогает и преподавателям, и студентам его осознать (текст 2).

Преподаватели отмечают и проблему разработки контрольно-измерительных материалов. Традиционные формы контроля: устный зачет и экзамен по теоретическим вопросам - не проверяет компетенции (текст 1 и 3). Несмотря на то, что преподаватели все больше склоняются к «накопительному зачету» - совокупности результатов выполнения заданий в ходе освоения дисциплины, один из преподавателей все-таки указал на «слабое согласование содержания дисциплин, контрольно-измерительного аппарата и заявляемых компетенций» (текст 4).

На вопрос о том, что подлежит оцениванию при оценке достижений магистрантов, все преподаватели назвали продукты деятельности: продукты решения профессиональных задач в ходе текущего контроля и портфолио достижений в конце освоения дисциплины. Преподаватели подчеркивают, что необходимо оценивать и ход работы обучающихся, особенно в случае магистратуры, где большая доля трудоемкости программы приходится на самостоятельную работу студентов. Однако оценивание хода работы не отражено в критериях (текст 1), и отслеживание процесса самостоятельной работы представляется сложным (текст 4).

Традиционно оценивание достижений магистрантов осуществляют преподаватели. Однако наши респонденты отмечают необходимость организации самооценки и взаимной оценки магистрантами своих работ. Оценивание достижений самими студентами как элемент рефлексии способствует осмыслению хода и результата освоения содержания, является путем к приращению «внутреннего содержания». Кроме этого, преподаватели указывают на увеличение значимости внешней оценки качества подготовки

магистрантов независимыми, сторонними лицами, например, потенциальными работодателями (текст 2 и 5).

По мнению преподавателей, единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре является профессиональная задача, в центре которой лежит проблема. Магистр должен быть готов к исследовательской деятельности, видеть проблемы и быть способен решать их. Задание воспринимается как форма выражения задачи или проблемы (текст 1 и 2). Проблемное построение содержания профессиональной подготовки обуславливает разработку заданий аналитико-диагностического (исследовательского) и преобразовательного (проектного) типов: все преподаватели отметили, что обязательно включают такие задания в свои программы.

Все преподаватели также согласились с необходимостью разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы. Респонденты отмечают: «магистрантам не хватает самодисциплины, компетенции самоорганизации» (текст 3); «мы все-таки должны помнить, что этому нужно учить, <...> специально учить» (текст 1); ведь «магистр образования – это специалист, способный самостоятельно выполнять деятельность и нести за нее ответственность» (текст 4); «магистратура – это тот уровень подготовки специалиста, который помогает не только научиться организовывать свою деятельность, но и деятельность других» (текст 2). Такая позиция преподавателей еще раз подтверждает наше предположение о необходимости включения в содержание профессиональной подготовки магистра образования заданий всех трех типов.

Говоря о трудностях магистрантов в освоении содержания, преподаватели отметили: неумение планировать свою деятельность; сложность перехода от воспроизведения информации к проблематизации, вариативности решения задач; неумение систематизировать и обобщать большой объем информации; непонимание возможностей применения полученных знаний и умений в практической деятельности.

В качестве одного из вопросов интервью мы попросили преподавателей предложить способ преодоления трудности магистрантов, связанной с

непониманием ожидаемого результата освоения содержания (выявленной в результате анкетирования). Преподаватели предложили:

- «ввести такую графу в формулировке задания, как цель, <...> не только устно обсуждать цель в начале работы над материалом, но и письменно ее фиксировать (текст 1);
- делать «формулировку ожидаемого результата выполнения того или иного задания, освоения того или иного блока материала как можно более прозрачной и понятной для студента» (текст 2);
- «структурировать сами задания; водить в них рефлексивный компонент»; ставить «акцент на рефлексии хода выполнения задания и полученного результата» (текст 5).

Преподаватели также убеждены в необходимости обучения магистрантов способам деятельности - способам работы с содержанием профессиональной подготовки. «Я сильно убеждена в такой необходимости, - отвечает одна из респондентов, - поскольку мы говорим, что современный специалист должен быть готов работать в условиях крайней неопределенности. И если он не вооружится способами деятельности, то ему придется трудно в условиях информационного, быстро меняющегося мира» (текст 2). При этом для магистранта такими универсальными способами деятельности, которые они смогут перенести и в профессиональную сферу, могут выступать методы исследования.

Предложения преподавателей структурировать содержание профессиональной подготовки на уровне учебного материала так, чтобы отразить в нем компоненты рефлексии и обучения способам деятельности, утверждает наше мнение о необходимости включения в каждую единицу содержания предметного, логического и психологического компонентов.

В заключение интервью мы спрашивали, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – становление профессиональной компетентности магистра образования. В соответствии с мнением преподавателей, мы можем выделить 4 тенденции, а именно необходимость:

- конкретизировать компетенции с учетом потребностей работодателей и рынка труда;

- персонифицировать содержание в соответствии с потребностью каждого магистранта;
- изменить структуру содержания профессиональной подготовки: от целевых установок, способов обогащения содержания до технологических моментов его реализации;
- делать акцент на организацию познавательной деятельности самих магистрантов, поскольку становление компетентности происходит в самостоятельной деятельности каждого.

Вывод

Мы изучили опыт построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза со стороны документов, фиксирующих его (анализ УМК), с позиции преподавателя, занимающегося его разработкой (интервью), с позиции магистранта, осваивающего содержание (анкетирование), с позиции стороннего наблюдателя за реализацией содержания в образовательном процессе магистратуры (наблюдение). В каждом случае мы стремились выявить степень согласованности элементов построения содержания, баланса компонентов в единице содержания и его направленности на развитие исследовательской компетентности.

Использование различных эмпирических методов исследования позволило рассмотреть проблему с различных углов зрения и сделать комплексный вывод.

Учебный материал, представленный в виде заданий в учебно-методических комплексах, соответствует III и IV уровню по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса. В учебно-методических комплексах преобладают задания аналитико-диагностического типа, и недостает заданий преобразовательного и организационного типа; при этом магистранты сомневаются в содействии содержания развитию преобразовательного и организационного компонентов исследовательской компетентности.

В структуре заданий недостает логического (объяснения способов выполнения заданий) и психологического компонентов (рефлексии на ожидаемый результат обучения, достигнутый результат обучения и возможность его применения в будущей профессиональной деятельности); при этом магистрантам сложно понять, как работать с материалом (логический компонент), какие умения они приобретут после выполнения заданий, и как смогут их применять (психологический компонент).

Сложно определить согласованность элементов построения содержания: компетенций и критериев оценивания, так как критерии разработаны для отдельных заданий; компетенций и предлагаемых заданий, так как не всегда ясен вклад заданий в их развитие.

Опираясь на теоретические положения нашего исследования, на рекомендации преподавателей, полученные в ходе интервью, мы полагаем, что эти противоречия можно преодолеть путем:

1. четкого формулирования ожидаемых результатов освоения магистерской программы, модуля, дисциплины, блока материала:
 - на основе определенных целей и компетенций стандарта;
 - с учетом направленности на развитие исследовательской компетентности;
 - на языке задач, которые магистранту будет необходимо решать в будущей профессиональной деятельности;
2. разработки критериев оценивания ожидаемых результатов профессиональной подготовки;
3. балансирования типов заданий через увеличение доли заданий преобразовательного и организационного типов;
4. разработки и включения в каждую единицу содержания предметного, логического и психологического компонентов.

Эти положения заложены в способе построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, предложенном в теоретической главе диссертации (Параграф 1.3 и Приложение 6). В следующем параграфе представим разработку содержания на основе алгоритма построения содержания с учетом предложений по преодолению противоречий, выявленных в ходе эмпирического исследования.

2.2. Апробация способа построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

В настоящем параграфе представлена разработка содержания профессиональной подготовки магистров образования в соответствии с алгоритмом, описанным в теоретической главе диссертации. Предложен вариант согласования элементов построения содержания профессиональной подготовки для дисциплины «Теория и практика поликультурного образования», реализуемой в Центре магистерской подготовки Омского государственного педагогического университета. Представлены результаты экспертизы алгоритма и примера его использования для построения содержания дисциплины.

Вступительное слово

Дисциплина «Теория и практика поликультурного образования» включена в вариативную часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование». Она реализуется в третьем семестре; ее трудоемкость составляет 5 зачетных единиц - 180 часов, из которых 36 аудиторных (6 лекций и 30 практических), 108 внеаудиторных и 36 - на подготовку и сдачу экзамена.

Анализ учебно-методического комплекса дисциплины показал, что предлагаемые задания соответствуют III и IV уровню результата. Преобладают задания аналитико-диагностического типа (47,22%); доля заданий преобразовательного типа также высока (36,11%); сравнительно мало представлено заданий организационного типа (16,67%). Анализ заданий по компонентам показал, что выравнивание может быть достигнуто за счет увеличения доли логического и психологического компонентов (Приложение 11, код 3.2).

Изучив опыт построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, выявив основные проблемы и пути их преодоления, опираясь на теоретические выводы нашего исследования, мы предприняли попытку согласования элементов содержания: требований к подготовке магистров образования и компетенций стандарта, ожидаемых результатов освоения содержания, критериев их оценивания, оценочных заданий,

обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности студентов - данной дисциплины.

В соответствии с идеей о необходимости включения в содержание заданий, «работающих» на развитие компонентов исследовательской компетентности (компонентов усложнения требований к подготовке магистров образования), мы попытались уравновесить задания аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов в рамках дисциплины. Также мы учитывали требование к структуре заданий - наличие в каждом из них предметного / когнитивного, логического / функционального, психологического / ценностно-смыслового и рефлексивного блоков, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности.

Построение содержания профессиональной подготовки магистров образования

Поскольку в построении содержания профессиональной подготовки магистра образования мы опираемся на предложенный нами алгоритм (Параграф 1.3. и Приложение 6), здесь мы представим описание нашей разработки в соответствующей пошаговой последовательности. Мы не рассматриваем здесь предварительный, нулевой шаг, так как опираемся на существующую магистерскую программу с уже определенными целями.

Шаг 1: формулирование ожидаемых результатов профессиональной подготовки в соответствии с целями и компетенциями стандарта

Изучение опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза (Параграф 2.1) позволило выявить противоречие между тем, что компетенция есть результат освоения ряда дисциплин, и вытекающими трудностями в оценивании результата освоения отдельной дисциплины, отдельного блока материала. Возникает вопрос, что именно подлежит оцениванию в рамках дисциплины, если мы изначально допускаем, что одна дисциплина не может обеспечить целостное развитие компетенций стандарта? Что выступает ориентиром отбора и построения содержания профессиональной подготовки на уровне дисциплины и учебного материала?

Решение данного противоречия, на наш взгляд, лежит в формулировании ожидаемых результатов освоения содержания в рамках дисциплины и их согласовании с компетенциями стандарта.

В формулировании ожидаемых результатов освоения дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» мы опирались на:

- представление об общей цели подготовки магистров образования как становлении инновационного специалиста образования – субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности;
- анализ компетенций ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (квалификация «магистр»);
- цель дисциплины, сформулированную в рабочей программе как «содействие развитию профессиональной компетенции будущего магистра посредством ознакомления с поликультурными образовательными тенденциями разных стран и овладения умениями решать профессиональные задачи в условиях поликультурного образования» (УМК, 2012);
- теоретические положения поликультурного образования:
 - антропологическое понимание культуры, актуализирующее субъективную роль человека как носителя культуры (В. Л. Бенин, Ю. Н. Давыдов, Г. М. Коджаспирова, Г. Б. Корнетов, А. А. Макареня, М. К. Мамардашвили и др.);
 - понимание того, что культурное многообразие общества обусловлено не расой, этничностью или национальностью, а основополагающей психологической культурой индивида; и образовательное пространство поликультурно, поскольку включает субъектов, каждый из которых - носитель «своей» культуры (Д. Мацумото);
 - признание способности осуществлять педагогическое проектирование на основе принципов культурного плюрализма, межкультурной толерантности и диалогичности основой поликультурной компетентности педагога (А. С. Косогова, М. Б. Дьякова, А. И. Богданова, Э. Р. Хахимов, Ф. П. Хакунова).

Обобщенный ожидаемый результат освоения данной дисциплины мы определили как «способность решать профессиональные задачи в условиях поликультурного образовательного пространства» и затем построили «дерево» ожидаемых результатов освоения дисциплины, расшифровывающее содержание обобщенного результата.

Мы сформулировали три ключевых ожидаемых результата освоения дисциплины и затем каждый из них конкретизировали еще в трех частных результатах, более детально отражающих их содержание (Рисунок 10):

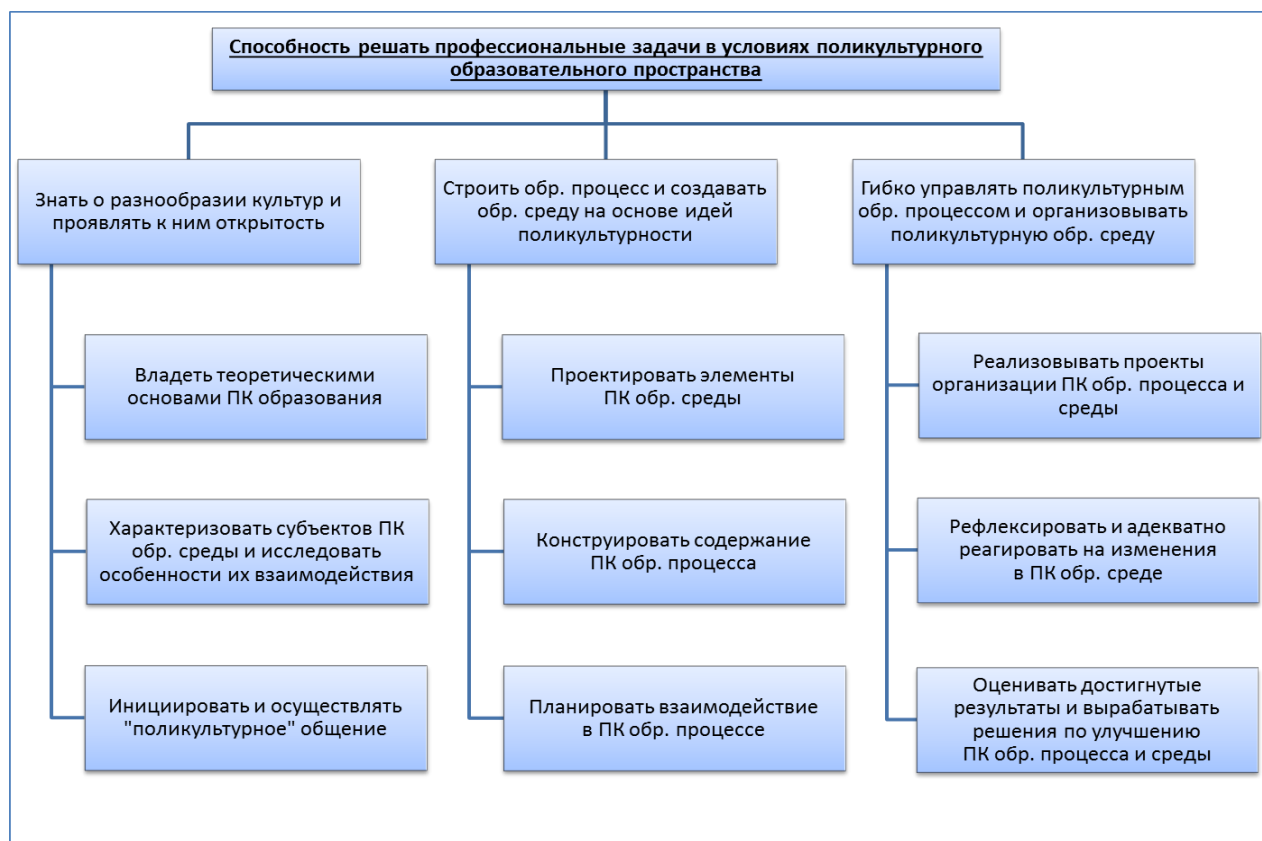


Рисунок 10. «Дерево» ожидаемых результатов освоения дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»

- Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость
 - владеть теоретическими основами поликультурного образования
 - характеризовать субъектов поликультурной образовательной среды и исследовать особенности их взаимодействия
 - инициировать и осуществлять «поликультурное» общение
- Строить образовательный процесс и создавать образовательную среду на основе идей поликультурности
 - проектировать элементы поликультурной образовательной среды
 - конструировать содержание поликультурного образовательного процесса
 - планировать взаимодействие в поликультурном образовательном процессе
- гибко управлять поликультурным образовательным процессом и организовывать поликультурную образовательную среду

- реализовывать проекты организации поликультурного образовательного процесса и среды
- рефлексировать и адекватно реагировать на изменения в поликультурной образовательной среде
- оценивать достигнутые результаты и выработать решения по улучшению поликультурного образовательного процесса и среды.

Инструментом формулирования ожидаемых результатов являлась таксономия Дж. Биггса и К. Коллиса и таблица глаголов, выражающих уровень освоения материала (Параграф 1.3, Таблица 4). Мы стремились вербально зафиксировать требование достижения результата IV уровня, «теоретического обобщения и создания нового», глаголами: исследовать, осуществлять, проектировать, конструировать, создавать, реализовывать, рефлексировать, оценивать, улучшать.

Также в формулировании ожидаемых результатов мы попробовали учесть логику развития компетенции:

- от теоретического знания к практическому;
- от аналитико-диагностической, исследовательской деятельности к проектированию, к разработке собственных образовательных продуктов;
- от разработки к реализации, к управлению деятельностью и рефлексии.

Мы попытались выстроить ожидаемые результаты (в горизонтальной и вертикальной плоскости рисунка 10) в направлении возрастания сложности, новизны, практикоориентированности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки.

Следующий шаг требовал определения того, в развитие каких компетенций вносит вклад достижение заявленных ожидаемых результатов освоения дисциплины. Мы разработали карту, в которой отразили соответствие сформулированных нами ожидаемых результатов освоения дисциплины и компетенций стандарта (Таблица 12).

Мы установили соответствие путем анализа содержания компетенций стандарта и соотнесения их с ожидаемыми результатами освоения дисциплины. В результате каждая компетенция стандарта оказалась отнесенной к нашим ожидаемым результатам.

Карта ожидаемых результатов освоения дисциплины "Теория и практика поликультурного образования"

<u>Ожидаемый результат</u>	<u>№</u>	<u>Элемент ожидаемого результата</u>	<u>Код компетенций стандарта</u>	<u>Тип знания</u>	<u>Предмет изучения</u>	<u>Уровень понимания</u>
Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость	1.1	Владеть теоретическими основами ПК образования	ОК-1,-3,-5,-6; ПК-3,-5,-17,-18,-20	Т	Пед. интерпретация концепта культуры; Культурное многообразие; Классификация культур; Понятие поли-, мульти-, межкультурного обр-я;	III
	1.2	Характеризовать субъектов ПК обр. среды и исследовать особенности их взаимодействия	ОК-1,-2,-3,-5; ОПК-2; ПК-3,-5,-6,-7,-10,-11,-17,-18,-20	П	Поликультурное воспитание; Поликультурная личность; Плоскости культур в ПК обр. пространстве;	III
	1.3	Инициировать и осуществлять "поликультурное" общение	ОК-1,-2,-5; ОПК-1,-2; ПК-3,-12,-17,-20	П	Межкультурная коммуникация в ПК обр. пространстве, ее типы, принципы, нормы.	IV
2. Строить обр. процесс и создавать обр. среду на основе идей поликультурности	2.1	Проектировать элементы ПК обр. среды	ОК-1,-2,-4,-5; ПК-3,-5,-6,-9,-11,-14,-15,-18,-19	П	ПК обр. пространство, среда, процесс; Подходы к организации ПК обр. процесса: аккультурационный, диалоговый, соц.-психологический;	IV
	2.2	Конструировать содержание ПК обр. процесса	ОК-1,-2,-4,-5; ПК-5,-6,-8,-9,-11,-14,-15,-16,-18,-19	П	Типы поликультурных обр. программ; Социализация и индивидуализация личности в ПК обр. пространстве;	IV
	2.3	Планировать взаимодействие в ПК обр. процессе	ОК-1,-2,-4,-5; ПК-5,-6,-8,-9,-11,-14,-15,-16,-18,-19	П	Парадигма педагогики поддержки в ПК обр. пространстве; Позиция и роль педагога в ПК обр. пространстве.	IV
3. Гибко управлять поликультурным обр. процессом и организовывать поликультурную обр. среду	3.1	Реализовывать проекты организации ПК обр. процесса и среды	ОК-1,-2,-4,-5; ОПК-1; ПК-1,-3,-4,-5,-6,-8,-9,-11,-12,-13,-17,-19,-20,-21	П	Приемы эффективного управления обр. процессом, организации обр. среды;	IV
	3.2	Рефлексировать и адекватно реагировать на изменения в ПК обр. среде	ОК-1,-2,-5; ПК-1,-2,-3,-5,-6,-8,-9,-11,-12,-13,-19,-20,-21	П	Групповая динамика в поликультурной обр. среде.	IV
	3.3	Оценивать достигнутые результаты и вырабатывать решения по улучшению ПК обр. процесса и среды	ОК-1,-2,-4,-5; ПК-2,-3,-4,-5,-6,-8,-9,-10,-11,-13,-17,-18,-19,-20,-21	П		IV

В ходе проведения процедуры анализа и установления соответствия мы пришли к выводу, что формулирование ожидаемых результатов на IV уровне сложности, так или иначе, позволяет связать их с компетенциями стандарта и, таким образом, объяснить вклад дисциплины в подготовку магистра образования, соответствующую официальным требованиям.

В таблице 12 также представлена характеристика каждого ожидаемого результата обучения по:

- типу знания, на развитие которого он ориентирован (Т - теоретическое, П - практическое);
- предмету изучения - дидактическим единицам, освоение которых будет основой достижения результата;
- уровню понимания материала по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса.

Данная таблица обобщает результаты первого шага построения содержания профессиональной подготовки магистра образования в рамках дисциплины «Теория и практика поликультурного образования». Соотнесение ожидаемых результатов освоения дисциплины с требованиями к результатам освоения программ подготовки магистров по ФГОС ВПО подтверждает правомерность ориентации на сформулированные ожидаемые результаты при реализации следующих шагов построения содержания.

Шаг 2: согласование ожидаемых результатов и критериев их оценивания

Основу разработки критериев оценивания ожидаемых результатов освоения дисциплины представляет таксономия Дж. Биггса и К. Коллиса - она задает рамку для описания результатов разного уровня. Четыре уровня таксономии (I моно-структурный, II поли-структурный, III связей и отношений, IV теоретического обобщения и создания нового) отличаются:

- *глубиной понимания материала*: от единичных фактов к системному и целостному пониманию;
- *самостоятельностью*: от деятельности по заданному алгоритму до разработки собственных алгоритмов;
- *креативностью*: от деятельности по «шаблону» до оригинальности в решении задач;
- *определенностью*: от деятельности в знакомых контекстах до выхода за пределы известного;

- *осознанностью*: от слабого понимания смысла деятельности до высокой степени осознанности и рефлексивности.

Критериями достижения результата определенного уровня в нашем случае являются содержательные элементы исследовательской компетентности магистра образования:

- аналитико-диагностический: способность видеть проблему, владеть методами исследования, проводить исследование, анализировать и интерпретировать его результаты;
- преобразовательный: способность разрабатывать способы решения проблем, собственные, в том числе, инновационные образовательные продукты;
- организационный: способность планировать деятельность, управлять самостоятельной деятельностью и деятельностью коллектива, эффективно взаимодействовать с людьми.

В разработке критериев оценивания ожидаемых результатов освоения дисциплины мы совместили характеристики уровней и компоненты исследовательской компетентности, развитие которых является общей целью подготовки магистров образования (Таблица 13). Данные критерии ориентированы на обобщенный результат освоения дисциплины: способность решать профессиональные задачи в поликультурном образовательном пространстве. Однако благодаря тому, что и в основании ожидаемых результатов, и в основании критериев оценивания лежат содержательные элементы исследовательской компетентности магистра образования, данные критерии могут быть применены как для оценки «частных» ожидаемых результатов освоения дисциплины (Таблица 12), так и могут быть адаптированы для оценки результатов освоения целостной магистерской программы.

Поскольку ожидаемые результаты относятся к IV уровню, и, в целом, его достижение является целевым для магистратуры, мы связали IV уровень результата с отличной оценкой; III уровень - с оценкой «хорошо», II - с оценкой «удовлетворительно», I - с отрицательной оценкой. В соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе ОмГПУ, утвержденным 12 декабря 2013 года, мы определили, какой процент от максимального количества баллов, получаемых за выполнение заданий, магистрант должен набрать для получения той или иной оценки: 90-100% - отлично, 75-89% - хорошо, 60-74% - удовлетворительно, менее 60% - неудовлетворительно.

Таблица 13

Рамка оценивания ожидаемых результатов освоения дисциплины "Теория и практика поликультурного образования"

Критерий	Уровень и оценка			
	IV 90-100%, отлично	III 75-89%, хорошо	II 60-74%, удовлетворительно	I <60%, неудовлетворительно
<i>Аналитико-диагностический</i>	Глубокое и системное понимание материала в области поликультурного образования, способность выйти за пределы известного, перенести имеющееся знание в новые более широкие контексты; Способность видеть и формулировать проблему в поликультурном образовательном пространстве; Владение разнообразными методами исследования образовательного процесса и среды;	Способность установить связи и отношения между элементами знания в области поликультурного образования; Способность видеть проблему в поликультурном образовательном пространстве; Владение отдельными методами исследования образовательного процесса и среды;	Владение отдельными элементами знания в области поликультурного образования, не отличающимися целостностью; Владение отдельными инструментами исследования проблем в области поликультурного образования;	Понимание материала в области поликультурного образования на уровне отдельных разрозненных фактов; Слабое владение инструментами исследования проблем в области поликультурного образования;
<i>Преобразовательный</i>	Способность самостоятельно разрабатывать и определять наиболее эффективные пути и способы решения проблем в поликультурном образовательном пространстве; проявлять гибкость, вариативность, оригинальность в решении профессиональных задач; самостоятельно разрабатывать проекты организации поликультурной образовательной среды и процесса;	Способность определять эффективные пути и способы решения проблем в поликультурном образовательном пространстве; проявлять вариативность в решении профессиональных задач; самостоятельно проектировать элементы поликультурной образовательной среды и процесса;	Способность к решению профессиональных задач в области поликультурного образования по заданному алгоритму; предложить один вариант решения профессиональной задачи; разрабатывать отдельные части проектов по организации поликультурной образовательной среды и процесса;	Способность действовать в контексте решения профессиональных задач в области поликультурного образования только по заданному плану и алгоритму; Невыраженная способность к проектированию поликультурной образовательной среды и процесса;
<i>Организационный</i>	Способность целостно и системно излагать результаты деятельности; планировать, организовывать, управлять своей деятельностью и деятельностью коллектива по решению профессиональных задач; оценивать свою деятельность и деятельность других, предлагать пути дальнейшего развития и улучшения качества результата.	Способность логично и последовательно излагать результаты деятельности; планировать, организовывать, управлять своей деятельностью и деятельностью коллектива по решению профессиональных задач; оценивать свою деятельность и предлагать пути дальнейшего развития.	Способность фрагментарно излагать результаты деятельности; организовывать свою деятельность по решению профессиональных задач; определять свои сильные и слабые стороны в решении задач.	Слабая способность излагать результаты деятельности; Слабая способность к планированию, организации деятельности и оценке ее результатов.

Шаг 3: согласование ожидаемых результатов и заданий, ориентированных на их достижение

На данном этапе мы разрабатывали задания, позволяющие вовлечь студентов именно в ту деятельность, которая заявлена в глаголах ожидаемых результатов. Сначала мы создали формы заданий, которые соответствуют ожидаемым результатам освоения дисциплины, уровню понимания материала, типу знания и позволяют использовать необходимый предмет изучения. Затем оценили задания по уровню таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса, чтобы удостовериться, что задания отвечают уровню заявленного результата. Также мы определяли тип предлагаемых заданий: аналитико-диагностический, преобразовательный, организационный - и допускали, что в каждом задании обязательно должны быть представлены предметный, логический и психологический компоненты. Таблица 14 представляет нашу исходную разработку. В ней указаны коды ожидаемых результатов (ОР в соответствии с Таблицей 12), формулировка заданий с порядковыми номерами, отражающими логику их выполнения, уровни, типы и компоненты заданий.

По такой же рамке мы анализировали задания в учебно-методических комплексах для определения степени равновесия типов заданий и компонентов заданий (Параграф 2.1: формула и Таблица 5). Заполнив таблицу 14 и выполнив соответствующие расчеты, мы установили, что наши задания согласованы с ожидаемыми результатами по уровню и равновесны по типам и компонентам.

Поскольку собственно теоретическое знание заложено только в результате *«1.1 Владеть теоретическими основами поликультурного образования»*, а в остальных ожидаемых результатах оно выступает как основа практического, мы решили, что большинство заданий должно быть практического характера: анализ поликультурных педагогических ситуаций, поликультурные диалоги, ролевые игры, групповое исследование, групповой проект - решение кейса, групповой проект по разработке и реализации поликультурного мероприятия, составление и решение кейса.

Таблица 14

Перечень заданий для дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»

ОР	Формулировка заданий		Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий		
			I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1.	1	Викторина "чемпион поликультурного (ПК) знания"*		x	x	x	x			x	x	x
	2	Кристалл ПК личности			x		x			x	x	x
	3	Анализ ПК пед. ситуаций			x		x	x		x	x	x
	4	ПК пед. общение (пис. и устные ответы на ПК пед. ситуации)				x	x	x	x	x	x	x
	5	Ролевые игры				x	x	x	x	x	x	x
	6	Групповое исследование "Наш ПК мир"			x	x	x	x	x	x	x	x
	6.1	Групповой договор, распределение ролей и задач										
	6.2	Исследование отдельной "культурной" группы										
	6.2.1	Разработка инструментов исследования										
	6.2.2	Проведение исследования										
6.2.3	Анализ результатов исследования											
6.3	Отчет по исследованию и презентация											
6.4	Взаимо- и самооценка											
2.	7	Портрет ПК педагога			x	x	x	x		x	x	x
	8	Групповой проект "Мой ПК класс"				x	x	x	x	x	x	x
	8.1	Групповой договор, распределение ролей и задач										
	8.2	Решение кейса										
	8.2.1	Проектирование ПК обр. среды										
	8.2.2	Конструирование ПК содержания										
	8.2.3	Планирование ПК взаимодействия										
8.3	Презентация решения кейса											
8.4	Взаимо- и самооценка											
3.	9	Проект "Лидер ПК обр. процесса"				x	x	x	x	x	x	x
	9.1	Коллективный договор на самооценку										
	9.2	Разработка и проведение ПК мероприятия										
	9.3	Взаимо- и самооценка										
	10	Мини-кейс "Лидер ПК обр. процесса"				x	x	x	x	x	x	x
	10.1	Критическое обобщение опыта проведения ПК мероприятия										
	10.2	Выявление и теоретическое осмысление проблем в ПК обр. процессе и среде										
	10.3	Решение собственного мини-кейса										
11	Решение двух мини-кейсов сокурсников				x	x	x	x	x	x	x	
12	Обсуждение решений мини-кейсов				x	x	x	x	x	x	x	
Итого			0	1	5	10	12	10	7	12	12	12
равновесны					0.50	x	41.38%	34.48%	24.14%	33.33%	33.33%	33.33%

* Премияльные баллы

33.33% 66.67%

Составив общий перечень заданий, мы приступили к разработке и описанию каждого задания. Этот шаг включал два этапа: 1. разработка и заполнение рамки заданий; 2. разработка материалов, с которыми впоследствии будут работать магистранты.

Мы создали рамку оформления задания - инструмент, который позволяет в ходе разработки задания учесть требования его согласованности с ожидаемым результатом, определить тип задания, включить все необходимые компоненты (пример заполненной рамки см. в Таблице 15).

Таблица 15

Рамка оформления задания		
Дисциплина	«Теория и практика поликультурного образования»	
Семестр	3	
Ожидаемый результат	1. Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость	
Срок выполнения (нед.)	I-II	
Дата сдачи (нед.)	I-II	
Задание		
Наименование	3. Анализ поликультурных педагогических ситуаций	
Объяснение	Дается описание педагогической ситуации, участники которой являются представителями различных культур. Студентам необходимо ее проанализировать: охарактеризовать контекст, субъектов, возникший конфликт, его причины и возможные пути его преодоления (на основе теоретического знания).	
Подзадания	Материал	Инструмент
1. Учебная ситуация Тип.1 (разные этносы)	Литература по УМК	Алгоритм анализа
2. Учебная ситуация Тип.2 (разные соц. группы)	Пакет ситуаций	пед. ситуации
3. Учебная ситуация Тип.3 (разные группы интересов)		
4. Учебная ситуация Тип.4 (разные проф. группы)		
Вспомогательные вопросы, комментарии и указания	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Определите, какое теоретическое знание поможет Вам проанализировать ситуацию;</i> -<i>Соберите информацию о представителях разных культурных групп по ситуации;</i> -<i>Выявите культурные различия, которые привели к конфликту;</i> -<i>Предложите решение конфликта.</i> 	
Рефлексивные вопросы	<ul style="list-style-type: none"> Определите свое достижение в результате анализа ПК ситуаций: (подтвердите примером из проведенных анализов) -<i>Понимаю сущность конфликта между представителями разных культур;</i> -<i>Могу определить источник/причину ПК конфликта;</i> -<i>Могу предложить решения;</i> -<i>Понимаю влияние обр. среды и процесса на предотвращение ПК конфликтов.</i> 	
Оценивание		
Максимальный балл	15	За каждую проанализированную ситуацию студент получает от 1 до 5 баллов в зависимости от качества решения; до 2 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы.
Доля общей оценки	5%	

Верхняя часть рамки фиксирует формальные сведения: дисциплину, семестр, ожидаемый результат, вклад в достижение которого вносит задание, срок выполнения и сдачи задания (по учебным неделям). Следующий блок рамки касается непосредственно задания и включает: его наименование и объяснение, подзадания, отражающие логику выполнения основного задания, ссылку на

материал и инструменты, необходимые для его выполнения, вспомогательные вопросы и/или комментарии, рефлексивные вопросы. Последний блок посвящен оцениванию и включает максимальный балл и долю задания в общей оценке. Блоки «материал и вспомогательные вопросы, инструмент и рефлексивные вопросы» соотносятся с предметным, логическим и психологическим компонентами; объяснение задания и подзадания раскрывают его сущность и указывают на его тип.

Следуя данной рамке, мы сформулировали все задания из общего перечня и после этого приступили к их детальной разработке. Далее на примере конкретных блоков заданий продемонстрируем их связь с ожидаемым результатом освоения дисциплины, наличие заданий всех типов и присутствие в заданиях всех компонентов.

ОР.1 Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость

Компонент «знать о разнообразии культур» реализуется через анализ поликультурных педагогических ситуаций и проведение исследования культурного многообразия в отдельной группе, принадлежащей образовательному пространству. Компонент «проявлять открытость к разнообразию культур» предполагает не только способность определить культурное многообразие, но и инициировать и осуществлять эффективное взаимодействие с представителями различных культур. Поэтому он реализуется через ролевые игры и конструирование речи и поведения педагога в ситуации поликультурного общения.

Комплекс заданий «анализ ситуаций» (3.), «поликультурный диалог» (4.) и «ролевая игра» (5.) представляет собой единый блок. Все разработанные задания основаны на педагогических ситуациях, включающих поликультурную проблему / конфликт. Однако ключевые задания усложняются: от аналитико-диагностического типа к преобразовательному и организационному (Таблица 16).

Задание «Групповое исследование «Наш поликультурный мир» представляет собой отдельный блок и включает подзадания всех типов (Таблица 17). В рамках первого ожидаемого результата выбрано исследовательское задание, поскольку именно исследование как форма познания мира позволит магистрантам выявить культурное разнообразие образовательного пространства, научиться «видеть» культурные различия / индивидуальные

особенности субъектов образовательного процесса и среды. Выполнение этого задания служит основой для заданий второго и третьего ожидаемых результатов, поскольку анализ контекста и диагностика «наличной ситуации» составляет основу разработки и реализации проектов по внесению поликультурных компонентов в образовательную среду и процесс.

Таблица 16

Характеристика заданий 3, 4 и 5 по типам

Задание	Объяснение	Тип
3. <i>Анализ ситуации</i>	Студенты анализируют педагогическую ситуацию, участники которой - представители различных культур (характеризуют контекст, субъектов, возникший конфликт, его причины и возможные пути его преодоления на основе теоретического знания).	Аналитико-диагностический
4. <i>ПК диалог</i>	Студенты анализируют поликультурную педагогическую ситуацию, определяют проблему / конфликт. Конструируют развернутый ответ в роли педагога в заданной ситуации.	Аналитико-диагностический Преобразовательный
5. <i>Ролевая игра</i>	По заданной ситуации студенты принимают на себя роли представителей разных культурных групп. Анализируют ситуацию. Разрабатывают решение проблемы с позиции своего героя. Организуют и реализуют ролевую игру.	Аналитико-диагностический Преобразовательный Организационный

Таблица 17

Характеристика задания 6 и его подзаданий по типам

Задание 6		<i>Групповое исследование «Наш поликультурный мир»</i>	
Объяснение		Студенты исследуют отдельную группу в образовательном учреждении с целью выявления ее разнообразия (по признакам: пол, возраст, этническая принадлежность, соц. статус, вероисповедание, региональность, язык и др.). Обобщают и представляют результаты исследования.	
Подзадание		Тип	
1. Групповой договор, распределение ролей и задач		Организационный	
2. Исследование отдельной группы			
2.1 Разработка инструментов исследования		Аналитико-диагностический Преобразовательный	
2.2 Проведение исследования		Аналитико-диагностический Организационный	
2.3 Анализ результатов исследования		Аналитико-диагностический	
3. Обобщение и презентация результатов исследования		Аналитико-диагностический Преобразовательный	
4. Взаимо- и самооценка		Аналитико-диагностический Организационный	

ОР.2 Строить образовательный процесс и создавать образовательную среду на основе идей поликультурности

В достижении второго ожидаемого результата основным является задание «Групповой проект «Мой поликультурный класс» (8.). В качестве материала магистрантам предлагается мини-кейс, содержащий поликультурное противоречие: несоответствие образовательной среды, содержания и взаимодействия «культурам» субъектов. Студентам необходимо выделить противоречие в кейсе, сформулировать проблему и предложить ее решение в виде проекта по улучшению среды, насыщению содержания поликультурными компонентами и планированию соответствующего взаимодействия. Данное задание также включает подзадания всех типов (Таблица 18).

Таблица 18

Характеристика задания 8 и его подзаданий по типам

Задание 8		Групповой проект «Мой поликультурный класс»
Объяснение	Студенты решают кейс, содержащий поликультурное противоречие. Предлагают решение в виде проекта поликультурной образовательной среды и процесса (содержания и взаимодействия).	
Подзадание		Тип
1.	Групповой договор, распределение ролей и задач	Организационный
2.	Решение кейса	
2.1	Проектирование поликультурной образовательной среды	Аналитико-диагностический Преобразовательный
2.2	Конструирование поликультурного содержания	Аналитико-диагностический Преобразовательный
2.3	Разработка плана поликультурного взаимодействия	Аналитико-диагностический Преобразовательный
3.	Оформление и презентация решения кейса	Преобразовательный Организационный
4.	Взаимо- и самооценка	Аналитико-диагностический Организационный

ОР.3 Гибко управлять поликультурным образовательным процессом и организовывать поликультурную образовательную среду

В третий ожидаемый результат мы заложили способность реализовывать проекты организации поликультурного образовательного процесса и среды, оценивать результаты деятельности и вырабатывать решения по их дальнейшему совершенствованию. Здесь мы разработали два блока заданий: 1. Групповой проект «Лидер поликультурного образовательного процесса», направленный на

разработку и реализацию поликультурного мероприятия в образовательном учреждении (9.); 2. Составление мини-кейса, предполагающего обобщение опыта разработки и реализации мероприятия, рефлексию достижений и затруднений, постановку проблем, требующих дальнейшего решения; решение и обсуждение своего мини-кейса и кейсов однокурсников, направленное на развитие способности вырабатывать решения по улучшению поликультурного образовательного процесса и среды (10.-12.) (Таблица 19).

Таблица 19

Характеристика заданий 9-12 и их подзаданий по типам

Задание 9		Групповой проект «Лидер поликультурного образовательного процесса»	
Объяснение	Студенты разрабатывают и проводят поликультурное мероприятие в образовательном учреждении.		
Подзадание		Тип	
1.	Коллективный договор на взаимооценку	Организационный	
2.	Разработка и проведение поликультурного мероприятия	Аналитико-диагностический Преобразовательный Организационный	
3.	Взаимо- и самооценка	Аналитико-диагностический Организационный	
Задание 10-12		Мини-кейс «Лидер поликультурного образовательного процесса»	
Объяснение	После проведения поликультурного мероприятия по задаче (9.) студенты обобщают свой опыт в мини-кейсе. Дают его решение. Затем решают два мини-кейса сокурсников. Принимают участие в обсуждении решений.		
Подзадание		Тип	
1.	Разработка мини-кейса		
1.1	Критическое обобщение опыта проведения поликультурного мероприятия	Аналитико-диагностический Преобразовательный	
1.2	Выявление и теоретическое осмысление проблем в поликультурном образовательном процессе и среде	Аналитико-диагностический Преобразовательный	
1.3	Решение собственного мини-кейса	Аналитико-диагностический Преобразовательный	
2.	Решение двух мини-кейсов сокурсников	Аналитико-диагностический Преобразовательный	
3.	Обсуждение решений мини-кейсов (дискуссия)	Аналитико-диагностический Преобразовательный Организационный	

Предлагаемые задания, как видно из Таблицы 19, также включают подзадания, ориентированные на развитие всех компонентов исследовательской компетентности.

Как было отмечено выше, мы стремились в каждое задание включить предметный, логический и психологический компоненты. Предметный компонент, так или иначе, присутствует в каждом задании: в виде ссылки на теоретический материал в формулировке задания, во вспомогательных вопросах, в указании рекомендуемой литературы. Как показало исследование опыта построения содержания профессиональной подготовки (Параграф 2.1), логический и психологический компоненты заданий представляют проблему. С одной стороны, эти компоненты в меньшей степени представлены в проанализированных заданиях. С другой стороны, магистранты видят трудность в определении способов работы с материалом, в понимании ожидаемого результата выполнения задания и того, как они смогут использовать этот опыт в дальнейшей деятельности.

Поэтому в разработку всех заданий в виде, предлагаемом студентам, мы включали: формулировку ожидаемого результата выполнения задания, описание способов его выполнения (алгоритмов, памяток, методов исследования и др.) и рефлексивные вопросы, направленные на осмысление ожидаемого и достигнутого результата выполнения задания.

Пример предметного компонента

Задание.7

Портрет "поликультурного" педагога

Описание

Опишите портрет современного педагога в поликультурном образовательном пространстве с позиций педагогики авторитета, манипуляции и поддержки в негативном и позитивном варианте. Представьте портрет «поликультурного» педагога, опираясь на позитивные характеристики из исходных портретов.

Подумайте, как изменится портрет «поликультурного» педагога в зависимости от того, какой подход к поликультурному образованию он реализует (аккультурационный, диалоговый, социально-психологический).

Варианты представления работы:

Эссе, презентация, театрализованная зарисовка и др.

Вспомогательные вопросы:

1. В чем сущностные черты педагогики авторитета, манипуляции, поддержки? Каковы их цели?
2. Какова позиция педагога и обучающегося в педагогике авторитета, манипуляции, поддержки?
3. Что включает поликультурная компетенция педагога?
4. В чем сущностные черты аккультурационного, диалогового, социально-психологического подходов к поликультурному образованию? Как выбор подхода может повлиять на характеристики педагога?

и т.д.

В данном примере ссылка на предметный компонент заключена как в описании задания, так и во вспомогательных вопросах. Выполнение задания предполагает

изучение и переработку материала по подходам к организации поликультурного образовательного процесса; педагогике авторитета, манипуляции, поддержки; поликультурной компетентности педагога.

Пример логического компонента

Во всех групповых заданиях есть подзадание «Групповой / коллективный договор». Оно предполагает разработку студентами документа - договора, в котором описаны цели группы в рамках совместного проекта, определена структура группы, распределены роли, задачи, ответственные за их выполнение, описаны правила работы в группе и т.д. Разработка такого документа, с одной стороны, позволяет студентам научиться организовывать и управлять работой в группе, а с другой стороны, служит инструментом планирования конкретного проекта. Для этого подзадания мы предлагаем следующий логический компонент:

Структура группового договора

1. Миссия группы и цели (конкретны, измеряемы, достижимы, реалистичны, определены во времени)

«Наша миссия в этом проекте - исследовать культурное многообразие образовательного учреждения, эффективно работать в команде и прийти к желаемому результату»

2. Роли и структура

- Как будет распределена работа между членами группы?
- Кто отвечает за что?
- Какая будет структура группы? (традиционная: лидер и участники; демократичная: координатор и участники; плоская: все в равном положении)

3. Процедуры

- Логистика (повестка встреч, протокол, место и время)
- Ведение встреч (модератор / ответственный за задачу, ответственный за порядок/ следование повестке)
- Пропуск встреч и опоздания (правила и последствия)
- Перенос / отмена встреч
- Групповые решения и консенсус
- Решение конфликтов в группе
- Стандарты качества работы
- Невыполнение обязательств и индивидуальные последствия
- Взаимный отклик на работу
- Награды за отличие

4. Подписи и дата

Необходимо, чтобы договор был заключен до начала работы. Один экземпляр подписанного всеми членами группы договора хранится у преподавателя.

Несколько разработанных заданий предполагают проведение магистрантами собственного исследования (задание 6, элемент задания 9). В качестве логического компонента к таким заданиям мы предлагаем мини-справку по применению соответствующего метода исследования. Например:

Подготовка и проведение интервью

Обоснование

- Теоретическая база исследования

Разработка

- Определите цель интервью
- Определите/опишите сущность предмета интервью
- Решите, собираете ли Вы факты, мнения или отношения и др.
- Определите широту и глубину исследования
- Учтите особенности респондентов (возраст, этническая принадлежность, образование и др.)
- Разработайте вопросы интервью (закрытые, открытые; к знанию, к опыту, к отношению; и др.)

Проведение

- Заранее договоритесь о времени и месте интервью
- Проинформируйте респондента о цели и продолжительности интервью
- Спросите разрешение записывать интервью (на диктофон)

Транскрибирование

- Перепишите текст интервью (ответы респондента)
Также отметьте: тон, интонацию, настроение, скорость ответа и т.п.

Также в качестве логического компонента мы включали план - последовательность действий, необходимых для выполнения задания. Например (задание 4: конструирование речи педагога в ситуации поликультурного конфликта):

Методическая подсказка:

1. Проанализируйте контекст ситуации, охарактеризуйте субъектов, определите проблему.
2. Составьте свою речь, опираясь на принципы взаимодействия в поликультурной образовательной среде и функции педагогического общения:
 - Подумайте, что ожидает от Вас каждый участник ситуации, и как в Вашей речи Вы можете учесть ожидания каждого (Ахмет и другие ребята);
 - Поставьте себя на место других участников ситуации (учеников) и предположите их реакцию на Вашу речь; скорректируйте ее так, чтобы предполагаемая реакция была позитивной;
 - Сохраняйте позитивный характер речи и предлагайте конструктивные решения, которые помогут «примирить» все стороны ситуации.
3. Ваша речь должна быть не более 150-200 слов и звучать не более 1,5-2 минут.

Разработанные структуры, алгоритмы, памятки и т.д. ориентированы на сопровождение практической деятельности магистранта по выполнению заданий. То есть их задача - «вооружить» студентов способами деятельности в конкретных ситуациях, а также обеспечить качество выполнения задания через учет всех моментов, отраженных в методических подсказках.

Пример психологического компонента

Мы учитывали данный компонент в наших заданиях через включение в них ожидаемого результата их выполнения и рефлексивных подзаданий или вопросов.

Соответствующие вопросы в конце каждого задания ориентированы на:

1. осмысление хода выполнения задания, например:

Задание.5

Ролевая игра

Рефлексивные вопросы:

- В чем были особенности поведения героев в данной ситуации?
- Какие затруднения возникли в ходе общения?
- Как Вы вышли из проблемной ситуации?
- Как еще можно было бы поступить в данной ситуации.

2. на соотнесение изученного материала с личным опытом магистрантов, например:

Задание.7

Портрет "поликультурного" педагога

Рефлексивные вопросы:

Напишите мини-эссе в ответ на вопрос: «Какие знания, умения и качества «поликультурного» педагога у меня есть, и какие мне хотелось бы развить?»

Также после каждой группы заданий, соответствующей ожидаемому результату, мы разработали блоки рефлексивных вопросов, направленных на осмысление ожидаемого и достигнутого результата. Ожидаемые результаты здесь разбиты на составные умения / способности, на развитие которых ориентированы задания. Такое деление позволяет студентам осознать отдельные элементы формирующихся компетенций и осуществить их «ментальный» перенос в сферу будущей профессиональной деятельности. Например:

Рефлексивный блок по заданиям 7 и 8

Из нижеприведенных ожидаемых результатов выполнения заданий выберете как минимум три, которые, на Ваш взгляд, Вы достигли. Подтвердите их достижение примерами из своей работы:

1. Понимаю роль педагога в поликультурном образовательном пространстве;
2. Понимаю особенности поликультурной образовательной среды и процесса;
3. Могу определить проблему в сложившейся ситуации и предложить решение;
4. Умею организовывать групповую работу по проекту;
5. Умею ответственно и своевременно выполнять свою часть групповой работы;
6. Умею представить результаты групповой работы;
7. Способен разработать проект по созданию поликультурной образовательной среды и процесса.

Как Вы сможете применить эти умения в профессиональной деятельности?

Примеры полных заданий представлены в Приложении 15.

После разработки заданий мы составили условный график их выполнения (Таблица 20).

Условное расписание дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»

ОР	Формулировка заданий	Неделя									Трудоёмкость		Оценка	
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Ауд	Внеауд	Балл	%
	Ознакомление с теор. материалом										6	6		
1.	1 Викторина "чемпион ПК знания**"										1	8	24	5%
	2 Кристалл ПК личности										1.5	-	5	3%
	3 Анализ ПК пед. ситуаций										2	2	15	5%
	4 ПК пед. общение										2	4	5	2.5%
	5 Ролевые игры										3.5	-	5	2.5%
	6 Групповое исследование "Наш ПК мир"										3	24	15	20%
2.	7 Портрет ПК педагога										2	4	8	7%
	8 Групповой проект "Мой ПК класс"										4	14	15	20%
3.	9 Проект "Лидер ПК обр. процесса"										4	24	16	20%
	10 Мини-кейс "Лидер ПК обр. процесса"										1	14		
	+11 Решение двух мини-кейсов сокурсников										-	8	16	20%
	+12 Обсуждение решений мини-кейсов										6	-		
	Экзамен											36		
Итого:											36	144	100	100%

Мы распределили трудоемкость дисциплины, и поставили количество баллов, получаемых за выполнение заданий, и % - вклад каждого задания в общую оценку. Данное распределение условно и может быть скорректировано в ходе реализации содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе.

Шаг 4. Согласование ожидаемых результатов и взаимодействия преподавателя и обучающихся

На данном этапе необходимо убедиться, что магистранты будут вовлечены именно в ту деятельность, которая заявлена глаголом в ожидаемом результате освоения дисциплины. В таблице 21 мы представили предполагаемую деятельность преподавателя и студентов в ходе выполнения заданий.

Таблица 21

**Взаимодействие преподавателя и студентов в освоении содержания дисциплины
«Теория и практика поликультурного образования»**

ОР	Формулировка заданий	Преподаватель	Студенты		
		Деятельность	Инд	Груп	Деятельность
	Ознакомление с теор. материалом	Объясняет материал	x	-	Ведут конспект, готовятся к занятиям
1.	1 Викторина "чемпион ПК знания**"	Задаёт вопросы	x	-	Отвечают (письменно и устно)
	2 Кристалл ПК личности	Модерирует	x	-	Рефлексируют, составляют "кристалл"
	3 Анализ ПК пед. ситуаций	Консультирует	x	x	Анализируют, объясняют
	4 ПК пед. общение	Консультирует	x	-	Конструируют ответы на ситуации
	5 Ролевые игры	Модерирует	-	x	Рефлексируют, импровизируют, строят общение
	5 Групповой проект "Наш ПК мир"	Консультирует	-	x	Исследуют, разрабатывают, представляют
2.	7 Портрет поликультурного педагога	Консультирует	x	-	Обобщают материал, составляют портрет
	8 Учебный групповой проект "Мой ПК класс"	Консультирует	-	x	Исследуют, разрабатывают, защищают
3.	9 Групповой проект "Лидер ПК обр. процесса"	Консультирует	x	x	Исследуют, разрабатывают, организуют
	10 Мини-кейс "Лидер ПК обр. процесса"	Консультирует	x	-	Обобщают, рефлексируют, ставят проблемы
	+11 Решение двух мини-кейсов сокурсников	Консультирует	x	-	Решают, обосновывают
	+12 Обсуждение решений мини-кейсов	Модерирует	x	x	Обсуждают, доказывают

Деятельность магистрантов предполагает выполнение тех действий, которые заявлены в ожидаемых результатах освоения дисциплины (Таблица 22).

Таблица 22

Соотнесение ожидаемых результатов и деятельности студентов

Ожидаемый результат	Деятельность студентов
1.1 Владеть теоретическими основами поликультурного образования	Анализируют, объясняют, обобщают материал, рефлексировать
1.2 Характеризовать субъектов поликультурной образовательной среды и исследовать особенности их взаимодействия	Исследуют, разрабатывают, представляют результаты
1.3 Инициировать и осуществлять «поликультурное» общение	Конструируют диалог, импровизируют, строят общение, рефлексировать
2. Строить образовательный процесс и создавать образовательную среду на основе идей поликультурности	Исследуют, разрабатывают, защищают проект
3.1 Реализовывать проекты организации поликультурного образовательного процесса и среды	Исследуют, разрабатывают, организуют
3.2 Рефлексировать и адекватно реагировать на изменения в поликультурной образовательной среде	Обобщают, рефлексировать, формулируют проблемы
3.3 Оценивать достигнутые результаты и выработать решения по улучшению поликультурного образовательного процесса и среды	Рефлексировать, решают проблемы, доказывают, обсуждают

Преподаватель занимает позицию консультанта и модератора. Он замещает традиционное изложение материала консультированием в ходе решения проблемных задач. Он выступает посредником, помогающим студентам построить отношения в группе и организовать самостоятельную работу по решению задач.

Технологии и методы обучения заложены в формулировке самих заданий. Это:

- Технология групповой работы, поскольку участие в деятельности различных групп будет становиться частью профессиональной деятельности каждого обучающегося - будущего магистра образования. В групповом взаимодействии появляется возможность развития способности планирования и управления деятельностью, способности принимать и реализовывать обоснованные, конструктивные решения. Использование этой технологии дает возможность реализации организационного элемента в содержании профессиональной подготовки магистров образования;

- Технология проектного обучения: ее стадии позволяют реализовать в каждой единице содержания аналитико-диагностический, преобразовательный и организационный элементы;
- Метод кейсов, направленный на освоение содержания путем анализа проблемных ситуаций и решения задач. Метод кейсов позволяет развивать способность мыслить «на языке проблем» и решать практические задачи, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности.

Шаг 5. Реализация фрагмента содержания профессиональной подготовки и соотнесение ожидаемых и достигнутых результатов профессиональной подготовки

Целью этого шага была апробация разработанного содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе магистратуры. У нас была возможность реализовать фрагмент разработанного содержания на регулярных занятиях по дисциплине «Теория и практика поликультурного образования», проводимых в соответствии с учебным планом магистерской программы «Сравнительное образование» (Центр магистерской подготовки ОмГПУ).

Наша разработка, хотя и опирается на материалы, предложенные в утвержденном учебно-методическом комплексе, предполагает иной принцип построения содержания. Другой подход к построению содержания вызвал две проблемы, которые необходимо было решить до апробирования разработки в образовательном процессе.

Во-первых, необходимо было выбрать фрагмент разработанного содержания и согласовать его с утвержденной образовательной программой. Решение реализовывать только фрагмент разработки было принято в ходе консультаций с преподавателем дисциплины. С одной стороны, такое решение вызвано необходимостью оставить часть аудиторных часов на освоение «действующего содержания», согласованного с материалами государственного экзамена. С другой стороны, оно обусловлено риском не получить ожидаемый результат от реализации «нового содержания», нежеланием поставить под угрозу общий результат освоения одной из ведущих дисциплин профессионального цикла, необходимостью предусмотреть возможность коррекции результатов в оставшееся аудиторное время.

Во-вторых, актуализировалась проблема отбора содержания - теоретического материала, который будет достаточен для выполнения заданий, ориентированных на достижение ожидаемого результата. Для решения этой задачи также потребовалось несколько консультаций с преподавателем дисциплины. Ведь, как отметил один из преподавателей на интервью, инструментом отбора содержания является не только анализ компетенций - ожидаемых результатов обучения, но и компетенции самого преподавателя, «насколько [он] может продуцировать определенное знание, <...> может найти, обобщить, систематизировать материал» (Приложение 14, текст 1). В этом контексте консультации позволили учесть и использовать опыт преподавателя в работе с содержанием дисциплины.

В результате, было решено начать курс по поликультурному образованию с разработанного нами блока материала, работающего на первый ожидаемый результат «Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость» (Рисунок 10, Таблица 12) и посвятить ему 12 часов (из 36 часов) аудиторной нагрузки.

Совместно с преподавателем дисциплины мы выбрали следующие задания из нашей разработки:

- Кристалл поликультурной личности;
- Анализ поликультурных педагогических ситуаций;
- Поликультурный педагогический диалог;
- Ролевая игра.

Затем мы отобрали материал и составили тексты, освещающие теоретические аспекты поликультурного образования, необходимые для выполнения ключевых заданий, и разработали мини-задания на овладение теоретическим материалом. Поскольку апробирование нашего содержания ограничивалось одним ожидаемым результатом, также возникла необходимость разработки мини-теста для оценки достижения этого результата.

Реализация данного блока содержания заняла 3 недели; занятия проходили по расписанию: 1 раз в неделю по 4 часа. Для нас было важно, чтобы студенты были активны в работе с новым учебным материалом: посещали занятия, выполняли аудиторные и домашние задания. Поэтому мы рассказали им об апробации нового содержания на их занятиях и попросили принять в ней участие.

В ходе занятий мы проводили включенное структурированное наблюдение по той же рамке, которую использовали при анализе опыта построения содержания (Приложение 8, Таблица 23). Результаты наблюдения показывают, что была высока доля самостоятельной работы студентов (индивидуально и в группе - более 65%). Самостоятельная работа была организована через предложение студентам текстов и заданий. Наличие в заданиях методических подсказок, содержащих логические инструменты их выполнения, позволяло студентам справляться с заданиями с минимальной помощью-консультацией преподавателя. 42,59% занимало взаимодействие «студент-преподаватель», возникавшее, когда студенты представляли свои решения заданий. Поскольку преподаватель сопровождал студентов и в ходе выполнения заданий, и в ходе представления результатов, а также давал отзывы и комментарии на ответы студентов, предлагал другие варианты решения заданий, взаимодействие «преподаватель-студенты» также занимало достаточно большую долю (41,67%).

Таблица 23

Результаты включенного наблюдения: ранжирование типов взаимодействия преподавателя и студентов магистратуры

	Семинары	
	%	Ранг
Преподаватель – студенты	41.67%	2
Преподаватель – студент	11.11%	6
Студент – преподаватель	42.59%	1
Студенты – преподаватель	26.85%	5
Студент – студент	9.26%	7
Студент – студенты	32.41%	4
Студент – сам с собой	34.26%	3
Задание		
(выполненное)	57.41%	1
(выполняемое)	38.89%	2
(предстоящее)	9.26%	3

В ходе аудиторной работы через предлагаемые задания студенты были вовлечены в ту деятельность, которая была заявлена в ожидаемых результатах

освоения материала. Они формулировали определения понятий, устанавливали связи и отношения между понятиями дисциплины; анализируя поликультурные педагогические ситуации, они характеризовали субъектов, выявляли типы межкультурного взаимодействия между ними, определяли проблему, предлагали пути ее решения, давали развернутые высказывания от лица одного из субъектов в контексте ситуации.

На последнем занятии был проведен мини-тест, включавший аналогичные задания. Студенты не были предупреждены о его проведении, так как нам необходимо было определить, насколько выполнение подобных заданий в ходе прошлых занятий способствовало достижению результата. Коллективное обсуждение ответов на вопросы мини-теста, а также последующий анализ работ (Приложение 16) позволили сделать вывод о том, что студенты по предложенным выше критериям (Таблица 13):

- овладели теоретическими основами поликультурного образования в рамках предложенного материала на III уровне (уровне связей и отношений);
- проявили способность характеризовать субъектов поликультурной образовательной среды и исследовать особенности их взаимодействия (на III уровне: определение проблемы и пути ее решения без разработки конкретных решений);
- инициировать и осуществлять поликультурное общение (на III уровне: так как предлагались единичные варианты построения «поликультурного» диалога).

Анализ рефлексивных эссе также подтвердил эти данные. Проблемным аспектом оказалось достижение третьего ожидаемого результата «инициировать и осуществлять поликультурное общение». Вероятно, мы предложили недостаточное количество ситуаций для построения вербальных ответов; также недостаточным оказался логический компонент, содержащий инструментальное знание о способах конструирования «поликультурного» диалога (способах вербального решения проблемы межкультурного общения).

В целом, предложенное содержание доказало свою эффективность в отношении направленности на достижение заявленных ожидаемых результатов обучения. Однако усиление отмеченных выше компонентов позволит студентам прийти к результату более высокого уровня. Выход на IV уровень результата также возможен через усложнение заданий, следующих за анализом

поликультурных педагогических ситуаций; предложение заданий на разработку решений выявленных проблем.

Экспертиза алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

В нашем исследовании мы не проводим классический эксперимент по апробации способа построения содержания, но доказываем его состоятельность с помощью мысленного эксперимента - экспертной оценки алгоритма и примера его использования в построении содержания для дисциплины «Теория и практика поликультурного образования». Метод экспертной оценки применялся в диссертационном исследовании М. Ю. Серга для оценки технологии [137].

Мы проводим экспертизу алгоритма, потому что он «вбирает» в себя все основные характеристики разработанного способа построения содержания профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований общества (элементы построения содержания, их согласование, опора на ожидаемый результат как основу построения содержания, отражение специфики содержания профессиональной подготовки магистров образования на всех уровнях его формирования). Пример построения содержания на уровне дисциплины дополняет описание алгоритма, позволяет увидеть алгоритм «в действии», оценить его эффективность для решения конкретной практической задачи. Экспертиза направлена на определение возможности использования нашей разработки для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Метод экспертной оценки позволяет анализировать сложные педагогические процессы, явления, ситуации, характеризующиеся, в основном, качественными признаками. Процесс экспертизы предполагает распознавание экспертом в анализируемом материале нужной информации и ее оценивание по заданным критериям [58].

В основе критериев оценивания алгоритма лежат идеи системного подхода. Разработанный нами алгоритм (Рисунок 8) может быть рассмотрен как система. Он состоит из элементов построения содержания: ожидаемых результатов, критериев их оценивания, заданий, взаимодействия преподавателей и студентов, достигнутых результатов. Элементы построения содержания взаимосвязаны и взаимообусловлены. Ожидаемые результаты «задают» критерии оценивания достигнутых результатов, характер заданий и взаимодействия

преподавателя и студентов. Связи между элементами построения содержания определяют структуру алгоритма, последовательность согласования элементов построения содержания: определение ожидаемых результатов, их проекция на критерии оценивания, задания, деятельность студентов, соотнесение ожидаемых и достигнутых результатов. Алгоритм построения содержания предполагает и связь с внешней средой. В нем в качестве нулевого элемента и предварительного шага заложены ценностно-целевые ориентиры построения содержания, которые обусловлены современным пониманием и требованиями общества к профессиональной подготовке магистров образования, потребностями сферы образования в конкретном регионе. Изменение в ценностно-целевых ориентирах построения содержания влечет за собой изменение в «содержательном наполнении» элементов построения содержания (I-V в Рисунке 8).

Рассмотрение алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с позиции системного подхода позволяет взять в качестве критериев его оценивания некоторые специфические свойства систем. «Некоторые», потому что, как отмечает Л. А. Шипилина, «в зависимости от цели исследования <...> на передний план могут выступать *те или иные* свойства» [180, 37]. Показатели по каждому критерию соответствуют цели и «содержательному наполнению» алгоритма.

Опираясь на вышеизложенные положения, мы разработали следующие критерии и показатели оценки алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза:

1. *Критерий соответствия:*

1.1. Соответствие алгоритма его цели и теоретическим положениям, лежащим в его основании. Под целью алгоритма мы имеем в виду его предназначение - его использование как инструмента построения содержания. Под соответствием теоретическим положениям мы понимаем непротиворечивость и обоснованность выбранных теоретических оснований для разработки алгоритма.

1.2. Соответствие алгоритма специфике профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. То есть отражение в содержании каждого элемента специфики профессиональной подготовки магистров образования, соответствующей современным целям и требованиям.

2. *Критерий согласованности:*

2.1. Логичная последовательность и преемственность шагов алгоритма. Иными словами, правильная очередность включения и согласования элементов построения содержания.

3. *Критерий целостности, необходимости и достаточности:*

3.1. Достаточность шагов алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. То есть включение других элементов построения содержания и шагов не нужно.

3.2. Необходимость выполнения предложенных шагов для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Ни один элемент построения содержания и ни один шаг нельзя исключить из целостной, согласованной связки.

4. *Критерий адаптивности:*

4.1. Возможность строить содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества. Хотя структура алгоритма (элементы и последовательность шагов построения содержания) - устойчива, содержательное наполнение элементов построения содержания может изменяться в зависимости от контекста и специфики профессиональной подготовки магистров образования.

5. *Критерий переноса:*

5.1. Возможность использования алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза (на уровне программы, модуля, дисциплины и целостного блока учебного материала). Под этим показателем мы понимаем переносимость алгоритма в разнообразные контексты профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: разные виды программ (исследовательские, практикоориентированные), разные профили подготовки, различные модули и дисциплины.

Для оценки содержания дисциплины мы предлагаем использовать те же критерии (за исключением критерия переноса, так как содержание разрабатывается для конкретной магистерской программы с учетом научно-педагогического потенциала образовательного учреждения, студенческой аудитории и т.д.). Содержание профессиональной подготовки, разработанное по

предлагаемому алгоритму, является целостной единицей - «юнитом». Его также можно характеризовать по критериям соответствия, согласованности, необходимости и достаточности и адаптивности. А показатели по каждому критерию должны отражать связь разработанного содержания с алгоритмом его построения.

Ниже приведем критерии и показатели оценки содержания, построенного по предлагаемому алгоритму:

1. *Критерий соответствия:*

1.1. Соответствие разработанного содержания предлагаемому алгоритму.

Представленность всех элементов построения содержания, их обусловленность целями и ожидаемыми результатами профессиональной подготовки.

1.2. Соответствие разработанного содержания компетенциям стандарта (ФГОС ВПО). То есть вклад содержания в развитие компетенций, предлагаемых стандартом.

1.3. Направленность разработанного содержания на развитие исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного компонентов). Другими словами, удовлетворение современной цели профессиональной подготовки магистра образования, учет компонентов усложнения требований к подготовке магистров образования, что обеспечивает выход на седьмой уровень квалификации.

2. *Критерий согласованности:*

2.1. Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и критериев их оценивания.

2.2. Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и разработанных заданий.

2.3. Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и характера взаимодействия преподавателя и магистрантов.

3. *Критерий целостности, необходимости и достаточности:*

3.1. Достаточность заданий для достижения ожидаемых результатов освоения дисциплины.

3.2. Достаточность заданий для вклада в развитие компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного).

4. *Критерий адаптивности:*

4.1. Возможна гибкая замена элементов содержания в связке «ожидаемый результат - критерии оценивания - задания - взаимодействие». То есть при изменении в ожидаемом результате профессиональной подготовки очевидно, какой целостный блок содержания необходимо заменить на другой, соответствующий новому требованию.

4.2. Вариативность возможных решений заданий в зависимости от позиции, знания, опыта и т.п. магистранта.

Для оценки алгоритма и примера его использования в построении содержания дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» мы использовали описанные выше критерии (карта экспертной оценки в Приложении 17). В качестве экспертов (6 человек) мы попросили выступить преподавателей, кандидатов педагогических наук, имеющих опыт разработки учебных комплексов дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования, а также заинтересованных проблемой построения содержания.

Экспертам был предоставлен: 1. документ для анализа, содержащий детальное описание алгоритма и разработанное содержание дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»; 2. методическое приложение, содержащее цель экспертизы и критерии оценивания разработок. Экспертам необходимо было определить степень соответствия разработок критериям по шкале: «да», «скорее да», «скорее нет», «нет».

Каждому варианту ответа мы присвоили численное значение для количественной оценки экспертных данных. «Да» мы оценивали в «+3 балла», «нет» - в «-3 балла»; «скорее да» - в «+1 балл», «скорее нет» - в «-1 балл». Ответам «да» и «нет» был присвоен максимальный положительный и отрицательный балл, поскольку это «твердые ответы», выражающие уверенность эксперта. Ответам «скорее да» и «скорее нет» был присвоен более низкий положительный и отрицательный балл, поскольку они выражают сомнение. «Зеркальные» баллы на ответы согласия и несогласия при оценке данных позволяют говорить о том, что средний балл выше нуля по каждому критерию означает положительную оценку разработки.

В результате мы получили следующие данные (Приложение 17). Средняя оценка алгоритма построения содержания по сумме всех критериев равна 2,23; и средняя оценка содержания дисциплины по сумме всех критериев равна 1,61. В обоих случаях средний балл положительный и превосходит оценку «скорее да», равную единице. В комментариях эксперты отмечали, что алгоритм построения содержания теоретически обоснован, логичен, последователен и внутренне согласован; может быть использован для построения содержания различных дисциплин в магистратуре педагогического вуза.

Вместе с тем эксперты указали на то, что, хотя алгоритм универсален для построения содержания на уровне дисциплины, он недостаточен для построения содержания на уровне образовательной программы. В нем не хватает ориентиров или описания действий, необходимых для разработки целостной программы подготовки магистров образования; а также не хватает «профессиональной, педагогической специфики», которая будет ориентиром в построении содержания на всех уровнях.

Мы согласны с этим замечанием и полагаем, что для разработки адресной магистерской программы на предварительном шаге алгоритма построения содержания необходимо выявление потребностей рынка труда - запроса сферы образования на подготовку магистров, определение трудовых функций для каждого вида профессиональной деятельности (профессий, должностей), раскрытие каждой из них через требования к знаниям, умениям, способностям специалиста. Описание этих процедур можно найти в материалах проекта Настройки образовательных структур [104; 216] и в исследованиях, посвященных разработке профессиональных стандартов [73; 109].

Как показывает наше теоретическое исследование, каждая магистерская программа как инструмент профессионализации выпускников бакалавриата, повышения квалификации работающих специалистов условно уникальна для конкретного региона, вуза, студенческой аудитории. «Профессиональная специфика» программы будет зависеть от конкретных целей и задач, которые она призвана решить. В то время как ориентация на содержательные компоненты исследовательской компетентности магистра образования на всех уровнях содержания универсальна, так как позволяет обучающемуся достичь заявленного уровня квалификации и выполнять профессиональную деятельность, к которой он готовится, на этом уровне.

Один из экспертов также отметил, что в описании алгоритма построения содержания недостаточно раскрыт аспект рефлексии над разработанным содержанием: его оценки с позиции выбранных ценностно-целевых ориентиров, выявления проблем, предложения путей их преодоления и коррекции результата. На наш взгляд, замечание справедливо и должно быть учтено в методических рекомендациях по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования.

Вывод

В этом параграфе мы представили разработку содержания профессиональной подготовки для дисциплины «Теория и практика поликультурного образования». Она предлагает вариант:

- согласования элементов построения содержания: ожидаемых результатов профессиональной подготовки, критериев их оценивания, заданий и способов взаимодействия преподавателя и студентов;
- ориентирования содержания профессиональной подготовки магистров образования на развитие компонентов исследовательской компетентности;
- включения в задания предметного, логического и психологического компонентов, обуславливающих развитие компетентности.

Реализация фрагмента содержания профессиональной подготовки магистров образования актуализировала проблему детального анализа и отбора предметного знания, которое необходимо студентам для решения задач.

На этапе разработки содержания сложно учесть трудности его реализации; они проявляются в ходе образовательного процесса, во взаимодействии с конкретной студенческой аудиторией. Поэтому необходимо проводить постоянную рефлексию над ходом и результатом построения и реализации содержания, выявлять проблемы и предлагать пути их преодоления.

Содержание профессиональной подготовки магистров образования требует постоянных изменений: с одной стороны, его «настройки» на меняющиеся требования контекста, с другой стороны, его адаптации к субъектам образовательного процесса. Ведь результат освоения содержания профессиональной подготовки (рождение внутреннего содержания) будет достигнут, если преподаватель разработает «конструктивно выравненное» содержание, отвечающее общей цели и требованиям подготовки магистра образования, и если студент включится в соответствующую деятельность.

Мы также провели экспертную оценку алгоритма и примера его использования для построения содержания дисциплины «Теория и практика поликультурного образования».

Критерии оценивания алгоритма построения содержания разработаны исходя из представления об алгоритме как системе, а показатели по каждому критерию - исходя из цели и «содержательного наполнения» алгоритма. Критерии оценивания алгоритма включают: критерий соответствия; согласованности; целостности, необходимости и достаточности; адаптивности; переноса.

Для оценки содержания, построенного по предлагаемому алгоритму, предложены те же критерии (соответствия; согласованности; целостности, необходимости и достаточности; адаптивности), а показатели по критериям связаны с элементами построения содержания, шагами алгоритма, спецификой содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Экспертная оценка доказала возможность использования нашей разработки для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

2.3. Методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

В этом параграфе разработаны методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества. Основу методических рекомендаций составляет предлагаемый нами алгоритм построения содержания.

Вступительное слово

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза динамично. Оно формируется в соответствии с изменяющимися целями, требованиями, спецификой профессиональной подготовки магистров образования во взаимодействии представителей образовательного учреждения, преподавателей и студентов.

Для того чтобы содержание профессиональной подготовки магистров образования учитывало современные требования общества и способствовало развитию профессиональной компетентности выпускников, необходима постоянная рефлексия над опытом построения содержания: его проектирования и реализации в образовательном процессе магистратуры. Рефлексия есть способ осознания положительных и проблемных аспектов в содержании, определения направлений его улучшения. Каждый цикл построения содержания в соответствии с предлагаемым алгоритмом позволяет вносить необходимые изменения в содержание подготовки магистров образования.

Изменения в содержании профессиональной подготовки - это первостепенный отклик системы образования на изменяющиеся требования общества. Изменения в содержании инициируются с изменением целей и требований профессиональной подготовки магистров образования, а реализуются через построение содержания на уровне образовательных программ, модулей, дисциплин, учебного материала, взаимодействия и личности.

Успех построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований зависит от качества вовлеченности администраторов образовательного учреждения, преподавателей и студентов в этот процесс. Майкл Фуллан пишет: «Изменение предполагает желание учиться делать что-то новое, а взаимодействие есть

первичная основа для социального учения» [171, 83]. Поэтому, как мы отмечали в Параграфе 1.3, построение содержания происходит в рефлексивном взаимодействии вовлеченных сторон в трех плоскостях (Рисунок 11):

1. Преподаватель - Студенты;
2. Преподаватель - Институт;
3. Студенты - Институт.

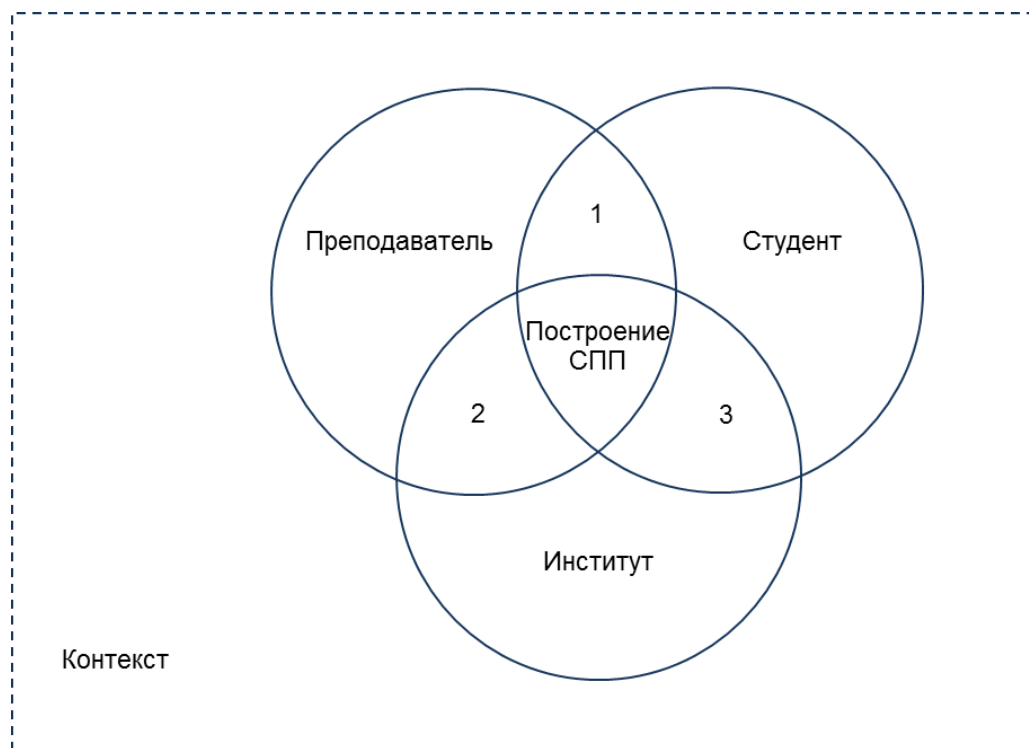


Рисунок 11. Плоскости взаимодействия в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования

Содержательную основу взаимодействия составляет алгоритм построения содержания, каждый шаг которого учитывает современную специфику содержания на разных уровнях его формирования. Логику взаимодействия задает метод «исследования в действии», этапы которого также соотносимы с шагами алгоритма, но позволяют разграничить аспекты проектирования и реализации содержания в образовательном процессе магистратуры.

В основной части параграфа представим методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза через описание трех плоскостей взаимодействия вовлеченных сторон (Рисунок 11) на индивидуальном и институциональном уровнях в логике «исследования в действии».

Индивидуальный уровень построения содержания профессиональной подготовки магистров образования

На данном уровне, по нашему мнению, исходное взаимодействие (Рисунок 11) необходимо представить следующим образом (Рисунок 12).

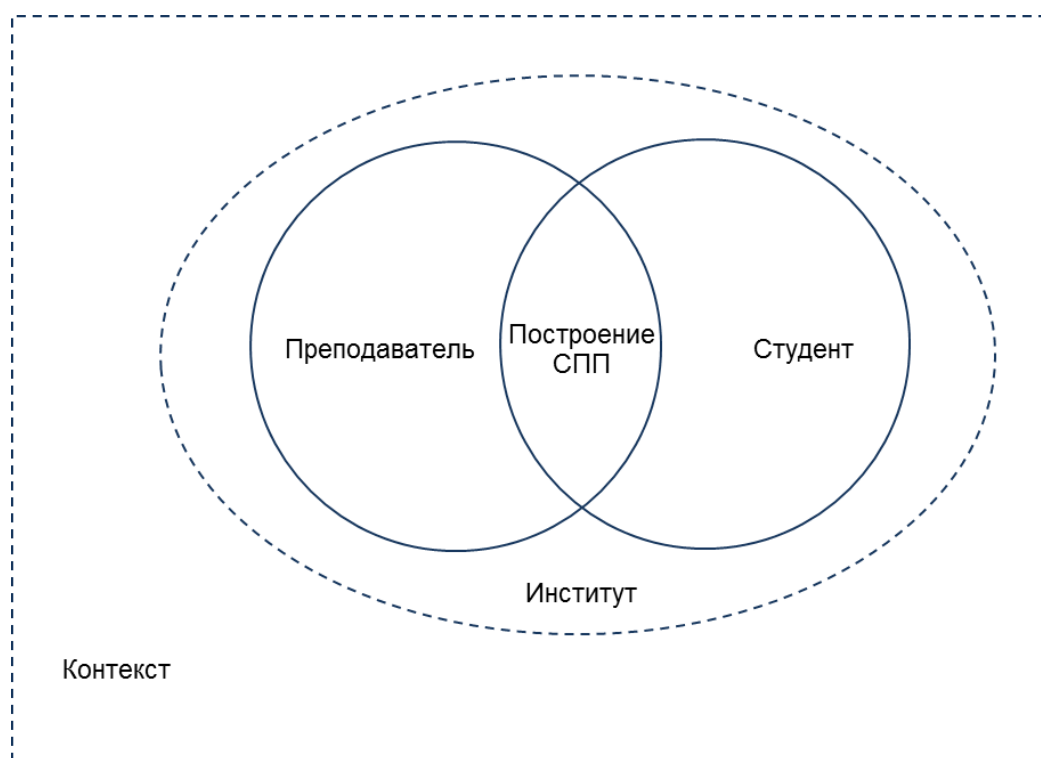


Рисунок 12. Плоскости взаимодействия в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования на индивидуальном уровне

Ключевой плоскостью взаимодействия здесь является отношение «Преподаватель - Студенты», поскольку преподаватель выступает в роли инициатора построения содержания - агента изменений в содержании профессиональной подготовки - в рамках своих дисциплин. Основные рефлексивные вопросы преподавателя, как отмечают Дж. Биггс и К. Танг [191, 249], направлены на студента:

- Чему мои студенты должны научиться?
- Каким способом я могу привести их к «научению», учитывая данные обстоятельства и имеющиеся ресурсы?
- Как я узнаю, что (и когда) они научились этому?

Эти вопросы касаются ожидаемого результата освоения содержания, взаимодействия преподавателя и студентов и оценочных заданий - составных частей содержания в теории конструктивного выравнивания, согласованность которых приводит к формированию внутреннего содержания у обучающихся. Преподаватель также ведет студентов к рефлексии над содержанием

профессиональной подготовки и процессом его освоения. Институт при этом не играет активную роль. Институциональная структура скорее становится частью контекста, в котором преподаватель в сотрудничестве со студентами строит содержание.

Преподаватель «вычленяет» из контекста информацию, связанную с полем своей компетенции и использует ее в построении «конструктивно выравненного» содержания. Под контекстом мы понимаем среду и условия, в которых протекает деятельность субъекта. Это внешняя макросреда: социальный, политический, экономический, культурный, научный контекст; внешняя микросреда: требования профессиональных и образовательных стандартов, потенциальных работодателей, потребителей образовательных услуг; среда образовательного учреждения: организация пространства, средства обучения и др. (Т. В. Менг) [93, 80]. Преподаватель, например, может ориентироваться на новое теоретическое знание в области своего предмета, определенные требования профессиональной сферы к выпускникам, которые он может удовлетворить через содержание своей дисциплины, технологии и средства, способствующие овладению содержанием и др. Мы говорим о том, что институт становится частью контекста, потому что преподаватель в данном случае «настраивает» свою разработку на существующие требования института. То есть отношения «2. Преподаватель - Институт» и «3. Студенты-Институт» в оригинальной схеме (Рисунок 11) не изменяются и напрямую не участвуют в процессе построения содержания.

Рассмотрим отношения «Преподаватель - Студенты» по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования в логике «исследования в действии». Поскольку «исследование в действии» - это рефлексивная практика, представим рассматриваемое отношение в виде «рефлексивных анкет». Ответы на вопросы этих анкет позволят построить содержание на основе предлагаемого нами способа с учетом изменяющихся требований к профессиональной подготовке магистров образования.

1. Планирование

На этом этапе преподаватель рефлексивирует над своим опытом построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре. Он формулирует проблемы, сложившиеся в его практике построения и реализации содержания и разрабатывает «конструктивно выравненное» содержание для своей дисциплины.

Нижеприведенные анкеты предлагают перечень рефлексивных вопросов преподавателя.

Рефлексивная анкета 1.1 Опыт построения и реализации содержания

1. На какую теорию Вы опираетесь при построении содержания профессиональной подготовки магистров образования? Что является единицей построения содержания в рамках Ваших дисциплин?
2. Согласованы ли ожидаемые результаты с критериями их оценивания, заданиями, характером Вашей деятельности (обучения) и деятельности магистрантов? Предполагает ли выполнение заданий такую деятельность, к выполнению которой магистранты должны быть готовы в соответствии с ожидаемыми результатами освоения содержания?
3. Включаете ли Вы задания,
 - позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?
 - предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?
 - позволяющие магистрантам научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?
4. Включают ли предлагаемые задания:
 - теоретический материал, необходимый для его выполнения, или ссылку на него?
 - способы деятельности / алгоритмы, которые приведут к решению предлагаемых заданий?
 - компоненты, позволяющие осмыслить задание, понять его цель, оценить результат его выполнения?
5. Каких элементов содержания не хватает (типов заданий, компонентов заданий)?
6. Вспомните 2-3 проблемные ситуации из практики:
 - построения содержания профессиональной подготовки магистров образования
 - его реализации

В чем состояла проблема? Что показывало на наличие проблемы?

В чем ее причины? Как Вы решили проблему?

Как Ваше решение соотносится с теорией построения содержания, на которую Вы опираетесь?
7. Обобщите проблему, которую Вы хотели бы решить, реализуя изменения в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования?

Рефлексивная анкета 1.2 Построение «конструктивно выровненного» содержания

Разрабатывая содержание профессиональной подготовки магистров образования по алгоритму (см. Приложение 6), проведите рефлексию каждого шага:

1. Сформулированные ожидаемые результаты освоения содержания:
 - согласованы с компетенциями стандарта, вклад в развитие которых вносит Ваша дисциплина?
 - отражают тип знания (теоретическое или практическое) и включают предмет изучения, уровень усвоения материала (глагол из таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса) и, если нужно, контекст его применения?

№	Тип знания	Предмет изучения	Уровень понимания (глагол)	Ожидаемые результаты	Компетенции стандарта
1.					

2.					
...					

2. Согласованы ли с ожидаемыми результатами (ОР):

- задания и
- деятельность преподавателя и студентов?

ОР 1:	<i>формулировка</i>	ОР 2:	...
Задание 1.1:	<i>описание</i>	Задание 2.1:	
Взаимодействие:	<i>описание</i>	Взаимодействие:	
Задание 1.2:		...	

Соотносятся ли характер деятельности студентов с «глаголами», заявленными в ожидаемых результатах и заданиях?

3. Позволяют ли задания и предполагаемые продукты их выполнения оценить достижение студентами ожидаемых результатов?
4. Позволяют ли критерии оценивания ожидаемых результатов оценить ход и/или продукт выполнения заданий?
5. Предусмотрены ли задания аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов? Сбалансированы ли они?
6. Для каждого ли задания разработан:
 - логический компонент - инструменты, необходимые для его выполнения?
 - психологический компонент - перечень рефлексивных вопросов на ход и результат выполнения задания, а также на перенос приоритетных умений в сферу профессиональной деятельности?

Задание № <i>«Название»</i>	
ОР № <i>формулировка</i>	
Формулировка задания <i>нужные материалы</i>	Методическая подсказка <i>способы выполнения задания</i>
Вспомогательные вопросы <i>ссылка на необходимое предметное знание</i>	Рефлексивные вопросы <i>ход и результат; перенос умений</i>

II. Внедрение и III. Мониторинг

Мы рассматриваем эти два шага вместе, потому что мониторинг сопровождает процесс внедрения разработанного содержания. Необходимо наблюдение и сбор данных в ходе всего процесса реализации «конструктивно выравненного» содержания.

На данных этапах преподаватель встречается с магистрантами. Поскольку от качества их взаимодействия зависит успех построения содержания, первоочередная задача преподавателя - помочь магистрантам выстроить собственное понимание ожидаемых результатов освоения содержания, критериев их оценивания, заданий и занять активную позицию *сотворцов* образовательного процесса, основанного на «конструктивно выравненном» содержании.

Преподавателю необходимо создать благоприятный климат для реализации содержания - климат коллегиальности (Параграф 1.3), при котором студенты:

- понимают смысл происходящего и разделяют ответственность за результат;
- открыты диалогу, готовы выражать свое мнение относительно предлагаемого им содержания профессиональной подготовки, в том числе выдвигать свои предложения по его дальнейшему совершенствованию;
- вовлечены в познавательную деятельность, предполагаемую ожидаемым результатом профессиональной подготовки и заданиями;
- участвуют во взаимо- и самооценке;
- осознают необходимость и проявляют рефлексивную активность над процессом освоения содержания профессиональной подготовки и достигнутым результатом, то есть выстраивают связи между ожидаемым результатом, критериями оценивания, заданиями, деятельностью по их выполнению и достигнутым результатом.

Поскольку вовлеченность магистрантов и их мнения играют ключевую роль в построении содержания профессиональной подготовки, здесь необходимо представить рефлексивные анкеты и для преподавателя, и для студентов.

Рефлексивная анкета 1.3 Создание климата коллегиальности				
1. Какие технологии Вы использовали, для того чтобы решить задачу создания коллегиального климата взаимодействия с магистрантами?				
2. Приведите примеры / опишите ситуации, возникшие в ходе образовательного процесса, когда Вы предпринимали действия по решению этой задачи.				
3. Получили ли Вы со стороны магистрантов отклик, к которому стремились?				
4. Оцените эффективность Ваших решений. Подумайте, как еще Вы могли бы решить эту задачу.				
Элемент задачи	Технология, действия, ситуация	Отклик студентов (показатели результативности)	Оценка результативности	Возможное решение
1. Вовлеченность студентов				
2. Выражение мнения				
3. Выполнение заданий				
4. Взаимо- и самооценка				
5. Рефлексия хода и результата				
6. Другое				

Рефлексивная анкета 1.4 Ход реализации «конструктивно выравненного» содержания

В каждом блоке реализации содержания (в соответствии с ожидаемыми результатами) определите аспекты, которые происходили по Вашему плану, и те, которые, на Ваш взгляд, не совсем удались. Какие аспекты содержания профессиональной подготовки требуют дальнейшего изменения / доработки?

Аспект реализации содержания	Показатели результативности	Оценка результативности	Предложения
1. Осмысление ожидаемого результата			
2. Выполнение заданий (по типам: <i>аналитико-диагностический, преобразовательный, организационный</i>)			
• достаточность материала			
• достаточность способов деятельности			
• деятельность студентов			
3. Оценивание достижений студентов			
4. Взаимо- и самооценка студентов			
5. Рефлексивность студентов (ход и результат освоения содержания)			

Преподаватель «слушает» мнение студента в ходе образовательного процесса и фиксирует его как материал для дальнейшей рефлексии (четвертый шаг «исследования в действии»). Рефлексивные дневники, формируемые в ходе освоения содержания (ответы на рефлексивные вопросы, сформулированные в каждом задании), также служат материалом для анализа и рефлексии. Но кроме этого мы считаем необходимым предложить магистрантам комплексную оценку содержания профессиональной подготовки по итогам освоения курса.

Рефлексивная анкета 1.5 Оценка содержания магистрантами**Оценка элементов содержания профессиональной подготовки****Ожидаемые результаты обучения**

1. Оцените, насколько были понятны ожидаемые результаты обучения

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

Задания

2. Дайте общую оценку заданиям, которые Вы выполняли

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

3. Насколько Вам было понятно, как задания помогают достичь ожидаемого результата обучения

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

4. Насколько Вам было понятно, как выполнять задания (способы работы с материалом)

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

5. Насколько Вам было понятно, как оценить достигнутый результат после выполнения задания

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

Деятельность преподавателя

6. Оцените объяснение материала

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

7. Оцените поддержку преподавателя в выполнении Вами задания (консультации, сопровождение)

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

8. Насколько отклик преподавателя на ход и результат выполнения Вами задания помог Вам в достижении результата

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

9. Что является сильной стороной преподавателя?

10. Что стоит улучшить?

Деятельность студентов

9. Насколько деятельность, в которую Вы включались в классе и в ходе самостоятельной работы, помогла Вам в достижении результата

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

10. Насколько групповая работа над заданиями помогла Вам в достижении результата

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

Общая оценка содержания профессиональной подготовки

11. Дайте общую оценку содержания курса

1 2 3 4 5

Комментарии: _____

12. Насколько содержание курса помогло Вам научиться:

12.1 видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования

1 2 3 4 5

12.2 разрабатывать собственные пути решения проблемы, создавать новые образовательные продукты, творчески подходить к решению проблем

1 2 3 4 5

12.3 планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы

1 2 3 4 5

13. В чем сильные стороны содержания курса?

14. Что стоит улучшить?

15. Чему Вы научились на этом курсе? Как этот курс изменил Вас?

IV. Рефлексия

На четвертом этапе построения содержания преподаватель анализирует данные, полученные в ходе саморефлексии на первом, втором и третьем этапах; сопоставляет их с материалами, полученными от студентов (рефлексивные дневники, рефлексивная анкета 1.5); оценивает результат реализации «конструктивно выравненного» содержания; осмысляет достижения и неудачи, выявляет их причины, определяет направления дальнейших изменений в содержании профессиональной подготовки.

Рефлексивная анкета 1.6 Итоговые рассуждения

1. На основе проанализированных данных по реализации «конструктивно выравненного» содержания определите достижения и аспекты, требующие дальнейшего изменения.
2. В чем были основные сложности построения и реализации «конструктивно выравненного» содержания профессиональной подготовки магистров образования?
3. Каковы причины возникших проблем?
4. Каким образом Вы могли бы их решить в будущем?

Итоговая рефлексия будет эффективнее, если к анализу собранных материалов присоединится внешний эксперт, например, коллега, преподающий другие дисциплины в магистратуре. Вовлеченному человеку, преподавателю, построившему содержание, может быть сложно взглянуть на результаты со стороны. Коллега-критик может выступить фасилитатором рефлексии, помочь увидеть другую перспективу, предложить другой угол зрения на проблему.

В итоге, если результаты рефлексии выявили некоторые проблемы в построении и реализации «конструктивно выравненного» содержания, то цикл «исследования в действии» повторяется.

Институциональный уровень построения содержания профессиональной подготовки магистров образования

Другой вариант построения содержания профессиональной подготовки предполагает включенность институциональной структуры, занимающейся подготовкой магистров образования. Изменения в содержании (построение нового содержания), осуществляемые отдельными преподавателями, фрагментарны и имеют ограниченное влияние на совокупный результат профессиональной подготовки. В то время как изменения, инициируемые на уровне института, в рамках целостной программы подготовки магистров образования, могут обеспечить системность.

В этом случае все вовлеченные стороны должны занимать активную позицию, и процесс построения содержания нужно рассматривать во всех трех плоскостях взаимодействия (Рисунок 13):

1. Институт - Преподаватель
2. Преподаватель - Студенты
3. Студенты - Институт

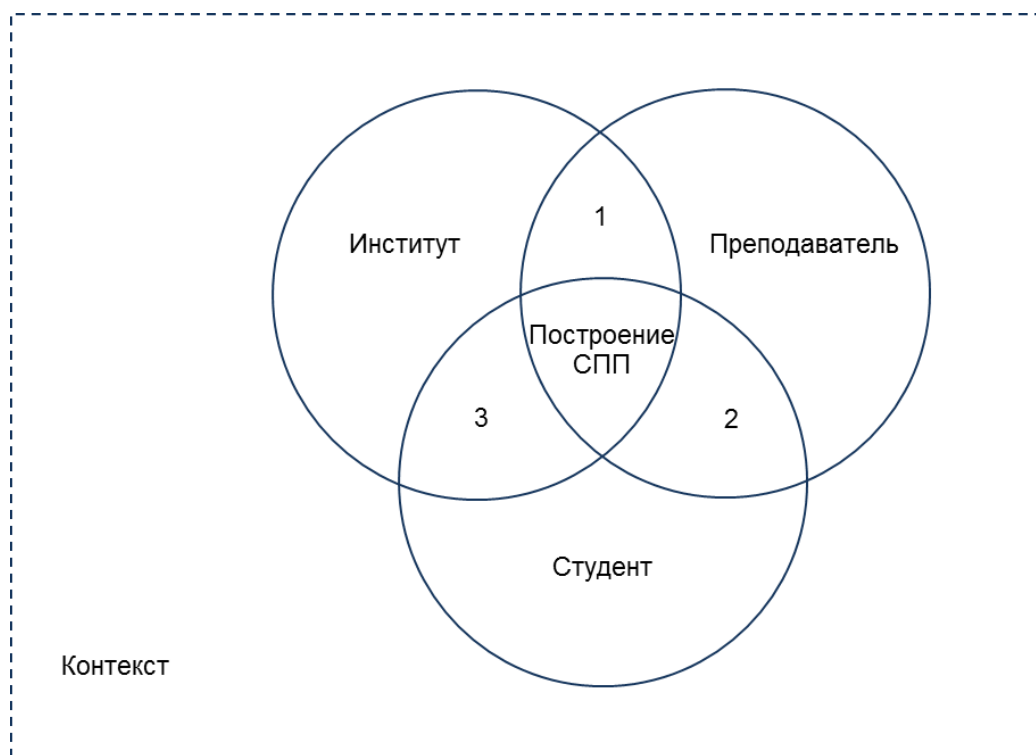


Рисунок 13. Плоскости взаимодействия в построении содержания профессиональной подготовки магистров образования на институциональном уровне

Мы расположили взаимодействия 1, 2 и 3 в таком порядке не по степени их значимости (так как вовлеченность каждого принципиально значима), а в последовательности участия вовлеченных сторон в процессе построения

содержания. Рассмотрим каждое взаимодействие в логике «исследования в действии».

1. Планирование

«1. Институт - Преподаватель»

Еще раз отметим, что в данном случае под институтом мы понимаем структурную единицу университета, непосредственно занимающуюся подготовкой магистров образования (например, кафедра, Центр магистерской подготовки). Участие института позволяет внести изменения в содержание профессиональной подготовки на уровне целостной магистерской программы:

- согласовать ожидаемые результаты программы с ее целями и компетенциями стандарта;
- согласовать ожидаемые результаты освоения единиц программы (модулей, дисциплин) с ожидаемыми результатами всей программы;
- обеспечить баланс аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного компонентов в содержании в рамках всей программы.

Декомпозиция ожидаемых результатов профессиональной подготовки: от общей цели программы до частных ожидаемых результатов, соотносимых с единицей построения содержания (проблемой или задачей) - и их представление в виде «дерева» позволяет:

- ясно продемонстрировать иерархию и связи ожидаемых результатов профессиональной подготовки;
- сбалансировать распределение модулей и дисциплин по ожидаемым результатам освоения программы;
- обеспечить преемственность элементов содержания профессиональной подготовки между модулями и дисциплинами;
- обеспечить вариативность «обращения» к результатам профессиональной подготовки - взгляд на один и тот же ожидаемый результат программы с позиций различных дисциплин; и, тем самым, расширить понимание возможных контекстов применения данного результата профессиональной подготовки в профессиональной деятельности.

Более того, когда речь идет о построении содержания профессиональной подготовки магистров образования на уровне программы, появляется возможность учесть требования рынка труда. Институт может исследовать запрос потенциальных работодателей на компетенции выпускников-магистров в

области образования и отразить его в целях и ожидаемых результатах магистерской программы, и таким образом задать дополнительные ориентиры в построении нового содержания. Также институт может ориентировать программу на проведение коллективного исследования, что задаст определенный контекст построения содержания на уровнях дисциплин и учебного материала (здесь под контекстом мы понимаем ситуацию функционирования знания, заданную проблемой исследования). Еще у института есть возможность персонифицировать содержание профессиональной подготовки через исследование особенностей магистрантов, поступивших на определенную программу (направление и профиль бакалавриата / специальность, область и вид профессиональной деятельности, мотивы поступления в магистратуру и т.д.).

Построение содержания - реализация изменений в содержании в соответствии с изменяющимися требованиями к профессиональной подготовке - на институциональном уровне предполагает организацию согласованной деятельности большого количества человек: координаторов программ, коллектива преподавателей, всех студентов. Поэтому здесь принципиальную роль играет «лидер изменения», инициирующий и направляющий реализацию преобразований. Лидер изменения должен обладать способностями:

- формулировать и доносить до других четкое видение процесса и результата изменения;
- формировать команду агентов изменения из числа компетентных лиц, преподавателей, и организовывать их работу как движущей силы изменения.

Майкл Фуллан в одной из публикаций в журнале «Лидерство в образовании» пишет: «Лидер изменений в образовании должен быть настроен на видение широкой картины будущего, <...> должен представлять собой мудрого концептуального мыслителя, который трансформирует организацию через взаимодействие с вовлеченными группами людей» [205, 16]. Хорошо, если лидер является представителем группы «Институт», то есть имеет административные полномочия для организации работы, привлечения ресурсов, принятия решений и т.п. (например, директор Центра магистерской подготовки, координатор программы). С другой стороны, лидером может быть и преподаватель. Однако в этом случае сфера его компетенции расширится до уровня «Института».

В связи с этим, на этапе планирования уже должна появиться рефлексивная анкета о создании благоприятного климата и вовлечении всех преподавателей в процесс построения содержания.

Далее представим рефлексивные анкеты, отражающие взаимодействие института и преподавателей на этапе планирования.

Рефлексивная анкета 2.1 Вовлеченность «Института» и «Преподавателей»

1. Все ли преподаватели и представители «Института» разделяют ценность изменений в содержании профессиональной подготовки магистров образования?
 - да Что является показателем этого? Какие действия лидера изменений и других вовлеченных лиц привели к успеху?
 - нет Что является показателем этого? В чем причина? Предпринимали ли Вы какие-либо действия, чтобы создать ситуацию коллективной ценности изменения? К чему они привели? Что еще Вы могли бы сделать?
2. Все ли преподаватели и представители «Института» демонстрируют видение / понимание хода и результата изменений в содержании профессиональной подготовки магистров образования?
 - да Что является показателем этого? Какие действия лидера изменений и других вовлеченных лиц привели к успеху?
 - нет Что является показателем этого? В чем причина? Предпринимали ли Вы какие-либо действия, чтобы распространить видение хода и результата изменения на весь коллектив? К чему они привели? Что еще Вы могли бы сделать?
3. Все ли преподаватели и представители «Института» участвуют в разработке изменений в содержании профессиональной подготовки магистров образования?
 - да Что является показателем этого? Какие действия лидера изменений и других вовлеченных лиц привели к успеху?
 - нет Что является показателем этого? В чем причина? Что необходимо сделать, чтобы вовлечь всех в процесс планирования изменений?

Рефлексивная анкета 2.2 Разработка «согласованной» программы

1. Согласованы ли цели программы подготовки магистра образования с потребностями рынка труда (сферы образования)?

Запрос сферы образования	Цели магистерской программы

Если нет, какие изменения нужно внести, чтобы достичь согласованности?

2. Согласованы ли ожидаемые результаты освоения программы с целями программы?

Цели магистерской программы	Ожидаемые результаты освоения программы

Если нет, какие изменения нужно внести, чтобы достичь согласованности?

3. Включает ли формулировка ожидаемых результатов глагол, отражающий уровень овладения материалом, предмет изучения и контекст его использования?

Если нет, какие изменения нужно внести, чтобы учесть это требование?

4. Согласованы ли ожидаемые результаты освоения программы с компетенциями стандарта?

Ожидаемые результаты освоения программы	Компетенции стандарта

5. Согласованы ли ожидаемые результаты освоения дисциплин с ожидаемыми результатами освоения программы?

ОР программы	ОР дисциплины 1	ОР дисциплины 2	ОР дисциплины 3	ОР дисциплины ...
1.	x		x	
2.		x	x	
...	x			x

- Все ли ожидаемые результаты освоения программы «раскрыты» через ожидаемые результаты освоения дисциплин?
- Сбалансировано ли это отношение (то есть: все ли ОР программы в равной степени «раскрыты» через ОР дисциплин; нет неучтенных ОР программы)?
- Возможно ли в ОР каждой дисциплины заложить аспекты ОР программы?
- Если обнаружены какие-либо аспекты несогласованности и дисбаланса, как их можно исправить?

6. Отражены ли в ожидаемых результатах освоения программы и дисциплин (через глаголы) содержательные элементы исследовательской компетентности магистра: аналитико-диагностический, преобразовательный, организационный? Сбалансированы ли они? Если нет, то какие изменения нужно внести, чтобы достичь баланса?

«2. Преподаватель - Студенты»

Взаимодействие «преподаватель - студенты» на этапе планирования на институциональном уровне не будет отличаться от того же взаимодействия на индивидуальном уровне. Преподаватель анализирует свой опыт построения содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплин, разрабатывает «конструктивно выравненное» содержание и планирует его внедрение в конкретной студенческой аудитории (с учетом данных рефлексивной анкеты 2.3, см. ниже).

Здесь можно использовать рефлексивные анкеты, предложенные для индивидуального уровня реализации изменений (см. рефлексивные анкеты 1.1 и 1.2).

«3. Студенты - Институт»

На этапе планирования направленность взаимодействия будет, скорее, от института к студентам. Институт может собрать некоторые данные о магистрантах, которые позволили бы персонифицировать содержание профессиональной подготовки на уровне дисциплин, учебного материала и взаимодействия. Ниже представлен вариант соответствующей анкеты.

Рефлексивная анкета 2.3 Наши магистранты

Уважаемые магистранты!

Пожалуйста, ответьте на нижеследующие вопросы. Ваши ответы позволят нам учесть Ваш опыт и ожидания при разработке содержания обучения. А значит - в большей степени способствовать становлению Вашей профессиональной компетентности.

С благодарностью,

Директор Центра магистерской подготовки

Направление Педагогическое образование

Программа ...

Фамилия, имя, отчество _____

Возраст _____

Предыдущее образование: бакалавр специалист магистр

Направление и профиль / _____
специальность

Вы работаете?

да Область профессиональной деятельности: _____

Место работы / должность: _____

нет Где и кем хотели бы работать после окончания магистратуры: _____

С какой целью Вы поступили в магистратуру?

Что Вы ожидаете от обучения в магистратуре? Чему хотели бы научиться? Какие компетенции хотели бы развить?

II. Внедрение и III. Мониторинг

«1. Институт - Преподаватель»

На этапе внедрения и мониторинга задача института - контролировать процесс; поддерживать преподавателей в реализации функции агента изменения; обеспечивать систематический сбор рефлексивных данных от всех вовлеченных преподавателей.

Рефлексивная анкета для представителя института / лидера изменения, действующего от имени института, представлена ниже.

Рефлексивная анкета 2.4 Внедрение изменения и сбор данных

1. Выступают ли вовлеченные преподаватели в роли агентов изменений в содержании профессиональной подготовки?

- Что указывает на это? Как Вы отслеживаете «приверженность» преподавателей начатому

изменению?

- Какие технологии взаимодействия в коллективе позволяют Вам поддерживать «приверженность» начатому изменению?
 - Если в этом отношении возникают проблемы, как Вы их решаете? Что еще Вы можете предпринять?
2. Какие способы организации коллективной работы помогают Вам получить промежуточные данные о реализации изменения? Если в этом отношении возникают проблемы, как Вы их решаете? Что еще Вы можете предпринять?

Преподаватель на данном этапе в большей степени вовлечен во взаимодействие со студентами. Однако, с другой стороны, он может выступить в роли коллеги-критика: провести наблюдение образовательного процесса, в ходе которого реализуется «конструктивно выравненное» содержание (в рамках программы подготовки магистров образования), и дать свой отзыв-рекомендацию коллеге. При этом необходимо, чтобы «критик» и «наблюдаемый» предварительно согласовали цели наблюдения, определили аспекты реализации содержания, на которые необходим отзыв. После наблюдения и анализа учебного материала коллеги обсуждают результаты (отзыв) и определяют проблемные области, на которые необходимо обратить внимание.

Рефлексивная анкета 2.5 Взаимооценка преподавателей

«Критик»

По каждому аспекту наблюдения и анализа какие Вы выделили достижения и затруднения?

Аспект анализа	Достижения	Проблемы
1. ...		
...		

Что Вы можете предложить коллеге, чтобы преодолеть затруднения?

«Наблюдаемый»

Какие пути преодоления выявленных затруднений Вы видите? Как Вы можете использовать совет коллеги?

«2. Преподаватель - Студенты»

Взаимодействие преподавателя и студентов по построению содержания на институциональном уровне не отличается от того же взаимодействия на индивидуальном уровне. Преподаватель рефлексивен над ходом реализации «конструктивно выравненного» содержания (рефлексивные анкеты 1.3 и 1.4), а студенты - над ходом и результатом его освоения (рефлексивные дневники).

«3. Студенты - Институт»

На этапе внедрения «конструктивно выравненного» содержания и мониторинга этого процесса студенты дают отклик институту относительно каждого освоенного курса. Они оценивают содержание профессиональной подготовки по:

- степени согласованности ожидаемых результатов освоения содержания и критериев их оценивания, заданий, взаимодействия преподавателей и студентов;
- его вкладу в развитие компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного);
- наличие и достаточности в его единицах (заданиях) предметного компонента, компонента - инструмента решения задач и компонента осмысления результата овладения содержанием.

Для получения такого отклика-оценки студентов можно использовать рефлексивную анкету 1.5. В конце освоения целостной магистерской программы «институт» также может предложить магистрантам оценить вклад каждой дисциплины в развитие их профессиональной компетентности.

Рефлексивная анкета 2.6 Оценка магистерской программы

1. Оцените вклад каждой дисциплины, которую Вы освоили, в развитие Вашей профессиональной компетентности:

Дисциплина	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
1. название					
2. ...					
...					

2. Насколько содержание программы помогло Вам научиться:

2.1 видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования

1 2 3 4 5

2.2 разрабатывать собственные пути решения проблемы, создавать новые образовательные продукты, творчески подходить к решению проблем

1 2 3 4 5

2.3 планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы

1 2 3 4 5

3. В чем сильные стороны содержания программы?

4. Что стоит улучшить?

5. Как наша магистерская программа изменила Вас?

IV. Рефлексия

На наш взгляд, здесь можно рассмотреть одно трехстороннее взаимодействие «Институт - Преподаватель - Студент», поскольку в итоговой рефлексии необходимо учесть взгляд с позиции всех вовлеченных сторон. После того, как были проанализированы все данные, собранные на первом, втором и третьем этапах «исследования в действии», представители института, преподавателей и студентов должны организовать общую рефлексию над ходом и результатами построения содержания. Инструментом может выступить следующая рефлексивная анкета. Она близка анкете 1.6, но ориентирована и на разработчиков содержания, и на студентов.

Рефлексивная анкета 2.7 Итоговые рассуждения

1. На основе анализа рефлексивных материалов, как бы Вы определили / оценили основные достижения реализации / освоения «конструктивно выравненного» содержания?
2. Какие аспекты содержания профессиональной подготовки требуют дальнейшего изменения?
3. В чем были основные сложности реализации / освоения «конструктивно выравненного» содержания профессиональной подготовки?
4. Каким образом Вы могли бы их преодолеть в будущем?

К итоговой рефлексии можно привлечь и внешних экспертов: представителей рынка труда, выпускников магистерских программ, - для того чтобы получить другой угол зрения на проблему. Результаты итоговых консультаций с вовлеченными сторонами позволят определить направление изменений в содержании профессиональной подготовки в новом цикле «исследования в действии».

Вывод

Построение содержания профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований общества возможно на индивидуальном уровне («Преподаватель - Студенты» в рамках отдельных дисциплин) и на институциональном уровне («Институт - Преподаватель - Студенты» в рамках магистерских программ). Основу построения содержания составляет взаимодействие вовлеченных сторон, опирающееся на принципы коллегиальности, взаимной ответственности, рефлексивности. Содержательную

основу взаимодействия составляет алгоритм построения содержания, а его логику задает метод «исследования в действии».

Построение содержания профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований общества, по сути, есть способ реализации изменений в содержании в соответствии с новой целью и требованиями к профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза. Изменения в содержании инициируются на уровне целей и требований, а реализуются в деятельности образовательных учреждений: руководителей магистерских программ, преподавателей и студентов - по построению нового содержания.

Построение содержания профессиональной подготовки требует постоянной рефлексии всех вовлеченных сторон для выявления возникающих проблем и поиска путей их решения. Поэтому в качестве методических рекомендаций по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования мы предложили пакет рефлексивных анкет для представителей учреждения, преподавателей и студентов, которые позволят учесть все аспекты проектирования и внедрения «конструктивно выравненного» содержания.

Рефлексивные анкеты структурированы по плоскостям взаимодействия вовлеченных сторон и, таким образом, определяют деятельность каждого в отношении с каждым. Они позволяют пройти путь от планирования и проектирования содержания до рефлексии приобретенного опыта и выхода на новый уровень его построения в соответствии с изменяющимися требованиями.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Изучение опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза показало неочевидную согласованность компетенций, критериев их оценивания и заданий; выявило недостаточное внимание развитию преобразовательного и организационного компонента исследовательской компетентности магистра образования; а также указало на недостаток логического и психологического компонентов в предлагаемых заданиях.

Выявленные противоречия актуализировали наше предположение о необходимости построения «конструктивно выравненного» содержания на основе предложенного алгоритма (Параграф 1.3):

- которое будет в равной степени ориентировано на развитие всех компонентов исследовательской компетентности;
- каждая единица которого будет включать предметный, логический и психологический компоненты.

На основе алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза было разработано содержание дисциплины «Теория и практика поликультурного образования», магистерская программа «Сравнительное образование». Реализация фрагмента разработанных материалов и анализ продуктов деятельности студентов, с одной стороны, позволили сделать вывод об эффективности такого построения содержания. Однако, с другой стороны, стала очевидна необходимость постоянной рефлексии над этим процессом: определения того, насколько содержание удовлетворило цели, в какой степени студенты достигли ожидаемого результата, какие возникли проблемы, и как их можно преодолеть.

Содержание профессиональной подготовки магистров образования требует постоянных изменений: с одной стороны, «настройки» на меняющиеся требования контекста (уровень общих целей и требований), с другой стороны, адаптации к субъектам образовательного процесса (уровень личности). Достигнутый магистрантом в ходе освоения содержания результат будет соотносим с ожидаемым результатом, не только если преподаватель разработает «конструктивно выравненное» содержание, но и если магистрант включится в соответствующую деятельность.

Экспертная оценка алгоритма и примера его использования для построения содержания дисциплины показала состоятельность предлагаемого инструмента для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Критерии оценивания алгоритма были разработаны на основе системного подхода; они включали критерии: соответствия; согласованности; целостности, необходимости и достаточности; адаптивности; переноса. Показатели по каждому критерию исходили из положений, описывающих алгоритм построения содержания.

Содержание дисциплины было оценено по тем же критериям (за исключением критерия переноса), а показатели по критериям были связаны с элементами построения содержания, шагами алгоритма, спецификой содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.). Данные критерии и показатели могут быть использованы для оценивания как «действующего», так и «измененного» / «конструктивно выравненного» содержания профессиональной подготовки.

Положительная оценка алгоритма позволила нам взять его за основу в разработке методических рекомендаций по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования.

Построение содержания профессиональной подготовки магистров образования осуществляется во взаимодействии вовлеченных сторон: представителей института (кафедры, Центра магистерской подготовки и т.п.), преподавателей и студентов. Участие каждого на основе принципов коллегиальности, взаимной ответственности, рефлексивности является залогом успеха в построении содержания.

Построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза может происходить на индивидуальном уровне, когда один или несколько преподавателей решают разработать и внедрить «конструктивно выравненное» содержание в рамках своих дисциплин; и на институциональном уровне, когда содержание разрабатывается для целостных программ подготовки магистров образования, и предполагается согласование деятельности административных лиц и всех преподавателей. При этом в обоих случаях необходим учет «голоса» студентов.

Метод «исследования в действии» определяет последовательность этапов в построении содержания: планирование (разработка содержания), внедрение

(апробация содержания в образовательном процессе), мониторинг (включенное наблюдение и сбор данных - результатов апробации), рефлексия (осмысление хода и результата построения и внедрения нового содержания). Эти этапы согласуются с шагами алгоритма построения содержания, но позволяют более точно разграничить проектирование, разработку содержания и его реализацию в образовательном процессе магистратуры.

Методические рекомендации по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования представляют собой пакеты рефлексивных анкет. Их содержательную основу составляет предложенный нами алгоритм построения содержания, учитывающий современные требования и специфику профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза. Пакеты рефлексивных анкет разработаны для индивидуального и институционального уровня в последовательности этапов «исследования в действии» и во всех плоскостях взаимодействия вовлеченных сторон (преподаватель-студенты, преподаватель-институт, институт-студенты).

Построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований представляет собой способ реализации изменений в содержании. Ведь изменения в образовании, какого бы масштаба они ни были, и кем бы они ни были инициированы, в конечном счете, стремятся оказать влияние, улучшить деятельность тех, кто непосредственно вовлечен в образовательный процесс. Направление изменений в содержании задается на уровне общих целей и требований к подготовке выпускников, а их реализация происходит в деятельности руководителей магистерских программ, преподавателей и студентов, в ходе построения содержания в соответствии с изменяющимися требованиями и его внедрения в образовательный процесс магистратуры.

Использование рефлексивных анкет позволит накопить массивный исследовательский материал по построению содержания профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований, отследить эффекты изменений, управлять качеством образовательного процесса в магистратуре педагогического вуза и максимально содействовать развитию тех компетенций магистрантов, которые востребованы сегодня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях изменений в обществе, науке, высшем образовании категория профессиональной подготовки переживает существенное развитие. Профессиональная подготовка в современном вузе ориентирована на будущее, потенциально изменчивое содержание профессиональной деятельности. Она характеризуется открытостью, адресностью, гибкостью в отражении требований государства, общества, личности; практикоориентированностью и ориентацией на развитие творческих способностей и научно-исследовательского потенциала выпускников. Профессиональная подготовка приобретает черты дискретности и принципиальной незавершенности: становится необходимо постоянное обновление компетенций путем освоения модульных программ на востребованном квалификационном уровне.

Программы подготовки магистров сегодня - это «быстрый» способ отражения требований рынка труда, профессионализации выпускников бакалавриата, удовлетворения образовательных потребностей студентов, желающих углубить знания в определенной области или развить новые компетенции, обучаясь на программах, отличных от профиля их базовой подготовки. В магистратуре педагогического вуза исследователи видят потенциал сопровождения развития образования через проведение коллективных исследований и подготовку выпускников - субъектов изменений, способных видеть проблему практики и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Новая цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза требует нового понимания профессиональной подготовки магистра образования как: становления субъектного опыта исследовательского видения целостной профессиональной деятельности и ее выполнения в позиции субъекта изменений. Исследовательская компетентность, в таком случае, представляет собой основной результат профессиональной подготовки магистра образования.

Анализ квалификационных требований показал, что специфика требований к результату профессиональной подготовки магистра образования состоит в усложнении аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов компетенций. Иными словами, магистра образования отличает способность к системному, целостному видению проблем

в области профессиональной деятельности, к самостоятельности, вариативности и оригинальности в их решении, к организации соответствующей самостоятельной и коллективной работы. Аналитико-диагностический, преобразовательный и организационный компоненты усложнения требований выступают как содержательные компоненты исследовательской компетентности магистра образования, а необходимость их развития задает ориентир в построении содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Категория содержания профессиональной подготовки также претерпевает изменения: она рассматривается не только как дидактически переработанный социокультурный опыт, но и как личностный опыт преподавателя и студентов. Содержание профессиональной подготовки представляет собой единство «внешнего» и «внутреннего», «явного» и «неявного». Оно динамично конструируется в совместной деятельности субъектов профессиональной подготовки и может быть различным в зависимости от качества их вовлеченности в совместную деятельность. Такой подход к пониманию содержания определяет необходимость его рассмотрения как уровневой структуры, включающей кроме 1. уровня общих целей и требований, 2. уровня программы, модулей и дисциплин, 3. уровня учебного материала, также 4. уровень реализации содержания и 5. уровень личности.

Направленность изменений в содержании профессиональной подготовки магистров образования задают изменения на уровне контекста, общих целей и требований; они же определяют специфику содержания на нижеследующих уровнях. «Настройка» содержания профессиональной подготовки магистров образования на современные требования предполагает 1. исследование изменений в содержании на уровне целей и требований; 2. выявление специфики содержания, соответствующей новой цели и требованиям; 3. построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований.

При построении содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза необходимо учитывать:

- на уровне общих целей и требований - лежащую в основе содержания триединую предметность «знания, деятельность, целостная личность», новую цель и понимание профессиональной подготовки в магистратуре

- педагогического вуза, ориентацию на развитие исследовательской компетентности;
- на уровне образовательной программы, модулей и дисциплин - незаданность содержания в дидактических единицах и необходимость его построения «от результата»;
 - на уровне учебного материала - необходимость его задачного построения и включения в задание как форму представления задачи предметного, логического и психологического компонентов, соотносимых со структурными компонентами компетентности: когнитивным, функциональным, личностным; необходимость включения заданий аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов;
 - на уровне реализации содержания - ориентацию на познавательную активность магистрантов, принцип коллегиальности во взаимодействии, использование гуманитарных, исследовательских и рефлексивных технологий обучения;
 - на уровне личности - необходимость создания условий для осмысления магистрантом «внутреннего содержания», достигнутого результата освоения учебного материала и возможностей его применения в будущей деятельности.

Учитывая уровневое представление содержания и его специфику, мы полагаем, что основу построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза может составлять теория конструктивного выравнивания. Данная теория обосновывает необходимость согласования элементов построения содержания (ожидаемых результатов на разных уровнях, критериев их оценивания, заданий, взаимодействия преподавателя и студентов) и доказывает, что «конструктивное выравнивание» содержания профессиональной подготовки на всех уровнях позволяет вызвать такое взаимодействие студента с учебным материалом, которое приведет к достижению ожидаемого результата.

Предлагаемый нами алгоритм построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза опирается на декомпозицию компетенций / ожидаемых результатов профессиональной подготовки и может реализовываться как при построении содержания на уровне программы, модулей, дисциплин, так и отдельных блоков и единиц содержания в рамках определенных курсов. Жесткая связь ожидаемых результатов, с одной стороны, с компетенциями стандарта, а с другой стороны, с учебным материалом, способом

его реализации и оценивания, позволяет рассматривать содержание как целостную единицу - «юнит». При изменении в ожидаемом результате – в требовании к подготовке магистра образования – становится очевидно, какой юнит содержания во всей согласованной связке должен быть пересмотрен. Разработанный способ построения содержания в этом случае становится инструментом гибкого реагирования на изменения в целях и требованиях к профессиональной подготовке в магистратуре педагогического вуза.

Изучение опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза было направлено на выявление степени согласованности элементов построения содержания, определение направленности учебного материала на развитие аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов исследовательской компетентности, представленности в заданиях предметного, логического и психологического компонентов. Комплексное исследование выявило сложность в определении согласованности элементов построения содержания; недостаток заданий преобразовательного и организационного типа; недостаток логического и психологического компонентов в структуре заданий.

Способ преодоления этих противоречий лежит в:

- четком формулировании ожидаемых результатов профессиональной подготовки для магистерской программы, модуля, дисциплины, целостного блока материала и единицы содержания на основе компетенций стандарта; с учетом направленности на развитие исследовательской компетентности; на языке задач, которые магистранту будет необходимо решать в будущей профессиональной деятельности;
- разработке критериев оценивания ожидаемых результатов профессиональной подготовки;
- балансировании типов заданий через увеличение доли заданий преобразовательного и организационного типов;
- разработке и включении в каждую единицу содержания предметного, логического и психологического компонентов.

Содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза требует постоянных изменений: с одной стороны, его «настройки» на меняющиеся требования контекста, с другой стороны, его адаптации к субъектам образовательного процесса.

Результивность построенного содержания может быть оценена по критериям: соответствия; согласованности; целостности, необходимости и достаточности; адаптивности - показатели которых связаны с элементами построения содержания, шагами алгоритма, спецификой содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Построение содержания профессиональной подготовки магистров образования с учетом изменяющихся требований возможно на индивидуальном и институциональном уровне. Построение содержания осуществляется в рефлексивном взаимодействии преподавателей, студентов и представителей административной структуры, в которой реализуются магистерские программы. Метод «исследования в действии» определяет последовательность этапов в этом процессе: планирование (разработка «конструктивно выравненного» содержания), внедрение (его реализация в образовательном процессе магистратуры), мониторинг (сбор данных о ходе реализации измененного содержания) и рефлексия над ходом и результатом этого процесса. Использование рефлексивных анкет, разработанных для всех вовлеченных сторон и для каждого этапа «исследования в действии», позволит выявлять положительные эффекты нового содержания и новые вызовы, требующие следующего «витка» изменений.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассмотренной проблемы. Дальнейшее развитие направлений ее изучения может быть связано с поиском способов логического анализа предметных знаний, необходимых и достаточных для развития компетенций - достижения ожидаемых результатов профессиональной подготовки; поиском механизмов разработки «адресных» программ подготовки магистров образования, отвечающих потребностям региональной системы образования; выявлением и классификацией типов профессиональных задач, соответствующих видам профессиональной деятельности, к которым готовится магистрант педагогического вуза; проведением «исследований в действии» по построению и внедрению «конструктивно выравненного» содержания профессиональной подготовки магистров образования на разных уровнях; поиском путей эффективного управления процессом реализации соответствующих изменений; рассмотрением проблемы преподавателей и студентов как агентов изменений в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. // Высшее образование в России. 1993. №3. С. 165-170.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
3. Альтерготт Е. Г., Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В. Исследование изменений в образовании : монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. 164 с.
4. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М. : Высшая школа, 1974. 384 с.
5. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
6. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) // Высшее образование в России. 2009. №11. С. 26-40.
7. Байденко В. И. Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. 2009. №9. С. 120-132.
8. Байденко В. И. Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее (статья первая) // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 147-155.
9. Баймухамбетова Б. Ш. Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности : дис. ... к.п.н. : 13.00.08. Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2011. 225 с.
10. Балыхин М. Г. Подготовка бакалавров-магистров в системе непрерывного профессионального образования как социально-историческая и педагогическая проблема // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. 2012. №2. С. 256-260.
11. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования (пер. с англ. Н. Микшиной) // Вопросы образования. 2012. №4. С. 109-185.
12. Батракова И. С., Бордовский В. А., Тряпицын А. В. Обобщенная модель повышения квалификации педагогических кадров в контексте непрерывного профессионального образования // Человек и образование. 2011. №1 (26). С. 28-33.

13. Батракова И. С., Гладкая И. В., Тряпицын А. В. Исследование преемственности образовательных программ подготовки магистров и аспирантов в университете (на материале констатирующего этапа эксперимента) // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014. № 1. С. 50-56.
14. Бережнова Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // *Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского*. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 327.
15. Беспалько В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. Рига, 1972. 151 с.
16. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во ИРПО, 1995. 336 с.
17. Блинов В. И. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации // *Высшее образование в России*. №1. 2008. С.44-50.
18. Блинов В.И., Сазонов Б.А., Лейбович А.Н., Батрова О.Ф., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. 7 с.
19. Богданова А. И. Поликультурная образовательная среда // *Современные наукоемкие технологии*. 2011. №1. С. 113-115.
20. Бойко И. Магистратура в Санкт-Петербургском государственном университете // *Высшее образование в России*. 2008. №12. С. 28-32.
21. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т.19. №3. С.32–40.
22. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.
23. Бондаревская Е. В. Содержание педагогического образования и возможные направления модернизации его общепедагогической составляющей // *Наука и образование*. 2002. №3. С. 14-25.
24. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–225.

25. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 года. М.: ИЦКПС, 2004.
26. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.160–167.
27. Веснина Л. В. Влияние образовательных инноваций на институциональные изменения в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2010. №2. С. 11-12.
28. Веснина Л. В. Тенденции изменений в современном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №2. С. 17-23.
29. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
30. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Вища школа, 1986.
31. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие. Спб.: Изд-во Ленинградского университета, 1992. 144 с.
32. Гладкая И. В. Видология знаний в проектировании содержания профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2011. №2. Р/д: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18230191>. [Дата обращения: 04.06.2014].
33. Гладкая И. В. Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами // Вестник ТОГИРРО. 2012. №S1. С. 66-74. Р/д: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18136679>. [Дата обращения: 04.06.2014].
34. Гладкая И. В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. №155. С. 94-102. Р/д: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18962004>. [Дата обращения: 04.06.2014].
35. Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современные проблемы науки и образования: учебно-методическое пособие. СПб.: «Свое издательство», 2012. 84 с.

- 36.Глубокова Е. Н. Структура дисциплины «Педагогика» в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения // Письма в Эмиссия.офлайн. июль 2009. Р/д: <http://www.emissia.org/offline/2009/1340.htm>. [Дата обращения: 10.09.2013].
- 37.Голубь Л. А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования : автореферат дис. ... к.п.н. : 13.00.01. Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. Ижевск, 2006. 20 с.
- 38.Гребнев Л. «Анти-болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. 2005. №9. С. 8-14.
- 39.Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. №11. 2011. С.29-41.
- 40.Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
- 41.Губайдуллин А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения : дис. ... к.п.н. : 13.00.01. Казань, 2011. 235 с.
- 42.Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 9-17.
- 43.Давыдов Ю. Болонский процесс. Миф или реальность? // Высшее образование в России. 2005. №10. С. 3-7.
- 44.Дедяева И. Б. Организация дополнительной профессиональной подготовки студентов отраслевого колледжа к предпринимательской деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08. Барнаул, 2008. 226 с.
- 45.Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.
- 46.Дроботенко Ю. Б. Исследование изменений в вузовской профессиональной подготовке учителей в условиях информационного общества // Человек и образование. 2012. №3. С. 138-143.
- 47.Дроботенко Ю. Б., Альтерготт Е. Г. Преподаватели и студенты как агенты образовательных изменений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Сентябрь 2013. №2 (13). С. 106-109.

48. Дроботенко Ю. Б. Возможности использования идеи архитектурного подхода в научно-педагогических исследованиях // Педагогика в современном мире: Сборник статей всероссийской научной конференции / Ред. сов.: Т. Б. Алексеева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Н.М. Федорова. Спб., Изд-во «ЛЕМА», 2011. С. 171-175.
49. Дука Н. А., Макарова Н. С., Чекалева Н. В. Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассической перспективе: Монография. Омск.: Амфора, 2011. 228 с.
50. Дьяченко М. И, Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: БГУ. 1978. 182 с.
51. Еркович С., Суворов С. Целостная система многоступенчатого образования // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 35-43.
52. Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. 2009. №1 (18). С. 9-13.
53. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
54. Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы. Учебное пособие. Тюмень: Тюменский государственный университет. 1978. 89 с.
55. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Инновации как форма интеграции педагогической науки и образовательной практики // Педагогическое образование в России. 2011. №2. С. 155-163.
56. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с. Р/д: <http://psychlib.ru/mgppu/zpo/ZPO-001-.htm>. [Дата обращения: 14.06.2014].
57. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
58. Инновации в оценке качества повышения квалификации педагогов: монография / Дука Н. А., Дука Т. О., Дроботенко Ю. Б., Козулина А. П., Макарова Н. С., Мякишева М. В., Павленко Е. А., Тряпицына А. П., Чуркина

- Н. И., Филимонов А. А.; Под ред. Н. В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2013. 334 с.
59. Инновационное развитие – основа модернизации экономики России: Национальный доклад. М.: ИМЭМО РАН, ГУ – ВШЭ, 2008. 168 с.
60. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратур в современном вузе: Коллективная монография / Под ред. Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. СПб.: Изд-во «Лема». 2013. 210 с.
61. Кан А. Е., Любченко Е. А. Обеспечение преемственности по уровням подготовки как один из факторов повышения качества образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 304-308.
62. Каспржак А. Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов [презентация]. Р/д: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--plai/documents/show/13>. Дата обращения: 17.11.2014.
63. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.
64. Кекеева З. О. Проектирование содержания подготовки будущего учителя на основе принципа самоорганизации // Человек и образование. 2009. №4 (21). С. 4-7.
65. Кинелев В. Об итогах работы высшей школы в 1994 году и основных направлениях ее деятельности в 1995 году // Высшее образование в России. 1995. №1. С. 7-27.
66. Клименко Т. К. Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (37). С. 56-60.
67. Колесов Н. Повышать уровень теоретической и методологической подготовки бакалавров и магистров // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 41-45.
68. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.

69. Константинова Л. В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования системы высшего образования // Высшее образование в России. 2013. №7. С. 33-36.
70. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р. [Э/р]. Р/д: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>. [Дата обращения: 04.06.2012].
71. Концепция перехода к многоуровневой системе высшего педагогического образования // Высшее образование в России. 1993. №3. С.59-64.
72. Косогова А. С., Дьякова М. Б. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников // Современные проблемы науки и образования. 2008. №3. С. 44-48.
73. Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. 88 с.
74. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д.т.н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. 2-е изд., испр. и доп. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 319 с.
75. Крылова О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 357с.
76. Кузьмина Е. Е. Профессиональная подготовка как фактор социализации личности будущего учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. Москва, 1996. 175 с.
77. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 230 с.
78. Кулюткин Ю. Н. Педагогическая задача / Творческая направленность педагога. Л., 1978. С. 11-18.
79. Лазарев Г. Куда ведут ступени профессионального образования // Высшее образование в России. 2008. №7. С. 3-12.
80. Лебедева Л. И. Магистерское образование как обучение взрослого человека // Человек и образование. 2008. № 3. С. 36-39.

81. Лебедева Л. И. Магистратура в системе постдипломного образования // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2010. № 11. С. 55.
82. Лебедева Л. И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008. № 6. С. 79-84.
83. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М.: Высш. школа. 1991. 224 с.
84. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие. М.: Высш. школа. 1989. 360 с.
85. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов : автореферат дис. ... к.п.н. : 13.00.01. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2012. 26 с.
86. Макареня А. А., Суртаева Н. Н., Кривых С. В. Изменения в педагогическом образовании в контексте реализации компетентностного подхода // *Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2012. №5. С. 11-37.
87. Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б. Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе // *Науковедение*. 2014. №2. Р/д: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf>. [Дата обращения: 10.06.2014].
88. Макарова Е. Л. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя естественнонаучного профиля в процессе математической подготовки : автореферат дис. ... к.п.н. : 13.00.08. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2011. 23 с.
89. Маленков Ю. Проблемы подготовки магистров с высокой добавленной ценностью // *Высшее образование в России*. 2008. №12. С. 33-41.
90. Малкова И. Ю., Абакумова Н. Н. Ценностные основания проектирования содержания образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2005. № 286. С. 162-164.
91. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография. М.: Инст. Холодинамики, 2002. 338 с.
92. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в магистратуре современного университета: научно-методические материалы / Дроботенко Ю. Б., Дука Н. А., Макарова Н. С., Никитина С. В., Сеницына Г.

- П., Чекалева Н. В. / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. СПб.: ООО «Книжный дом», 2009. 248 с.
93. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. №52. С. 70-83.
94. Меньшиков И. В., Санникова О. В. Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления. [Текст]. Р/д: <http://spkurdyumov.narod.ru/MenSan.htm>. [Дата обращения: 15.09.2013].
95. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
96. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : дис. ... д.п.н. : 13.00.08. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2007. 399 с.
97. Муравьева А. А. Международный опыт формирования национальной системы квалификаций. // Высшее образование в России. №5. 2010. С. 62-69.
98. Набиева Е. В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе : дис. ... к.п.н. : 13.00.01. Иркутск, 1999. 174 с.
99. Назаров С. В. Изменения в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности : дис. ... к.п.н. : 13.00.08. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2010. 248 с.
100. Наймушин, В. Г. Развитие науки – ключевой фактор перехода к инновационной экономике // Terra Economics. – 2010. – Т. 8, №3. – С. 32-35.
101. Наумова Л. К. Организация самостоятельной работы магистрантов: Направление «Педагогика» : дис. ... к.п.н. : 13.00.08. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006. 169 с.
102. Научная школа личностно-ориентированного профессионального образования В. А. Сластенина. // Педагогическое образование и наука. 2010. №8. С. 4-9.
103. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального становления студентов магистратуры в условиях инновационного развития

- образования : Монография / Под науч. редакцией д.п.н, проф. В. П. Соломина, д.п.н, проф. Е. В. Пискуновой. СПб. : Изд-во «Лема», 2013. 174 с.
104. На пути к сопоставимости программ высшего образования. Информационный обзор. Тюнинг Россия / Под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, А. Демчука, П. Бенейтоне, Х. Гонсалес и Р. Вагенара. Бильбао: Университет Деусто. 2013. 199 с.
105. Новая парадигма образования в университетской подготовке специалистов : монография / [Л.Р. Малышева, В.В. Мороз, В.Л. Темкина и др.]; под общей ред. Проф. О. И. Кирикова. Воронеж : ВГПУ, 2009. 227 с.
106. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т.3. Н-С / ред. В. С. Степин. М. : Мысль, 2001. – 694 с.
107. О совершенствовании структуры и содержания высшего педагогического образования в Российской Федерации. Решение коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 09.12.1997 // Высшее образование в России. 1998. №1. С.85-89.
108. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1987. 797 с.
109. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие. М. : АНО Центр ИРПО, 2011. 100 с.
110. Орлов В. Первые итоги многоуровневой системы // Высшее образование в России. 1997. №3. С. 78-80.
111. Осипова С. И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей [Текст] / С. И. Осипова. – ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота». Р/д: www.fkgru.ru/conf/17.doc. [Дата обращения: 13.04.2014].
112. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смиронова. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
113. Педагогический энциклопедический словарь. / Под ред. Б. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

114. Переход на инновационную модель экономического роста [Презентация]: Экспертная группа №5 «Переход от стимулирования инноваций к росту на их основе» / Л. М. Гохберг, И. Р. Агамирзян. – Р/д : <http://strategy2020.rian.ru/g5/>. [Дата обращения: 30.06.2012]
115. Петров В., Кузнецова Т. Диверсификация российских программ подготовки магистров // Высшее образование в России. 2007. №11. С. 17-23.
116. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
117. Пискунова Е. И. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.
118. Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. – № 68. С. 60-69. Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole>. [Дата обращения: 03.05.2014].
119. Подобед В. И. Интеграция науки, образования и практики – фактор развития отечественных систем подготовки педагогических кадров // Человек и образование. 2005. № 1. С. 3-5.
120. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 224 с.
121. Реморенко И. М. Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. 2011. №3. С. 54-72.
122. Репета Л. М. Исследовательская деятельность как главный фактор формирования исследовательской компетенции учащихся // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С. 149-152.
123. Роботова А. Методология магистерского исследования // Высшее образование в России. 2006. №1. С. 28-36.
124. Роботова А. С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 45-50.

125. Розина Н. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2007. №3. С. 3-9.
126. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-64.
127. Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.
128. Сенашенко В. Магистратура: свобода выбора и свобода маневра // Высшее образование в России. 2000. №3. С. 26-29.
129. Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. 2002. №2. С.28-37
130. Сенашенко В. С. Магистратура: второе рождение / Высшее образование в России. 1993. №3. С.92-99.
131. Сенашенко В. С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре высшего профессионального образования России // Высшее образование в России. №12. 2011. С.77-84
132. Сенашенко В. С., Конькова Е. А., Васильева С. Е. Место магистратуры в современной модели инженерного образования // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 16-22.
133. Сенашенко В., Казарин Л., Кузнецова В., Сенаторова Н. О подготовке педагогических кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 1996. №3. С.25-34.
134. Сенашенко В., Комиссарова Н. Магистратура в Российских вузах // Высшее образование в России. 1995. №2. С. 103-111.
135. Сенашенко В., Ткач Г. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 25-34.
136. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
137. Серга М. Ю. Развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов в системе подготовки кадров высшей квалификации : дис. ... к.п.н. : 13.00.08. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 240 с.

138. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. М. 1998. 182 с.
139. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
140. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
141. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
142. Сластенин В. А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. / В. А. Сластенин и др. М., 1994. 175 с.
143. Словарь иностранных слов : [Более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. М. : ЭКСМО, 2006. 669 с.
144. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е издание, стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.
145. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI - XII. Вып. XXI. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.
146. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореферат дис. ... к.п.н. : 13.00.08. СПб., 2003. 20 с.
147. Стенограмма заседания экспертной группы №5 на научном семинаре «Форсайт» от 14 октября 2011, первая часть [текст]. Р/д: <http://strategy2020.rian.ru/stenograms/20111028/366186836.html>. [Дата обращения: 12.06.2014].
148. Стенограмма заседания экспертной группы №5 на научном семинаре «Форсайт» от 14 октября 2011, вторая часть [текст]. Р/д: <http://strategy2020.rian.ru/stenograms/20111028/366186881.html>. [Дата обращения: 12.06.2014].
149. Стенограмма заседания экспертной группы №5 на научном семинаре «Форсайт» от 14 октября 2011, третья часть [текст]. Р/д:

обращения: 12.06.2014].

150. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Зарецкий В. К. Исследование организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.
151. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М.: Минэкономразвития, 2010. 105 с.
152. Талманова Т. М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: автореферат дис. ... к.п.н. : 13.00.01. М., 2003. 24 с.
153. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». 1998. 288 с. Р/д: <http://www.ronl.ru/referaty/psikhologiya/449680/>. [Дата обращения: 29.05.2014].
154. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. Р/д: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-031.htm>. [Дата обращения: 17.04.2014].
155. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хохловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Саратов: Саратовский гос. университет, 1987. 102 с.
156. Татур Ю. Прогноз на завтра // Высшее образование в России. 1995. №1. С. 62-73.
157. Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования. ОЭСР. 2008. Глава 1 (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2008. №4. С. 7-15.
158. Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования. ОЭСР. 2008. Глава 2 и 3 (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2009. №1. С. 21-39.
159. Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования. ОЭСР. 2008. Глава 4 и 5 (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2009. №2. С. 19-38.
160. Тенденции, формирующие систему образования. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования. ОЭСР. 2008. Глава 8 и 9 (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2009. №4. С. 35-53.

161. Тряпицына А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. №3 (32). С.4-10.
162. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования. // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 50-61.
163. Тряпицына А. П. Логика отбора содержания дисциплины «Педагогика». // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Июль 2009. Р/д : <http://www.emissia.org/offline/2009/1343.htm>. [Дата обращения: 25.10.2012].
164. Тряпицына, А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. июнь 2009. Р/д : <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm>. [Дата обращения: 25.10.2012].
165. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : дис. ... к.п.н. : 13.00.01. Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2008. 190 с.
166. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Магистр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. N 35)
167. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 46)
168. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.
169. Филиппов В. Образование для новой России // Высшее образование в России. 1998. №1. С. 7-13.
170. Философская Энциклопедия. В 5-х т. М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960-1970.
171. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. [пер. Е. Л. Фруминой]. М.: Просвещение, 2006. 272 с.

172. Хакунова Ф. П. Современные образовательные технологии в формировании поликультурной компетентности будущего педагога // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. №4(20). Р/д: http://hist-edu.ru/hist/book4_13/khakunova.pdf. [Дата обращения: 22.08.2014].
173. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544с.
174. Чекалева Н. В. Педагогический университет – ресурсный центр инновационного развития региона // Высшее образование в России. 2008. №6. С. 88-93.
175. Чекалева Н. В. Системные изменения в педагогическом образовании // Специфика педагогического образования в регионах России. 2009. №1. С. 9-10.
176. Чекалева Н. В. Системные изменения в школьном образовании как фактор изменений в повышении квалификации педагогических кадров // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. №1. С. 78-81.
177. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: юнити-дана, 2002. 437 с.
178. Черниченко В. И. Дидактика высшей школы. История и современные проблемы / В. И. Черниченко. – 2-е издание. – М.: Вузовская книга, 2007. 136 с.
179. Шилова О. Н. Изменения в обществе и образовании - вызов системе постдипломного образования // Экология человека. 2009. №9. С. 12-16.
180. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». Омск, Издательство ОмГПУ. 2004. 138 с.
181. Щербаков А. И. Психология труда и личности учителя. Ленинград, 1976. 97 с.
182. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002.
183. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 440 с.
184. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

185. Якимович Б. Институт магистратуры: опыт и перспективы // Высшее образование в России. 2008. №2. С.21-25.
186. Яковлев Б. Г. Реформы – это работа // Высшее образование в России. 1997. №2. с.3-4.
187. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education / Edited by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. Third Edition. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. 525 p.
188. Berman P., McLaughlin M. W. Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII: Implementing and Sustaining Innovations. Santa Monica, CA. 1978.
189. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University. First edition. SRHE and Open University Press, Buckingham. 1999.
190. Biggs J., Collis K. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. New York: Academic Press. 1982.
191. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. Third edition. SRHE and Open University Press, Buckingham. 2007. 335 p.
192. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives, Handbook 1. The Cognitive domain. New York: David McKay. 1979.
193. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), “A framework for qualifications of the EHEA”. Р/д: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EH_EA.pdf. [Дата обращения: 15.03.2014].
194. Brabrand C. Teaching Teaching & Understanding Understanding: 19-minute award-winning short-film on Constructive Alignment. Aarhus University, Denmark. 2006. Р/д: <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>. [Дата обращения: 01.06.2014].
195. Bruner J. S. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1960. 128 p.
196. Bruner J. S. Towards a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1966. 192 p.
197. Chilcott J. A critique of recent models for the improvement of education in developing countries // Anthropology & Education Quarterly. 1987. No 18(3). P. 241-245.

198. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. 6th edition. New York, NY: Routledge. 2010. 638 p.
199. Competence-Based Learning. A proposal for the Assessment of Generic Competences. Edited by Aurelio Villa Sanchez and Manuel Poblete Ruiz. – University of Deusto, 2008. 335 p.
200. Ellsworth J. B. Surviving change: A survey of educational change models. Syracuse, N.Y. : Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. 2000. 296 p.
201. Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. // European Commission, Education and Culture, 2008. P/д: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. [Дата обращения: 15.03.2014].
202. Fielding M. Students as Radical Agents of Change // Journal of Educational Change. 2001. No 2. P. 123–141.
203. Fullan M. Implementing Educational Change: What We Know. PHREE Background Paper Series Document No. PHREE/89/18. Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, the World Bank. 1989.
204. Fullan M. Leadership and Sustainability // Principal Leadership. December 2002. Vol.3. № 4. P.1-9.
205. Fullan M. The Change Leader // Educational Leadership. May 2002. P.16-20.
206. Fullan M. Why Teachers Must Become Change Agents // Educational Leadership. 1993. 50, 6; Research Library. P.12-17.
207. Goodlad J. Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education // John Goodlad. Educational Leadership, 1991. 49, 3. Research Library. P. 4-10.
208. Houghton W. Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre. 2004.
209. Huberman M., Miles M. Innovation up close: How School Improvement Works. New York: Plenum. 1984.
210. Jackson N. QAA: Champion for Constructive Alignment! Imaginative Curriculum Symposium, November 2002. P/д: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id169_QAA_Champion_for_Constructive_Alignment. [Дата обращения: 02.06.2014].

211. Kay J., Dunne E., Hutchinson J. Rethinking the Values of Higher Education : Students as Change Agents. QAA. 2010. P/д: www.qaa.ac.uk/students/studentengagement/undergraduate.pdf. [Дата обращения: 20.04.2013].
212. Nightingale Sh., Carew A., Fung J. Application of Constructive Alignment Principles to Engineering Education: Have we really changed? // Proceedings of the 2007 AaeE Conference, Melbourne. 2007. P/д: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=7152&context=engpapers>. [Дата обращения: 02.06.2014].
213. Ramsden P. Learning to teach in higher education. London: Routledge. 1992.
214. Steff L., Gale J. Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1995. 600 p.
215. Taylor C. Assessment for measurement or standards: The peril and promise of large scale assessment reform. American Educational Research Journal. 1994. №31. 231-262.
216. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction. 2nd Edition. Edited by Julia Gonzalez and Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2008. 160 p.
217. Waks L. J. The Concept of Fundamental Educational Change. Educational Theory. 2007. 57. P. 277-295.
218. Weber R. Basic Content Analysis (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage. 1990.
219. Young M. Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. Taylor and Francis Inc. 2008.
220. Young M. The Curriculum of the Future From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning. Taylor and Francis Inc. 1998.
221. Young M. Towards a European qualifications framework: some cautionary observations // Journal of European Industrial Training. Vol. 32 No. 2/3. 2008. P. 127-137.

Учебно-методические комплексы дисциплин

*Основные образовательные программы подготовки магистров по направлению
050100.68 Педагогическое образование*

1. Вахрушева Л. Н. Педагогическое мастерство: учебно-методический комплекс. Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2013. 41 с. Р/д: <http://vggu.ru/content/05010068-pedagogicheskoe-obrazovanie-0> [Дата обращения: 12.10.2014].
2. Вахрушева Л. Н. Тренинг педагогического общения: учебно-методический комплекс. Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2013. 33 с. Р/д: <http://vggu.ru/content/05010068-pedagogicheskoe-obrazovanie-0> [Дата обращения: 12.10.2014].
3. Верховцев К. Н. Стратегия информационного поиска: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 23 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
4. Виноградов А. И. Методология и методы научного исследования: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 101 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].
5. Виноградов А. И. Современные проблемы науки и образования: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 112 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].
6. Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современные проблемы науки и образования: учебно-методическое пособие. СПб.: «Свое издательство», 2012. 84 с.
7. Горшенина Я. Л., Дроботенко Ю. Б., Дука Т. О. Деловой иностранный язык: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 25 с.
8. Громов В. В. Правовые основы образования: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 89 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].
9. Дроботенко Ю. Б. PR-технологии: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 21 с.

10. Дроботенко Ю. Б. Деловой этикет и протокол: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 29 с.
11. Дроботенко Ю. Б. Конкурентология: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 24 с.
12. Дроботенко Ю. Б. Теория и практика поликультурного образования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 25 с.
13. Дука Н. А. Инновационные процессы в образовании: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 31 с.
14. Дука Н. А., Дука Т. О. Образовательное проектирование: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 26 с.
15. Дука Т. О. Международные исследования оценки качества образования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 15 с.
16. Дука Т. О. Международные организации и развитие образования в мире: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 21 с.
17. Дука Т. О., Ширококов С. Н. Современные исследования в области сравнительного образования в России и за рубежом: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 22 с.
18. Емельянова И. Н. Философия воспитания: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 16 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
19. Жигалова Л. Д. Международные и внешнеэкономические связи: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 12 с.
20. Задорина О. С. Инновационные процессы в образовании: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 40 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].

- 21.Задорина О. С. Интеграция России в мировое образовательное пространство: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2012. 24 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 22.Зарипова Е. И. Тьюторство в образовании: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 21 с.
- 23.Левитес Д. Г. Современные проблемы теории и практики образования: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 42 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].
- 24.Макарова Н. С. Трансформация дидактических теорий: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 30 с.
- 25.Манухин В. П. Управление образовательными системами: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 33 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].
- 26.Морева О. В. Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 34 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 27.Морева О. В. Методология и методы научного исследования: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 42 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 28.Огороднова О. В. Управление формированием и развитием образовательной среды: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2013. 44 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 29.Организационные и нормативно-правовые основы высшего образования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 22 с.
- 30.Парц О. С. Технологии и техники научного исследования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 22 с.

- 31.Петрусеви́ч А. А. Современные проблемы науки и образования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 29 с.
- 32.Петрусеви́ч А. А. Управление персоналом: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 31 с.
- 33.Петрухина О. А. Сопровождение студента в образовательном процессе вуза: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 47 с.
- 34.Плотников Л. Д. Менеджмент в сфере образования и воспитания: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 22 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 35.Плотников Л. Д. Управление качеством образования в вузе: учебно-методический комплекс. Тюменский государственный университет. Тюмень, 2011. 18 с. Р/д: <http://www.umk3.utmn.ru> [Дата обращения: 17.10.2014].
- 36.Сечкарева Г. Г. Актуальные проблемы социальной работы: учебно-методический комплекс. Армавирская государственная педагогическая академия. Армавир, 2013. 37 с. Р/д: [http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK\(magistr\).aspx](http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK(magistr).aspx) [Дата обращения: 17.10.2014].
- 37.Сечкарева Г. Г. Современные проблемы науки и образования: учебно-методический комплекс. Армавирская государственная педагогическая академия. Армавир, 2012. 36 с. Р/д: [http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK\(magistr\).aspx](http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK(magistr).aspx) [Дата обращения: 17.10.2014].
- 38.Синицына Г. П. Экспертиза в образовании: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 22 с.
- 39.Соколова И. Б. Организационно-методические основы профессионального роста специалиста образовательной сферы: учебно-методический комплекс. Армавирская государственная педагогическая академия. Армавир, 2013. 35 с. Р/д: [http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK\(magistr\).aspx](http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK(magistr).aspx) [Дата обращения: 17.10.2014].
- 40.Терсакова А. А. Актуальные вопросы современного образования: учебно-методический комплекс. Армавирская государственная педагогическая академия. Армавир, 2012. 36 с. Р/д: [http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK\(magistr\).aspx](http://www.agpu.net/fakult/FDiNO/Kaf_pedagog/dok/UMK(magistr).aspx) [Дата обращения: 17.10.2014].

41. Удалов С. Р., Свердлова А. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 17 с.
42. Филимонов А. А. Менеджмент в образовании: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 43 с.
43. Чекалева Н. В., Чуркина Н. И. Методология и методы научного исследования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 41 с.
44. Чуркина Н. И. Высшее образование в условиях глобализации и интернационализации: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 33 с.
45. Чуркина Н. И. Социальное партнерство в образовании: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 34 с.
46. Чухина Е. В. Работа с научной информацией: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2013. 22 с.
47. Ширококов С. Н. Образование за рубежом и международная карьера: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 23 с.
48. Ширококов С. Н. Организация международного сотрудничества в сфере образования: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 21 с.
49. Ширококов С. Н. Сравнительная педагогика: учебно-методический комплекс. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2012. 23 с.
50. Штылева Л. В. Теоретические основы послевузовского образования: учебно-методический комплекс. Мурманский государственный гуманитарный университет. Мурманск, 2013. 21 с. Р/д: http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_wrapper&Itemid=3354 [Дата обращения: 09.10.2014].

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Понятие профессиональной подготовки с позиций различных подходов

Определение	Цель / Результат	Структура
Функциональный подход		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – процесс передачи специальных знаний, развития умений и навыков, необходимых для выполнения определенных функций в производственных и социальных условиях.</p>	<p><i>Готовность к профессиональной деятельности</i> (педагогической деятельности):</p> <p>состояние человека, когда он осознает цели своего труда, способен анализировать и оценивать производственную ситуацию, выбирать целесообразные способы действия, предвидеть возможные затруднения и выбирать пути их предупреждения и преодоления, анализировать и оценивать полученные результаты (<i>М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. А. Деркач, Л. С. Семушкина</i>)</p>	<p>Структура профессиональной подготовки в педагогическом вузе соотносится со структурой профессиональной деятельности педагога:</p>
		<p><i>5 компонентов (Н. В. Кузьмина):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>проектировочный</i> (умения перспективного планирования стратегических, тактических и оперативных задач), конструктивный (умения отбора и композиционного упорядочения знаний, умений и навыков); – <i>гностический</i> (умения адекватной оценки состояния объектов и субъектов педагогического воздействия, умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности и перестраивать ее на основе новой информации); – <i>организаторский</i> (умения реализации педагогического замысла в конкретной педагогической реальности); – <i>коммуникативный</i> (умения устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса, мотивировать их к занятию профессиональной деятельностью, проявлять эмпатию). <p>Организаторский компонент конкретизируется как единство: <i>информационной</i> (учебный материал и методы его преподавания), <i>развивающей</i> (развитие умений обучающихся анализировать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи и т.п.), <i>ориентационной</i> (определение ценностных ориентаций обучающихся) и <i>мобилизационной</i> (формирование познавательной самостоятельности и активности обучающихся) функций (<i>А. И. Щербаков</i>).</p>
		<p><i>4 компонента (В. И. Гинецинский):</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> – <i>презентативный</i> (умения изложения учащимся содержания материала); – <i>инсентивный</i> (умение вызвать у учащихся интерес к усвоению учебного материала); – <i>корректирующий</i> (умения сопоставления результатов деятельности обучающихся с предполагаемыми результатами и умения их изменения); – <i>диагностирующий</i> (умения выявления предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов). <p>2 группы функций (<i>Е. В. Пискунова</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>направленные на школьника</i>: <ul style="list-style-type: none"> – функция содействия образованию школьника и проектирования (умения отбора и конструирования содержания, выбора и реализации технологий, создания образовательной среды, создания условий, обеспечивающих обучающемуся возможность реализовать индивидуальный образовательный маршрут); – функция управления (координация деятельности субъектов, определение образовательной политики); – <i>направленные на себя</i>: <ul style="list-style-type: none"> – функция рефлексии и самообразования; – частично функция управления, поскольку учитель при делегировании ему определенных полномочий принимает на себя ответственность за тот или иной аспект деятельности образовательного учреждения
Личностный подход		
Научная школа В. А. Сластенина		
<p><i>Профессиональная подготовка учителя – процесс формирования у обучающегося фундаментальной способности становиться и быть подлинным субъектом собственной</i></p>	<p><i>Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта профессиональной деятельности; становление педагога как «автора» своих мыслей, оценок, ориентации, поступков как условия функционирования в качестве</i></p>	<p>3 компонента:</p> <ul style="list-style-type: none"> – профессиональное самоопределение как акт выбора профессии; – профессиональная направленность как психологическая ориентация студента на деятельность, включающая потребностно-мотивационную, социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность к профессии;

<p>деятельности в профессиогенезе.</p>	<p>организатора личностного развития учащихся.</p>	<p>– профессиональная готовность как состояние студента, характеризующееся научно-технической, психологической, практической, физической готовностью. Профессиональная готовность – переходный этап от познания профессиональной среды к ее преобразованию; выполняет функцию регулятивной основы для коммуникативной и преобразующей профессиональной деятельности специалиста в профессиональной среде.</p> <p>Обеспечение интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы.</p>
<p>Е. Е. Кузьмина</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – не только подготовка квалифицированного специалиста, но и процесс формирования системы социальных и личностных качеств будущего учителя.</p>	<p><i>Социализация личности педагога:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – приобщение личности к существующей профессиональной культуре; – интериоризация знаний и их использование для конструирования профессиональных и жизненных ситуаций; – активность личности; – выработка индивидуального стиля жизнедеятельности, профессиональной деятельности и общения. 	<p>(автор не предлагает своей структуры профессиональной подготовки)</p>
<p>Смешанный подход (личностно-функциональный): О. А. Абдуллина</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – процесс обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим</p>	<p>Двухапетное целеполагание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>общепрофессиональное развитие</i> – развитие общей и профессиональной культуры, становление 	<p><i>Инварианта</i> профессиональной подготовки – круг профессиональных умений, необходимых каждому профессионалу, позволяющий ему эффективно функционировать в современном обществе.</p> <p><i>Вариативная часть</i> профессиональной подготовки – формирование творческой индивидуальности будущего педагога; учет мотивов, интересов, особенностей характера,</p>

<p>дисциплинам и педагогической практики и результат, характеризующийся определенным уровнем развития личности учителя, сформированности педагогических знаний, умений и навыков.</p>	<p>профессиональной компетентности;</p> <p>– <i>личностное развитие</i> – профессиональное самовоспитание индивидуально-личностных качеств.</p>	<p>здоровья обучающихся.</p> <p><i>Многоуровневая система профессиональной подготовки будущих учителей:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – пропедевтическая (стимулирование самопознания и саморазвития; познание и развитие детей как субъектов воспитания); – базовая (инвариант: педагогика, история педагогики); – специализированная (вариативная часть: методика преподавания отдельных дисциплин, курсы педагогического профиля по выбору студентов).
<p>Системный подход</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – совокупность связанных и взаимодействующих друг с другом элементов, составляющих целостное образование.</p>	<p><i>Готовность к профессиональной педагогической деятельности.</i></p>	<p><i>4 компонента системы (Дедаева И. Б. на основе идей исследователей педагогических систем: В. П. Беспалько, В. Оконь, Н. В. Кузьмина):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>целевой блок</i>, направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности; – <i>содержательный блок</i>, включающий принципы отбора содержания профессиональной подготовки (преемственности, интегративности, системности, непрерывности) и учебный материал; – <i>технологический блок</i>, включающий технологии, методы и средства реализации профессиональной подготовки; – <i>результативный блок</i>, отражающий готовность к педагогической деятельности.
<p>Культурологический подход</p>		
<p>Концепция гуманитаризации педагогического образования Ю. В. Сенько</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – процесс создания условий для становления студента-будущего учителя субъектом педагогической</p>	<p><i>Готовность к педагогической деятельности</i> – готовность учителя к решению частных задач обучения и воспитания (в то время как педагогическое образование предполагает <i>профессиональную компетентность</i> – понимание</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Педагогическая деятельность</i> понимается как метадеятельность, направленная на выполнение другой деятельности, на организацию воспитательной системы как сложной совокупности факторов, условий и закономерных фаз становления и развития личности школьника» [с. 28]. – Профессиональная подготовка должна содержать в себе «личностное, человеческое измерение»; педагогическая подготовка – это личностное отношение людей, которых

<p>деятельности.</p>	<p>и целостное видение педагогом мира образования и конкретной педагогической ситуации в нем как гуманитарного феномена).</p>	<p>вместе свели ценности и смыслы образования.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Основная составляющая профессиональной подготовки</i> – это субъект-субъектные отношения «преподаватель-студент». – Содержание, методы, организационные формы профессиональной подготовки рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения. – Профессиональная подготовка предполагает подготовку к решению <i>5 групп задач</i>: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих.
<p>Концепция ноосферного образования Н. В. Масловой</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – процесс формирования целостного мировоззрения будущего педагога.</p>	<p><i>Ноосферное сознание</i> педагога, основанное на целостном мышлении, экологичном мировоззрении и этической методологии.</p>	<p><i>2 этапа профессиональной подготовки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>этап толерантности</i> – терпимости к мировоззренчески противоположной позиции, сущность которого в научении принимать «иное» и «Иного», а также видеть в нем «человечески ценное»; – <i>этап перехода к ценностному мышлению</i>, основанному на принципах экологизации (охраны человека в системе образования), природосообразности (не нарушения природных закономерностей), методологизации (принцип преломления мировоззрения в метод деятельности).
<p>Компетентностный подход: научная школа РГПУ им. А. И. Герцена</p>		
<p><i>Профессиональная подготовка</i> – становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности (А. П. Тряпицына)</p>	<p><i>Профессиональная компетентность</i> – интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и</p>	<p>Структура профессиональной подготовки отражает структуру профессиональной компетентности и включает <i>когнитивный</i> (что делать?), <i>операционный</i> (как делать?), <i>мотивационный</i> (почему?), <i>этический</i> (как отнесутся?) и <i>социальный</i> (с кем?) компоненты.</p> <p>Единицей построения содержания профессиональной подготовки является <i>профессиональная задача</i>.</p> <p>Исследователи выделяют 5 групп профессиональных задач, которые соотносятся с функциями современного учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> – видеть ученика в образовательном процессе; – строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной

	наклонностей.	<p>ступени образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> – устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; – создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); – проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. <p><i>(И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, В. А. Козырев, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.)</i></p>
--	---------------	---

Хронологическая карта изменений в магистерском образовании в России
(с 1992 года), основанная на анализе нормативных документов

Дата	Нормативный документ	Изменение в магистерском образовании
13.03.1992	Постановление Министерства науки, высшей школы и технической политики № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации»	<ul style="list-style-type: none"> – Университеты получили право осуществлять подготовку бакалавров и магистров наряду с дипломированными специалистами (5-летнее высшее профессиональное образование по специальностям). – <i>Цель магистратуры</i> – подготовка магистров наук, профессиональная деятельность которых носит исследовательский характер.
09.06.1993	Решение Коллегии Министерства науки, высшей школы и технической политики «О новом Перечне специальностей многоуровневой структуры высшего образования» (далее: см. приказ)	<ul style="list-style-type: none"> – Введение двух параллельных классификаторов: направлений и специальностей, - существенно отличающихся целевыми установками. – <i>Классификатор (Перечень) направлений</i> ориентирован на подготовку кадров для научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности. – Введение понятия «направление», «магистерская программа».
10.09.1993	Постановление Госкомитета по высшему образованию №42 «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации»	<ul style="list-style-type: none"> – Программы магистратуры являются «настройками» на программы бакалавриата и ориентированы на углубленное изучение и <i>проведение исследований</i> в соответствующем направлении обучения. – Магистерская подготовка – элитарная подготовка небольшого числа специалистов, нацеленных на <i>творческую, исследовательскую работу</i>.
05.03.1994	Приказ Госкомвуза России № 180 «Об утверждении Классификатора направлений и специальностей ВПО»	Основа для разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в т. ч. подготовки магистров.
12.08.1994	Постановление Правительства РФ № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (ГОС ВПО первого поколения)	<p><i>Основная образовательная программа подготовки магистров</i> предполагает срок обучения не менее шести лет по любому из направлений высшего профессионального образования и состоит из:</p> <ul style="list-style-type: none"> – программы обучения бакалавра по соответствующему направлению и не менее двухлетней, ориентированной на научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность; – специализированной подготовки, включая научно-исследовательскую и научно-педагогическую практики, а также выполнение магистерской диссертации.

22.08.1996	Федеральный закон №125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»	Основная образовательная программа подготовки магистров может быть реализована непрерывно или по ступеням.
02.03.2000 (1 вариант) 08.11.2000 (итоговый вариант)	Приказ Минобразования России №686 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (Приказ Минобразования России №3200) (ГОС ВПО второго поколения)	<ul style="list-style-type: none"> – Определен новый Перечень направлений и специальностей, классифицированный по областям знаний; включал 97 направлений, по каждому из которых впоследствии был разработан 6-летний ГОС подготовки магистра. – Магистр должен быть готов, в первую очередь, к научно-исследовательской деятельности; при условии освоения педагогического профиля – к научно-педагогической деятельности. – Научно-исследовательская составляющая каждой магистерской программы по решению ученого совета вуза реализуется через авторские магистерские программы. – Научно-исследовательский компонент образовательной программы магистра составлял 50%. – Объем самостоятельной работы – 74%.
2003	Присоединение России к Болонской декларации, которая провозгласила тезис о построении единого, основанного на нескольких циклах обучения, образовательного пространства в Европе. Магистратура представляет собой второй цикл обучения.	
16.09.2003	Приказ Минобразования России №3572 «Об утрате силы Постановления Государственного комитета по высшему образованию от 10 августа 1993г. №42 «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации».	
12.01.2005	Приказ Минобрнауки №4 «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования»	Общероссийский классификатор специальностей по образованию: утверждено 119 направлений подготовки магистров.
22.03.2006	Приказ Минобрнауки России № 62 «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров»	<ul style="list-style-type: none"> – Обеспечение академических свобод вузов при формировании программ подготовки магистра. Возможно формирование <i>междисциплинарных и практико-ориентированных программ</i> с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к инновационной деятельности. – Программы могут быть ориентированы на подготовку к одному или нескольким видам деятельности: научно-исследовательская, научно-педагогическая, проектная, опытно- и проектно-конструкторская, технологическая, организаторская и др. – Программы могут осваиваться лицами, имеющими высшее профессиональное образование, независимо от направления

		подготовки (специальности).
22.02.2007	Приказ Минобрнауки России об утверждении Макета федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования	<i>Цель ВПО на уровне магистратуры</i> – получение высшего углубленного профессионального образования, позволяющего выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.
17.09.2007	Приказ Минобрнауки России № 337 «Об утверждении перечней направлений подготовки высшего профессионального образования»	Утверждено 205 направлений подготовки магистров. В области «Образование и педагогика (050000)» 4 направления подготовки: Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование, Профессиональное обучение (по отраслям).
24.11.2007	Федеральный закон №232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»	<ul style="list-style-type: none"> – Закреплен всеобщий <i>обязательный переход</i> на многоуровневую систему высшего профессионального образования (предполагалось с 01.09.09, но произошло в сентябре 2011 году, после утверждения ФГОС ВПО). – <i>Нормативный срок освоения основной образовательной программы ВПО</i> с получением квалификации (степени) «магистр» составляет 2 года.
2009-2010	Утверждение приказами Минобрнауки России ФГОС ВПО по направлениям подготовки.	
29.12.2012	Федеральный закон №273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации»	<p><i>Магистратура:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уровень высшего образования, освоение которого подтверждается дипломом магистра; – уровень высшего образования, <i>связующий бакалавриат</i> (базовое высшее образование) и <i>аспирантуру</i> (образование в научно-исследовательской области), которая также стала уровнем высшего образования.
12.09.2013	Приказ Минобрнауки России № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования»	Утверждено 200 направлений подготовки магистров. В области «Образование и педагогика (44.00.00)» остались те же 4 направления.

Усложнение квалификационных требований к подготовке магистра
(в сравнении 6 и 7 уровней квалификации)

Дескриптор	Характер усложнения требований
Европейская рамка квалификации для образования в течение всей жизни	
Знания	Углубление знания; от критического к <i>инновационному / исследовательскому мышлению</i> ; от осмысления знания в области профессиональной деятельности к <i>междисциплинарности</i>
Навыки	От решения проблем в сфере труда и обучения к решению проблем в области <i>научных исследований / инноваций</i> , к <i>преобразованию действительности</i>
Компетенции	От управления деятельностью к <i>разработке и реализации стратегий</i> деятельности; от управления деятельностью отдельных лиц к управлению деятельностью групп лиц
Дублинские дескрипторы: Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования	
Знание и понимание	От совокупности передовых знаний к <i>выдвижению оригинальных идей</i> (в том числе в контексте исследования)
Применение знаний	От дисциплинарного к междисциплинарному контексту; от применения знаний в известных ситуациях к <i>применению знаний в незнакомой среде</i>
Способность к суждениям	От сбора и интерпретации к <i>интеграции</i> знания; от опоры на полные данные к суждениям на основе ограниченной информации; от констатации проблем к <i>осознанию ответственности</i>
Коммуникация	От передачи информации к <i>формулированию</i> и передаче <i>собственных выводов</i>
Навыки обучения	Увеличение степени <i>самостоятельности</i> в обучении
Национальная рамка квалификаций РФ	
Широта полномочий и ответственность	От самостоятельной профессиональной деятельности к <i>управлению</i> деятельностью (в т.ч. инновационной), разработке стратегий
Сложность деятельности	От решения задач технологического и методического характера к <i>решению задач развития</i> ; от выбора способа решения задачи к <i>разработке нового подхода и методов</i> (в т.ч. инновационных) к решению задачи
Научность деятельности	От синтеза профессиональных знаний и опыта к <i>созданию нового знания прикладного характера</i> в определенной области или <i>на стыке областей</i>
ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, квалификации (степени): бакалавр и магистр	
Общекультурные компетенции	От восприятия и понимания к формированию и <i>преобразованию</i> ; от использования имеющегося знания к самостоятельному поиску и <i>порождению нового знания</i> ; способность к самообразованию и саморазвитию
Общепрофессиональные компетенции	<i>Самостоятельное проектирование</i> дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры
Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности	От обеспечения качества учебно-воспитательного процесса к <i>диагностированию и оцениванию качества</i> образовательного процесса; от использования имеющихся возможностей образовательной среды к <i>формированию образовательной среды</i> ; <i>руководство</i> исследовательской деятельностью обучающихся;

	<i>реализация задач инновационной образовательной политики</i>
Профессиональные компетенции в области научно-исследовательской деятельности	От использования имеющихся знаний в решении исследовательских задач к <i>поиску нового знания</i> для решения исследовательских задач через анализ, обобщение, применение результатов научных исследований; <i>творческий характер, вариативность</i> решения исследовательских задач; <i>самостоятельность</i> в решении исследовательских задач
Профессиональные компетенции в области культурно-просветительской деятельности	<i>Формирование</i> культурных потребностей групп населения; повышение культурного уровня групп населения; <i>разработка</i> стратегий просветительской деятельности; от готовности использовать возможности художественно-культурной среды к ее <i>формированию</i>
Профессиональные компетенции в области методической деятельности	Отсутствуют у бакалавров; Совершенствование методической практики через самостоятельную <i>разработку, реализацию, коррекцию</i> методических инструментов; распространение методического опыта предполагает « <i>донесение</i> » <i>новой практики</i> до широкой профессиональной аудитории
Профессиональные компетенции в области управленческой деятельности	Отсутствуют у бакалавров; Опора управленческой деятельности на <i>исследование</i> управляемых систем; <i>организация командной работы</i> ; организация работы по развитию образовательного учреждения предполагает инициацию и реализацию соответствующих изменений
Профессиональные компетенции в области проектной деятельности	Отсутствуют у бакалавров; Проектная деятельность магистра носит <i>преобразовательный, конструктивный, продуктивный</i> характер проектной деятельности
Проект ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, квалификация: магистр (в сравнении с ФГОС ВПО-050100-магистр)	
Общекультурные компетенции	Появились такие требования как « <i>способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу</i> », «готовность действовать в <i>нестандартных ситуациях</i> », «нести социальную и этическую <i>ответственность</i> за принятые решения»; четко выражены требования к <i>самостоятельности</i> в профессиональной деятельности, к самообразованию и саморазвитию
Общепрофессиональные компетенции	Появилось требование «готовности <i>взаимодействовать</i> с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, <i>руководить</i> коллективом, <i>толерантно воспринимая</i> социальные, этноконфессиональные и культурные различия»
Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности	От «способности применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса» к «готовности к [их] <i>разработке и реализации</i> »
Профессиональные компетенции в области проектной деятельности	От «проектирования образовательной среды» к «проектированию образовательного пространства, в том числе в условиях инклюзии»

Понятие исследовательской компетентности (ИК)

Автор	Содержание понятия
Набиева Е. В.	ИК – ведущее <i>качество личности</i> современного учителя, представляющее собой совокупность конкретных <i>знаний, умений</i> , основанных на <i>положительной мотивации</i> к научно-исследовательской деятельности, позволяющее ему заниматься научно-исследовательской деятельностью и <i>организовывать педагогический процесс с учетом результатов своих исследований</i> .
Соляников Ю. В.	ИК – <i>отдельное свойство личности</i> специалиста, проявляющееся в случаях возникновения проблем образования, преодоление которых возможно средствами деятельности научно-исследовательского характера при условии наличия соответствующих <i>знаний, умений, объективного представления о себе и своей исследовательской деятельности, а также мотивации</i> . ИК магистра в сфере образования – это свойство личности специалиста, необходимое для качественного решения проблем образования средствами деятельности научно-исследовательского характера.
Талманова Т. М.	ИК – интегративное динамическое <i>свойство личности</i> специалиста, которое выражается в единстве психологической, научно-педагогической и практической готовности к <i>диагностико-аналитико-проектировочной деятельности</i> и реализованное в ней.
Голубь Л. А.	ИК педагога – это <i>характеристика личности педагога</i> , означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний <i>для решения образовательных проблем</i> , построения образовательного процесса в соответствии с аттрактором профессионально-педагогической деятельности – ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. Формирование ИК предполагает развитие 3 компонентов: личности педагога; характеристик деятельности; отношений в деятельности.
Бережнова Е. В.	ИК – особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающих ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности.
Ушаков А. А.	ИК – <i>интегральное качество личности</i> , выражающееся в готовности и способности к <i>самостоятельной</i> деятельности по решению исследовательских задач и <i>творческому преобразованию действительности</i> на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений; <i>структура ИК</i> – мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой компоненты.
Макарова Е. Л.	ИК рассматривается со стороны исследовательской деятельности и <i>исследовательских ролей учителя</i> : исследователь в предметной области, педагог-исследователь, менеджер исследовательских проектов; <i>структура ИК</i> – аналитическая, процессная, эвристическая, методологическая, коммуникативная, социокультурная, метапредметная компетенции.
Губайдуллин А. А.	ИК – сложный <i>синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта</i> студентов; структура ИК включает: ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный, контрольно-коррекционный компоненты.
Лукашенко С. Н.	ИК - <i>интегративное качество личности, непрерывно развиваемое</i> в процессе многоуровневого образования, выражающееся в способности и готовности к <i>самостоятельному</i> решению исследовательских задач, владении методологией исследовательской деятельности, <i>признании ценности</i> исследовательских умений и <i>готовности их использовать</i> в дальнейшей профессиональной деятельности; <i>структура ИК</i> – единство

	и взаимосвязь ценностно-мотивационного, когнитивного, содержательно-деятельностного, коммуникативного и рефлексивного компонентов.
Репета Л. М.	ИК – <i>личностное качество</i> , определяющееся суммой знаний, умений, навыков, формирующееся в процессе обучения и исследовательской деятельности, <i>направленное на самостоятельное познание</i> неизвестного, решение проблемы. Составляющие компоненты: когнитивный, мотивационный, ценностно-смысловой, деятельностно-практический.
Осипова С. И.	ИК – <i>интегральное личностное качество</i> , выражающееся в готовности и способности <i>самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний</i> в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к <i>преобразовательному</i> , базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности.
Коллектив исследователей РГПУ им. А. И. Герцена	ИК магистров образования – интегрированное качество личности специалиста, проявляющееся в <i>гибком применении опыта исследовательской деятельности в решении проблем образования</i> на высоком научно-профессиональном уровне, и составляющее основу его способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Теории отбора и построения содержания образования

Теория	Ученые	Содержание
Дидактический формализм	Гераклит, Цицерон, Дж. Локк, Песталоцци, И. Ф. Герbart, Г. Спенсер	Содержание составляют инструментальные предметы (языки, математика). Не используется богатый запас фактов, которыми располагают учебные предметы, т.к. цель обучения не в «насыщении» знаниями, а в развитии способностей и познавательных интересов.
Дидактический материализм	Я. А. Коменский, Дж. Милтон,	Содержание составляют знания из различных областей науки. Энциклопедическая модель обучения.
Дидактический прагматизм	Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер	Содержание представляется в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует решения поставленных задач/проблем. Образование – непрерывный процесс реконструкции опыта. Источник содержания не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика.
Структурализм	К. Сосницкий	Содержание составляет важный материал, отражающий фундаментальные положения науки и восходящий к ее историческим истокам и последним достижениям научной мысли. Содержание должно позволять осваивать как «теоретическую», так и реальную действительность, поэтому должно строиться с учетом принципа структурности, современности, логичности, единства теории и практики.
Экземпляризм	Г. Шейерль	Содержание представляется «фокусно», через «узловые точки» и «тематические» репрезентативные примеры. Обучающие должны познавать целое путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента.
Функциональный материализм	В. Оконь	Содержание должно обеспечивать как получение знаний, так и приобретение умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности. В основе построения содержания должно лежать положение об интегральной связи познания с деятельностью. Учебный материал должен быть представлен в виде задач практического характера, связанных с преобразованием фрагментов действительности (общественной, профессиональной).

Понятие содержания образования (СО) и содержания профессиональной подготовки (С ПП)

Автор	Понятие	Структура	Отбор и построение
Леднев В. С.	<p>СО – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность;</p> <p>СО – это содержание триединого целостного процесса, который характеризуется, 1) усвоением опыта предшествующих поколений, 2) воспитанием типологических качеств личности и 3) умственным и физическим развитием человека.</p> <p>СО – это и то, что предъясняется индивиду, и то, что усваивается им.</p> <p>СО – это не только содержание учебного материала, но и характер учебной деятельности, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание воспитания и развития зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается.</p>	<p>Структура СО:</p> <ul style="list-style-type: none"> – теоретическое СО – предметная область; – практическое СО – профессиональная деятельность. <ol style="list-style-type: none"> 1. Детернанты СО 2. Учебный план, предмет 3. Учебный материал - методы и формы обучения - «усвоенное» обучающимся 	<p>СО обеспечивает развитие <i>4 компонентов опыта личности</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – инвариантные предмету качества личности (познавательные качества, коммуникативность, направленность, и т.д.); – опыт предметной деятельности (общее – специальное образование); – опыт личности (по признаку теория – практика: знания – умения); – опыт личности (по творческому признаку: репродуктивная – продуктивная деятельность). <p><i>Детерминанты теоретического СО:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – характеристика вида профессиональной деятельности – квалификационный уровень – структура объекта изучения <p><i>Детерминанты практического СО – структура поэтапного освоения деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – базисные операции – простейшие работы – сложные работы – мастерство – творчество
Загвязинский В. И.	<p>СО в высшей школе – это система знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся в период обучения для приобретения определенной профессии на уровне специалиста высшей квалификации.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уровень учебного плана 2. Уровень предмета 3. Уровень учебного материала 	<p>На уровне предмета – в отборе СО: принципы изоморфности СО содержанию науки и минимизации.</p> <p>На уровне материала – в построении СО: последовательность познавательных (профессиональных) задач – «генетических клеточек СО»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отражают уровень освоения знания: (знакомство, воспроизведение, умение,

			<p>творчество);</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечивают овладение 4 типами опыта (знания, умения и навыки, творческая деятельность, отношение к миру).
Талызина Н. Ф.	<p>Содержание обучения – это не только специфические (предметные) знания, но и система специфических и логических приемов мыслительной деятельности, без которых данные знания не могут быть ни усвоены, ни применены.</p> <p>Содержание – основа для составления программы деятельности, которым необходимо учить: каждая задача предполагает деятельность (метод), обеспечивающую решение этой задачи.</p>	<p>Структура включает 3 компонента:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Предметный</i> (предметное знание) 2. <i>Логический</i> (приемы мышления) 3. <i>Психологический</i> (планирование, организация деятельности, рефлексия) 	<p>Переход от модели специалиста к модели его подготовки через описание типовых профессиональных задач. Задача – единица построения СО.</p> <p>Операциональный способ задания целей подготовки на языке задач – на языке той деятельности, которую обучающиеся будут исполнять.</p> <p>При построении СО необходимо предусмотреть все основные виды деятельности, необходимые для решения задач, предусмотренных целью обучения.</p>
Громкова М. Т.	<p>СО – это та часть информации об окружающем мире и о себе в нем, которая для данного субъекта становится внутренним содержанием, то есть усвоенной (стала своей) информацией.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Внутреннее</i> содержание (сознание: потребности, способности, нормы) 2. <i>Внешнее</i> содержание (окружающий мир: дух, био, социо) <p>Между 1 и 2 – взаимообмен эмоционального СО, интеллектуального СО, материальной информации.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Представление СО в виде систем, в виде планетарной модели; – Деление СО по правилу выделения элементов и связей; – Оформление каждой доли СО по модульному принципу; – Равные доли репродуктивного и продуктивного СО; – Единство эмоционального (через актуализацию), интеллектуального (производство мыслей) и акта воли (усвоение готового).
Тряпицына А. П.	<p>С ПП – это <i>динамичный конструкт</i>, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и</p>	<p>Структура С ПП соответствует структуре задачи:</p> <p>проблема → анализ → постановка задачи → выдвижение идей и объяснение → трансформация → решение</p>	<p>Отбор и построение С ПП происходит на основе социокультурного, системного и деятельностного подходов, а также идей социального конструктивизма.</p> <p>Единица построения С ПП – учебно-профессиональная задача.</p>

	результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования	→ презентация → рефлексия → знание	
Попков В. А., Коржуев А. В.	СО или содержание обучения / учебный материал – это компонент, опосредующий взаимодействие преподавателя и обучающегося; это состав информационного обмена между преподавателем и обучающимся, служащий его передаче, усвоению и практическому применению. Формы взаимодействия (организационно-управленческого, разъяснительно-мотивационного, ответно-поведенческого, технического и эмоционального плана) содержательны.	1. <i>Фактический материал</i> (научные факты, законы, закономерности, теории, определения понятия) 2. <i>Интерпретационный и смыслопоисковый</i> компоненты (представление <i>связей и отношений зависимости</i> между явлениями); 3. <i>Историко-научный и методологический</i> материал.	Детерминанты: – <i>источники</i> : социальный опыт (научные знания + способы деятельности), знания о процессе обучения и закономерностях усвоения материала; – <i>факторы</i> : цели обучения, познавательные возможности учащихся, способности, интеллект; – <i>принципы</i> : общие, дидактические и частнометодические; – <i>критерии</i> : общедидактические и частнометодические.
Чернилевский Д. В.	СО – элемент педагогической системы, отбор и построение которого осуществляется в соответствии с критерием полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуальных способностей личности и квалификационных умений – для дальнейшего выполнения профессиональной деятельности на различном уровне ее сложности.	1. Уровень требований (стандарты, квалификационные характеристики) 2. Уровень учебных планов и программ (предмета, модуля) 3. Уровень учебного материала	Единица построения учебного материала – « <i>учебный элемент</i> », задание, адекватное целям обучения. 3 типа заданий: 1. тренировочные (алгоритмические) 2. итоговые (исследовательские / творческие) 3. комплексные (на системное видение и решение проблемы)
Черниченко В. И.	СО – система знаний, умений и навыков, наиболее оптимальных для того или иного учебного заведения (конкретной специальности), способствующих реализации целей и задач своего существования. СО в высшей школе – знание научных основ избранного вида труда.	1. Уровень стандарта 2. Уровень учебного плана и программы 3. Уровень учебников и учебных материалов	---

Описание алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

№	Шаг	Специфика содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом современных тенденций
Предварительный шаг	Осмысление и/или определение ценностно-целевых ориентиров построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза (на уровне общих целей и требований, на уровне программы); определение групп профессиональных задач, к решению которых д.б. готов выпускник	<p><i>Общие ориентиры на уровне целей и требований к подготовке магистров образования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Современная цель профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза состоит в становлении инновационного специалиста образования – субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности;</i> ▪ <i>Основным результатом профессиональной подготовки магистра образования является исследовательская компетентность, в структурном плане включающая когнитивный, функциональный и личностный компоненты, а в содержательном плане раскрывающаяся в совокупности аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного компонентов, отражающих усложнение квалификационных требований к подготовке магистра образования;</i> ▪ <i>Профессиональные задачи задают «сущностное наполнение» элементам построения содержания. Они различны для различных видов деятельности.</i>
Шаг 1	Точная формулировка ожидаемых результатов профессиональной подготовки в соответствии с целями и компетенциями стандарта	<p>Переход от целей на уровне программы, дисциплин, блоков учебного материала к формулированию ожидаемых результатов профессиональной подготовки. Формулировка ожидаемых результатов должна:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Включать глагол, отражающий уровень сложности и характер деятельности, к выполнению которой готовится студент, предмет изучения и контекст, в котором данное знание на заданном уровне должно быть проявлено; ▪ Быть ориентирована на содержательные компоненты исследовательской компетентности; ▪ Быть согласована с компетенциями стандарта.
Шаг 2	Согласование ожидаемого результата и критериев его оценивания	<p>Ориентация на критериально-уровневый подход в оценивании результатов профессиональной подготовки:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Критерии согласуются с ожидаемыми результатами, в том числе за счет ориентации на содержательные компоненты исследовательской компетентности; ▪ Дифференциация уровней может основываться на таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса;
Шаг 3	Согласование ожидаемого результата и заданий, ориентированных на его достижение	<p>Задания ориентируют на деятельность, через выполнение которой будет достигнут ожидаемый результат. Поэтому содержание на уровне учебного материала в рамках дисциплин, составляющих магистерскую программу:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Включает задания III и IV уровня по таксономии Дж. Биггса и К. Коллиса; ▪ Включает задания аналитико-диагностического, преобразовательного и организационного типов,

		<p>направленные на развитие соответствующих компонентов исследовательской компетентности, и стремится к равновесию этих типов заданий;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ В каждом задании имеет предметный (когнитивный), логический (функциональный) и психологический (личностный) компоненты (по Н.Ф.Талызиной, что соответствует структурным компонентам исследовательской компетентности и, значит, способствует ее развитию).
Шаг 4	Согласование ожидаемого результата и взаимодействия преподавателя и студентов, направленного на достижение результата	<p>Происходит сдвиг акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность магистранта. Необходимо «вызвать» именно такую деятельность магистранта, которая заявлена в глаголе-действии, присутствующем как в описании результата, так и в формулировке задания.</p> <p>Учитывая специфику студенческой аудитории в магистратуре (по результатам исследований И. В. Гладкой, А. С. Роботовой и др.), а также ориентацию на развитие компонентов исследовательской компетентности, необходима:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ориентация на принцип коллегиальности (взаимная ответственность, разделение смыслов, субъективность, диалогичность, вариативность, рефлексивность); ▪ Использование гуманитарных, исследовательских и рефлексивных технологий обучения.
Шаг 5	Соотнесение достигнутого и ожидаемого результата	Через использование объективных методов оценивания (наблюдение, экспертиза продуктов деятельности и т.п.) по заданным критериям необходимо сделать вывод о достижении ожидаемых результатов. При этом необходим сдвиг акцента с оценивания преподавателем на взаимооценку и самооценку студентами своих достижений.

Приложение 7

Рамка анализа учебно-методических комплексов дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования

Дисциплина:			Семестр:											
Компетенции	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит. оц	Задания		I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих	
ФГОС ВПО														
ОК-1			1.											
...			2.											
			...											
ПК-29														

Рамка сбора материала в ходе структурированного наблюдения за ходом учебных занятий в магистратуре педагогического направления

Дисциплина: _____ курс: _____

Количество студентов: _____ жен. _____ муж. _____ Примерный возраст: от _____ до _____

Форма: лекция практическое лабораторное

Тема занятия: _____

Цель занятия / ожидаемый результат: _____

Взаимодействие субъектов в единицу времени (каждые 5 мин в течение 1,5 часов)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студент																		
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель																		
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		

Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)																		
Задание (предстоящее)																		

Методы: _____

Средства: _____

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?

Комментарии: _____

Анкета для магистрантов педагогического направления

Уважаемые магистранты!

Данное анкетирование проводится в рамках диссертационного исследования, посвященного изучению содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Пожалуйста, ответьте на нижеследующие вопросы. Обведите кружком "О" выбранные варианты ответов, или поставьте отметку в квадрат "□", или напишите свой вариант ответа.

Ваши ответы позволят нам понять, какие изменения необходимо внести в разработку учебного материала, для того чтобы оно способствовало развитию Вашей профессиональной компетентности.

*С благодарностью,
Автор-разработчик анкеты*

1. С какой целью Вы поступили в магистратуру? (выберете один вариант ответа)

- | | |
|---|---|
| а. для получения квалификации магистра | д. для поступления в аспирантуру |
| б. для развития профессиональной компетентности | е. для расширения возможностей будущего трудоустройства (более высокая должность, заработная плата) |
| в. для непрерывного саморазвития | |
| г. чтобы заниматься исследовательской деятельностью | |

2. В чем Вы видите цель подготовки магистра образования? (выберете три варианта ответа)

- | | |
|--|---|
| а. развитие исследовательских компетенций | е. развитие коммуникативных компетенций |
| б. развитие аналитических компетенций | ж. развитие компетенций создания нового |
| в. развитие управленческих компетенций | з. развитие творческих способностей |
| г. развитие социальных компетенций | и. другое: _____ |
| д. развитие самостоятельности в деятельности | _____ |

3. Закончите следующую фразу: «Как магистр образования я смогу ...»

4. Нравится ли Вам заниматься исследовательской деятельностью?

- да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет

5. Занимались бы Вы исследованиями самостоятельно, если бы не учились в магистратуре, и если не нужно было бы писать диссертацию?

- да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет

6. Что для Вас значит «проводить исследование»? Какие знания, умения, способности для этого нужны?

7. Как Вы сможете использовать опыт исследования в профессиональной деятельности? Приведите пример.

8. Помогает ли Вам работа над учебным материалом научиться:

	да	скорее да, чем нет	скорее нет, чем да	нет
а. видеть проблему, соотносить с ней фактический материал	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б. использовать теоретические и эмпирические методы исследования	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в. интерпретировать результаты, строить зависимости	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
г. разрабатывать новые, нестандартные пути решения проблемы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
д. разрабатывать собственные методики исследования, способы решения задач	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
е. создавать новые образовательные продукты	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ж. подходить творчески к решению задач	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
з. создавать программу исследования, выполнения задания, решения задачи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
и. организовывать работу в группе по решению задач, проведению совместного исследования	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
к. анализировать ход и результат работы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Когда Вам предлагается какое-либо задание, всегда ли Вы понимаете:

	всегда понимаю	чаще понимаю, чем нет	чаще не понимаю, чем да	не понимаю
а. на какой результат оно направлено	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б. что Вы научитесь делать после выполнения этого задания	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в. как Вы сможете использовать опыт решения задания в будущей деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при освоении содержания обучения?

(выберете все подходящее и/или предложите свой вариант)

- а. предлагается слишком большой объем материала на усвоение
 - б. сложно определить, как работать с учебным материалом – какие способы работы применить
 - в. сложно понять ожидаемый результат выполнения той или иной работы – зачем нужно задание, как оно поможет в становлении профессиональной компетентности
 - г. учебный материал и задания, предлагаемые в ходе освоения курса, не соответствуют формам и способам контроля знаний на зачете или экзамене
 - д. организация работы не соответствует предлагаемым заданиям
 - е. другое: _____
-

11. Какие приемы помогают Вам в освоении содержания обучения?

(выберете все подходящее и/или предложите свой вариант)

- а. владение методами анализа, систематизации, обобщения, интерпретации учебной информации

- б. владение алгоритмами решения профессиональных задач, разбора конкретных ситуаций – кейсов
- в. обсуждение материала / задания с преподавателем в рамках аудиторных занятий
- г. обсуждение материала / задания с однокурсниками и совместный поиск решения
- д. заучивание материалов лекций и семинаров
- е. использование методики мозгового штурма, креативного поиска
- ж. другое: _____

12. Что еще может помочь магистранту при работе с учебным материалом?

13. Какие формы и методы работы по освоению содержания Вы считаете наиболее эффективными?

- | <i>Формы</i> (не более 2 вариантов ответа) | <i>Методы</i> (не более 3 вариантов ответа) |
|--|--|
| а. лекция | а. разбор конкретных ситуаций профессиональной деятельности – кейс-метод |
| б. семинар | б. метод проектов |
| в. самостоятельная работа – индивидуально | в. метод проблемной дискуссии |
| г. самостоятельная работа – в группе | г. решение профессиональных задач |
| д. дистанционное обучение | д. метод контекстного обучения |
| е. другое: _____ | е. индивидуальные консультации с преподавателем |
| | ж. другое: _____ |

14. Оцените степень самостоятельности в выполнении учебных заданий

(выберете один вариант ответа)

- а. я могу полностью самостоятельно справиться с заданиями
- б. мне нужны единичные консультации с преподавателем по выполнению задания
- в. мне необходим четкий алгоритм действий по выполнению задания
- г. мне сложно справиться с заданиями самостоятельно
- д. другое: _____

15. Оцените возможность использования умений, полученных при работе с учебным материалом на занятиях в магистратуре, в Вашей профессиональной деятельности

(выберете один вариант ответа)

- а. я уверенно смогу применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности
- б. я смогу применить некоторые знания и умения в будущей профессиональной деятельности
- в. я сомневаюсь, смогу ли применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности
- г. я не смогу применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности
- д. я думаю, что связь содержания обучения с будущей профессиональной деятельностью не очевидна
- е. другое: _____

Сообщите, пожалуйста, сведения о себе:

Пол: жен муж Курс обучения в магистратуре: 1 курс 2 курс

Возраст: _____ Предыдущее образование: бакалавр специалист магистр

Название магистерской программы: _____

Спасибо за участие!

Приложение 10

Вопросы интервью с преподавателями магистерских программ педагогического направления

Уважаемый преподаватель,

Мы проводим это интервью как часть эмпирического исследования в рамках работы над диссертацией. Исследование посвящено изучению опыта построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза.

Вы непосредственно вовлечены в разработку содержания магистерской подготовки. И нам важно Ваше мнение как эксперта.

Интервью направлено на выявление трудностей в построении содержания магистерской подготовки и возможных путей их преодоления.

Интервью включает в себя 21 вопрос. Мне хотелось бы задать Вам эти вопросы и попросить Вас на них ответить. Вы не возражаете, если наша беседа будет записана на диктофон? Запись поможет нам качественно проанализировать Ваши ответы, не упустив важных деталей. Интервью рассчитано на 25-30 минут. В среднем мы отводим по 1-1,5 минуты на один вопрос.

Ваши ответы будут использованы исключительно в целях исследования. Они помогут нам понять, какие изменения необходимо внести в разработку содержания, чтобы оно максимально способствовало развитию профессиональной компетентности магистрантов.

Вопросы:

1. Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?
2. В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?
3. На Ваш взгляд, сколько компетенций может быть освоено в рамках одной дисциплины в магистратуре педагогического вуза?
4. После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?
5. Может ли конкретизация компетенций осуществляться в определении того, что магистрант должен знать, уметь и чем владеть? Как Вы думаете, можно ли (например, в рабочих учебных программах) указывать «знать, уметь, владеть» не общим текстом после перечисления компетенций, а после каждой компетенции? (Таким образом, может быть, можно раскрыть содержание каждой компетенции.)
6. Разрабатываете ли Вы критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?
7. Описываете ли Вы уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?

8. Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнении контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?
9. Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?
10. Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины?
11. Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала?
12. При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).
13. Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?
14. Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?
15. Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, являет его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?
16. Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?
17. Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?
18. Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?
19. Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности?
20. Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?
21. Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?

Спасибо за уделенное время и помощь.

С уважением,

Евгения Никулина

Анализ учебно-методических комплексов дисциплин, входящих в программы подготовки магистров образования

Анализ содержания профессиональной подготовки в УМК по уровню, типу, компонентам заданий

№	Индекс	Дисциплина	Уровни заданий		Типы заданий			Компоненты заданий		
			Уровень	Тип	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
Омский государственный педагогический университет										
1.1	M1.Б.2	Методология и методы научного исследования	70.00%	30.00%	66.67%	23.81%	9.52%	53.85%	28.85%	17.31%
1.2	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	53.85%	46.15%	55.00%	25.00%	20.00%	86.67%	6.67%	6.67%
1.3	M1.В.Од.1	Образовательное проектирование	43.75%	56.25%	43.48%	39.13%	17.39%	59.26%	37.04%	3.70%
1.4	M2.Б.2	Инновационные процессы в образовании	66.67%	33.33%	59.26%	22.22%	18.52%	64.29%	32.14%	3.57%
1.5	M2.Б.3	Деловой иностранный язык	33.33%	66.67%	22.22%	55.56%	22.22%	61.11%	22.22%	16.67%
1.6	M2.В.Од.1.1	Высшее образование в условиях глобализации и интер-ции	77.78%	22.22%	83.33%	16.67%	0.00%	68.18%	31.82%	0.00%
2.1	M2.Б.1	Информационные технологии в профессиональной деятельности	47.37%	52.63%	34.78%	39.13%	26.09%	37.93%	27.59%	34.48%
2.2	M2.В.Од.4	Международные и внешнеэкономические связи	80.00%	20.00%	80.00%	20.00%	0.00%	88.89%	11.11%	0.00%
2.3	M2.В.Од.3.1	Международные исследования оценки качества образования	71.43%	28.57%	75.00%	16.67%	8.33%	66.67%	6.67%	26.67%
2.4	M2.В.Од.5	Международные организации и развитие образования в мире	75.00%	25.00%	66.67%	25.00%	8.33%	64.29%	21.43%	14.29%
2.5	M2.В.Од.7	Сравнительная педагогика	66.67%	33.33%	64.71%	23.53%	11.76%	100.00%	0.00%	0.00%
2.6	M2.В.Од.1.2	Деловой этикет и протокол	62.50%	37.50%	45.83%	37.50%	16.67%	73.68%	5.26%	21.05%
2.7	M2.В.Од.3.2	Сопровождение студента в образовательном процессе вуза	69.57%	30.43%	64.52%	25.81%	9.68%	76.67%	20.00%	3.33%
2.8	M2.В.ДВ.2.1	Социальное партнерство в образовании	66.67%	33.33%	62.50%	31.25%	6.25%	62.50%	25.00%	12.50%
3.1	M1.В.ДВ.1.1	Работа с научной информацией	63.64%	36.36%	50.00%	28.57%	21.43%	72.22%	16.67%	11.11%
3.2	M2.В.Од.8	Теория и практика поликультурного образования	54.84%	45.16%	47.22%	36.11%	16.67%	80.00%	16.00%	4.00%
3.3	M2.В.ДВ.2.2	Образование за рубежом и международная карьера	63.64%	36.36%	66.67%	26.67%	6.67%	100.00%	0.00%	0.00%
3.4	M2.В.ДВ.1.1	Конкурентология	56.00%	44.00%	48.15%	40.74%	11.11%	75.00%	20.00%	5.00%
3.5	M2.В.ДВ.3	PR-технологии	50.00%	50.00%	46.15%	46.15%	7.69%	68.18%	27.27%	4.55%
3.6	M2.В.Од.1.3	Трансформация дидактических теорий	66.67%	33.33%	72.73%	18.18%	9.09%	76.19%	19.05%	4.76%
3.7	M2.В.ДВ.2.3	Управление персоналом	64.29%	35.71%	64.71%	35.29%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
4.1	M1.В.ДВ.2.1	Экспертиза в образовании	28.57%	71.43%	44.44%	44.44%	11.11%	75.00%	16.67%	8.33%
4.2	M2.В.Од.6	Менеджмент в образовании	80.00%	20.00%	71.43%	21.43%	7.14%	71.43%	21.43%	7.14%
4.3	M2.В.Од.9	Организация международного сотрудничества в образовании	70.59%	29.41%	66.67%	16.67%	16.67%	88.24%	5.88%	5.88%
4.4	M2.В.Од.2.1	Современные исследования в области СО в России и за рубежом	75.00%	25.00%	73.33%	20.00%	6.67%	75.00%	18.75%	6.25%
4.5	M1.В.ДВ.2.2	Технологии и техники научного исследования	71.43%	28.57%	62.50%	25.00%	12.50%	100.00%	0.00%	0.00%
4.6	M2.В.Од.2.2	Организационные и нормативно-правовые основы высш.обр.	76.92%	23.08%	70.00%	20.00%	10.00%	93.75%	6.25%	0.00%
4.7	M2.В.ДВ.1.2	Тьюторство в образовании	64.29%	35.71%	56.25%	37.50%	6.25%	69.23%	23.08%	7.69%

Анализ содержания профессиональной подготовки в УМК по уровню, типу, компонентам заданий

№	Индекс	ВУЗ / Дисциплина	Уровни заданий		Типы заданий			Компоненты заданий		
			Уровень	Тип	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена										
1	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	58.82%	41.18%	42.86%	28.57%	28.57%	32.14%	35.71%	32.14%
Армавирская государственная педагогическая академия										
2	M2.ДВ.2.2	Актуальные проблемы социальной работы	76.92%	23.08%	65.00%	20.00%	15.00%	86.67%	6.67%	6.67%
3	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	46.67%	53.33%	56.52%	26.09%	17.39%	65.00%	25.00%	10.00%
4	M2.В.ДВ.2	Актуальные вопросы современного образования	75.00%	25.00%	75.00%	12.50%	12.50%	75.00%	25.00%	0.00%
5	M2.В.2	Орг.-метод. основы проф. роста специалиста обр. сферы	50.00%	50.00%	36.36%	36.36%	27.27%	50.00%	10.00%	40.00%
Педагогический факультет, Вятский государственный гуманитарный университет										
6	M2.В.ДВ.4.1	Педагогическое мастерство	76.92%	23.08%	64.71%	17.65%	17.65%	61.11%	16.67%	22.22%
7	M2.В.ДВ.4.2	Тренинг педагогического общения	90.91%	9.09%	78.57%	7.14%	14.29%	39.29%	28.57%	32.14%
Психолого-педагогический институт, Мурманский государственный гуманитарный университет										
8	M1.В.1	Современные проблемы теории и практики образования	60.71%	39.29%	57.58%	33.33%	9.09%	73.08%	23.08%	3.85%
9	M2.В.6	Управление образовательными системами	75.00%	25.00%	81.82%	18.18%	0.00%	90.00%	10.00%	0.00%
10	M2.ДВ.3.2	Теоретические основы послевузовского образования	81.82%	18.18%	66.67%	13.33%	20.00%	90.91%	9.09%	0.00%
11	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	66.67%	33.33%	62.07%	20.69%	17.24%	78.26%	17.39%	4.35%
12	M1.Б.2	Методология и методы научного исследования	78.57%	21.43%	65.00%	15.00%	20.00%	68.42%	26.32%	5.26%
13	M2.В.7	Правовые основы образования	66.67%	33.33%	66.67%	33.33%	0.00%	80.00%	20.00%	0.00%
Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет										
14	M2.В.1	Методика организации учебно-исслед. деятельности студентов	65.52%	34.48%	54.55%	27.27%	18.18%	58.06%	32.26%	9.68%
15	M1.Б.2	Методология и методы научного исследования	61.76%	38.24%	55.26%	26.32%	18.42%	60.00%	31.43%	8.57%
16	M1.В.ДВ.1	Управление формированием и развитием обр. среды	71.43%	28.57%	51.85%	22.22%	25.93%	51.85%	29.63%	18.52%
17	M1.В.2	Философия воспитания	75.00%	25.00%	78.95%	10.53%	10.53%	62.50%	33.33%	4.17%
18	M2.В.2	Управление качеством образования в вузе	66.67%	33.33%	61.11%	27.78%	11.11%	91.67%	8.33%	0.00%
19	M1.Б.ДВ.1	Менеджмент в сфере образования и воспитания	71.43%	28.57%	68.75%	25.00%	6.25%	100.00%	0.00%	0.00%
20	M2.В.ДВ.1	Стратегия информационного поиска	81.25%	18.75%	65.00%	20.00%	15.00%	76.47%	17.65%	5.88%
21	M2.В.ДВ.2	Интеграция России в мировое обр. пространство	90.91%	9.09%	75.00%	8.33%	16.67%	75.00%	16.67%	8.33%
22	M2.Б.1	Инновационные процессы в образовании	65.22%	34.78%	70.00%	20.00%	10.00%	65.63%	18.75%	15.63%

Анализ сбалансированности элементов содержания профессиональной подготовки в УМК

№	Индекс	Код	Наименование	Преобладающие задания			Недостающие задания			Равновесие компонентов содержания
				Уровень	Тип	Компонент	Уровень	Тип	Компонент	
Омский государственный педагогический университет										
1	M1.Б.2	1.1	Методология и методы научного исследования	III	АД	Пред	IV	Орг	Псих	почти равновесны
2	M1.Б.1	1.2	Современные проблемы науки и образования	III	АД	Пред	-	-	Лог, Псих	желательно выравнивание
3	M1.В.ОД.1	1.3	Образовательное проектирование	IV	АД, Преобр	Пред	-	Орг	Псих	почти равновесны
4	M2.Б.2	1.4	Инновационные процессы в образовании	III	АД	Пред	IV	Орг	Псих	почти равновесны
5	M2.Б.3	1.5	Деловой иностранный язык	IV	Преобр	Пред	-	-	Лог, Псих	равновесны
6	M2.В.ОД.1.1	1.6	Высшее образование в условиях глобализации и интер-ции	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Псих	необходимо выравнивание
7	M2.Б.1	2.1	Информационные технологии в профессиональной деятельности	-	-	-	-	-	-	равновесны
8	M2.В.ОД.4	2.2	Международные и внешнеэкономические связи	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
9	M2.В.ОД.3.1	2.3	Международные исследования оценки качества образования	II	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог	желательно выравнивание
10	M2.В.ОД.5	2.4	Международные организации и развитие образования в мире	II, III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
11	M2.В.ОД.7	2.5	Сравнительная педагогика	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
12	M2.В.ОД.1.2	2.6	Деловой этикет и протокол	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог	почти равновесны
13	M2.В.ОД.3.2	2.7	Сопровождение студента в образовательном процессе вуза	III	АД	Пред	IV	Орг	Псих	желательно выравнивание
14	M2.В.ДВ.2.1	2.8	Социальное партнерство в образовании	III	АД	Пред	IV	Орг	Псих	желательно выравнивание
15	M1.В.ДВ.1.1	3.1	Работа с научной информацией	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	почти равновесны
16	M2.В.ОД.8	3.2	Теория и практика поликультурного образования	-	АД	Пред	-	Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
17	M2.В.ДВ.2.2	3.3	Образование за рубежом и международная карьера	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
18	M2.В.ДВ.1.1	3.4	Конкурентология	III	АД	Пред	-	Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
19	M2.В.ДВ.3	3.5	PR-технологии	-	АД	Пред	-	Орг	Псих	желательно выравнивание
20	M2.В.ОД.1.3	3.6	Трансформация дидактических теорий	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
21	M2.В.ДВ.2.3	3.7	Управление персоналом	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
22	M1.В.ДВ.2.1	4.1	Экспертиза в образовании	IV	-	Пред	-	Орг	Псих	желательно выравнивание
23	M2.В.ОД.6	4.2	Менеджмент в образовании	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
24	M2.В.ОД.9	4.3	Организация международного сотрудничества в образовании	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
25	M2.В.ОД.2.1	4.4	Современные исследования в области СО в России и за рубежом	III	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	желательно выравнивание
26	M1.В.ДВ.2.2	4.5	Технологии и техники научного исследования	III	АД	Пред	IV	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
27	M2.В.ОД.2.2	4.6	Организационные и нормативно-правовые основы высш.обр.	II	АД	Пред	IV	Преобр, Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
28	M2.В.ДВ.1.2	4.7	Тьюторство в образовании	III	АД	Пред	IV	Орг	Псих	желательно выравнивание
								7.14%	2	равновесны
								17.86%	5	почти равновесны
								50.00%	14	желательно выравнивание
								25.00%	7	необходимо выравнивание

Анализ сбалансированности элементов содержания профессиональной подготовки в УМК

№	Индекс	ВУЗ / Дисциплина	Преобладающие задания			Недостающие задания			Равновесие компонентов содержания
			Уровень	Тип	Компонент	Уровень	Тип	Компонент	
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена									
1	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	-	-	-	-	-	-	равновесны
Армавирская государственная педагогическая академия									
2	M2.ДВ.2.2	Актуальные проблемы социальной работы	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	необходимо выравнивание
3	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	IV	АД	Пред	-	Орг	Псих	почти равновесны
4	M2.В.ДВ.2	Актуальные вопросы современного образования	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	необходимо выравнивание
5	M2.В.2	Орг.-метод. основы проф. роста специалиста обр. сферы	-	-	-	-	-	Лог	почти равновесны
Педагогический факультет, Вятский государственный гуманитарный университет									
6	M2.В.ДВ.4.1	Педагогическое мастерство	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог	равновесны
7	M2.В.ДВ.4.2	Тренинг педагогического общения	II, III	АД	-	IV	Орг, Преобр	-	желательно выравнивание
Психолого-педагогический институт, Мурманский государственный гуманитарный университет									
8	M1.В.1	Современные проблемы теории и практики образования	III	АД	Пред	-	Орг	Псих	желательно выравнивание
9	M2.В.6	Управление образовательными системами	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	необходимо выравнивание
10	M2.ДВ.3.2	Теоретические основы послевузовского образования	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	необходимо выравнивание
11	M1.Б.1	Современные проблемы науки и образования	III	АД	Пред	-	-	Лог, Псих	почти равновесны
12	M1.Б.2	Методология и методы научного исследования	III	АД	Пред	-	Преобр	Псих	желательно выравнивание
13	M2.В.7	Правовые основы образования	III	АД	Пред	-	Орг	Псих	необходимо выравнивание
Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет									
14	M2.В.1	Методика организации учебно-исслед. деятельности студентов	III	АД	Пред	-	-	Псих	почти равновесны
15	M1.Б.2	Методология и методы научного исследования	III	АД	Пред	-	-	Псих	почти равновесны
16	M1.В.ДВ.1	Управление формированием и развитием обр. среды	-	-	-	-	-	Псих	равновесны
17	M1.В.2	Философия воспитания	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Псих	необходимо выравнивание
18	M2.В.2	Управление качеством образования в вузе	III	АД	Пред	-	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
19	M1.Б.ДВ.1	Менеджмент в сфере образования и воспитания	III	АД	Пред	-	Орг	Лог, Псих	необходимо выравнивание
20	M2.В.ДВ.1	Стратегия информационного поиска	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	желательно выравнивание
21	M2.В.ДВ.2	Интеграция России в мировое обр. пространство	III	АД	Пред	IV	Орг, Преобр	Лог, Псих	желательно выравнивание
22	M2.Б.1	Инновационные процессы в образовании	III	АД	Пред	-	Орг	Псих	желательно выравнивание
							13.64%	3	равновесны
							22.73%	5	почти равновесны
							27.27%	6	желательно выравнивание
							36.36%	8	необходимо выравнивание

Примеры карт анализа УМК

1.1 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Методология и методы научного исследования»				Семестр 1										
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования			Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий		
	Крит	Оцен	Задания		I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	x	x	1 Список понятий		x			x			x		
2	ОК-2	x	x	2 Двухчастный дневник		x			x			x		x
3	ОК-3	x	x	3 Коллаж			x		x			x		
4	ОК-4	x	x	4 Анализ и логика исследования			x	x	x	x	x	x	x	
5	ОК-5	x	x	5 Подбор источников		x			x			x		
6	ОК-6			6 Аналитическая записка			x		x			x		
7	ОПК-1	x	x	7 Кластер проблем			x		x			x		
8	ОПК-2	x	x	8 Методология кол. исследования			x	x	x	x	x	x	x	x
9	ПК-1	x	x	9 Анализ автореферата			x		x			x	x	
10	ПК-2	x	x	10 Вопросы для обсуждения		x			x			x	x	
11	ПК-3			11 Список журналов		x			x			x		
12	ПК-4	x	x	12 Микротезаурус		x			x			x		
13	ПК-5	x	x	13 Аннотация и рецензия статьи			x		x			x		
14	ПК-6	x	x	14 Характеристика интернет источников			x		x			x		
15	ПК-7	x	x	15 Контент анализ понятий			x		x			x	x	
16	ПК-8	x	x	16 Анализ статьи			x		x			x	x	
17	ПК-9	x	x	17 Обоснование методов исследования			x		x	x		x		
18	ПК-10			18 Заполнение диаграммы		x			x			x	x	
19	ПК-11			19 Формулирование проблемы исследования			x	x	x	x		x	x	x
20	ПК-12			20 Формулирование противоречий			x	x	x	x		x	x	x
21	ПК-13			21 Формулирование темы, цели и задач			x	x	x	x		x	x	x
22	ПК-14			22 Эссе			x		x	x		x	x	x
23	ПК-15			23 Анализ эксперимента			x		x			x	x	
24	ПК-16			24 План исследования			x	x	x	x	x	x	x	x
25	ПК-17			25 Доклад			x	x	x	x		x		
26	ПК-18	x	x	26 Таблица актуальности диссертаций			x		x			x		
27	ПК-19	x	x	27 Анализ результатов исследования			x	x	x			x	x	x
28	ПК-20			28 Презентация аппарата исследования			x	x	x	x		x	x	x
29	ПК-21			...										
Итого		17		Итого	0	7	21	9	28	10	4	28	15	9
почти равновесны							2.33	x	66.67%	23.81%	9.52%	53.85%	28.85%	17.31%
							70.00%	30.00%						

1.2 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Современные проблемы науки и образования»			Семестр 1											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	-	х	1	Посещение занятий	х					х	х		
2	ОК-2	-	х	2	Конспекты научных работ		х			х		х		
3	ОК-3	-	х	3	Контрольная работа по терминология	х	х					х		
4	ОК-4			4	Анализ произведения			х		х		х		
5	ОК-5			5	Эссе			х	х	х	х	х		
6	ОК-6			6	Статья*			х	х	х	х	х		
7	ОПК-1			7	Доклад*			х	х	х	х	х		
8	ОПК-2	-	х	8	Ответы на вопросы семинаров	х	х	х		х		х	х	х
9	ПК-1	-	х	9	Подготовка дискурса			х	х	х	х	х	х	
10	ПК-2	-	х	10	Разработка проблемных вопросов				х	х	х	х	х	
11	ПК-3			11	Анализ методологии исследования			х		х		х	х	
12	ПК-4	-	х	12	Рефлексия проблемы исследования				х	х		х	х	х
13	ПК-5			13	Итоговый тест	х	х			х		х	х	
14	ПК-6	-	х		...									
15	ПК-7													
16	ПК-8	-	х											
17	ПК-9	-	х											
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19	-	х											
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			11	Итого	4	4	7	6	11	5	4	13	1	1
желательно выравнивание							1.17	х	55.00%	25.00%	20.00%	86.67%	6.67%	6.67%
							53.85%	46.15%						

1.4 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Инновационные процессы в образовании»										Семестр 1				
Компетенции (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1			1 Ответы на вопросы семинаров		x	x		x			x		
2	ОК-2			2 Терминологическая карта	x	x	x		x			x		
3	ОК-3			3 Фрагмент программы эксперимента в ОУ			x	x	x	x	x	x	x	
4	ОК-4			4 Экспертное заключение			x	x	x	x		x		
5	ОК-5	x	x	5 Проект (разработка и презентация)			x	x	x	x	x	x	x	
6	ОК-6			6 Портфолио*				x		x	x	x	x	x
7	ОПК-1			7 Аналитическая докладная*			x		x			x	x	
8	ОПК-2			8 Схема понятий			x		x			x		
9	ПК-1			9 Таблица "классификация инноваций"			x		x			x	x	
10	ПК-2			10 Характеристика творческого педагога			x		x		x	x		
11	ПК-3	x	x	11 Анализ деятельности педагога (SWOT)			x		x			x	x	
12	ПК-4			12 Таблица "виды психологической защиты"		x			x			x	x	
13	ПК-5	x	x	13 Формулирование проблем по теме			x	x	x			x		
14	ПК-6			14 Таблица "оценка инновационных процессов"			x		x			x	x	
15	ПК-7			15 Таблица "содержание инн. процессов"		x			x			x		
16	ПК-8	x	x	16 Таблица "заимствование зарубежного опыта"		x	x		x			x		
17	ПК-9			17 Разработк аппарата экспертизы			x	x	x	x	x	x	x	
18	ПК-10			18 Карта экспертной оценки				x		x		x		
19	ПК-11			...										
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16	x	x											
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого		5		Итого	1	5	14	7	16	6	5	18	9	1
почти равновесны							2.00	x	59.26%	22.22%	18.52%	64.29%	32.14%	3.57%
							66.67%	33.33%						

1.5 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Деловой иностранный язык»			Семестр 1											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1		1 Монолог "мои достижения"				x		x				x	
2	ОК-2		2 Деловая переписка (с университетом)		x						x	x		
3	ОК-3		3 План выступления на деловой игре			x				x	x			
4	ОК-4		4 Резюме				x		x			x	x	
5	ОК-5		5 Презентация магистерской диссертации				x	x	x		x			
6	ОК-6	x	6 Автобиография				x		x				x	
7	ОПК-1	x	7 Диалог "собеседование по телефону"				x		x	x	x			
8	ОПК-2		8 Симуляция "собеседование с работодателем"				x		x	x	x			
9	ПК-1		9 Таблица "виды корреспонденции"		x			x			x			
10	ПК-2		10 Деловое письмо науч. руководителю			x			x		x	x		
11	ПК-3		11 Презентация "образовательная система"			x		x	x		x			
12	ПК-4		12 Симуляция "деловые переговоры"				x		x	x	x			
13	ПК-5		13 Аннотация на науч. статью			x	x	x	x		x	x		
14	ПК-6		14 Итоговый тест		x						x			
15	ПК-7		...											
16	ПК-8													
17	ПК-9													
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			2	Итого	0	3	4	8	4	10	4	11	4	3
				равновесны			0.50	x	22.22%	55.56%	22.22%	61.11%	22.22%	16.67%
							33.33%	66.67%						

2.1 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности»			Семестр 2											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1		1 Публикация - представление уч. проекта			x	x		x	x	x	x	x	
2	ОК-2		2 Вводная презентация учителя			x	x		x	x	x	x	x	
3	ОК-3		3 Список источников		x						x			
4	ОК-4	x	4 Создание работы от имени ученика			x	x	x	x		x			
5	ОК-5	x	5 Разработка критериев оценивания работ			x	x	x	x		x	x	x	
6	ОК-6		6 Разработка дидактических материалов			x	x	x	x		x	x	x	
7	ОПК-1	x	7 План реализации проекта				x	x	x	x	x	x	x	
8	ОПК-2		8 Визитная карточка проекта				x		x				x	
9	ПК-1	x	9 Работа на wiki-странице курса*		x	x		x	x	x	x	x	x	
10	ПК-2	x	10 Введение блога*			x	x	x		x	x	x	x	
11	ПК-3	x	11 Проблемные и рефлексивные вопросы		x	x	x	x			x		x	
12	ПК-4	x	12 Экзамен: Защита проекта			x	x	x	x	x	x	x	x	
13	ПК-5		...											
14	ПК-6													
15	ПК-7													
16	ПК-8	x												
17	ПК-9	x												
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14	x												
23	ПК-15	x												
24	ПК-16	x												
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20	x												
29	ПК-21	x												
Итого			14	Итого	0	3	9	10	8	9	6	11	8	10
равновесны						0.90	x	34.78%	39.13%	26.09%	37.93%	27.59%	34.48%	
						47.37%	52.63%							

2.3 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Международные исследования оценки качества образования»			Семестр 2											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1		1 Ответы на вопросы семинаров		x	x		x			x			
2	ОК-2		2 Конспекты		x			x			x			
3	ОК-3		3 Терминологическая карта		x			x			x		x	
4	ОК-4	-	x	4 Обобщающая таблица "МИОКО"			x	x			x			
5	ОК-5		5 Самостоятельная работа на лекции		x	x		x	x		x	x	x	
6	ОК-6		6 Таблица "принципы оценки"		x			x			x			
7	ОПК-1		7 Анализ статьи		x	x		x			x			
8	ОПК-2	-	x	8 Разработка тем исследования			x	x			x			
9	ПК-1	-	x	9 Выполнение заданий PISA (рефлексия)				x	x		x		x	
10	ПК-2		10 Портфолио				x	x		x	x		x	
11	ПК-3		...											
12	ПК-4													
13	ПК-5	-	x											
14	ПК-6													
15	ПК-7	-	x											
16	ПК-8	-	x											
17	ПК-9													
18	ПК-10	-	x											
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			7	Итого	0	6	5	2	9	2	1	10	1	4
желательно выравнивание							2.50	x	75.00%	16.67%	8.33%	66.67%	6.67%	26.67%
							71.43%	28.57%						

2.5 Омский государственный педагогический университет															
Дисциплина «Сравнительная педагогика»				Семестр 2											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий				
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих	
1	ОК-1	-	х	1	Посещения занятий	х						х	х		
2	ОК-2	-	х	2	Ответы на вопросы лекций и семинаров	х	х	х		х			х		
3	ОК-3	-	х	3	Конспекты		х			х			х		
4	ОК-4	-	х	4	Контрольная работа по терминологии		х			х			х		
5	ОК-5			5	Эссе			х	х	х	х		х		
6	ОК-6			6	Статья*			х	х	х	х		х		
7	ОПК-1	-	х	7	Доклад*			х	х	х	х		х		
8	ОПК-2	-	х	8	Тенденция развития СП на разных этапах		х	х		х			х		
9	ПК-1			9	Анализ заруб. оп. в реформе образования в РФ			х		х			х		
10	ПК-2			10	Круглый стол "Пед. обр. в контексте интеграции"			х	х		х	х	х		
11	ПК-3			11	Анализ проблем подготовки педагогов			х		х			х		
12	ПК-4			12	Анализ тенденций социализации молодежи										
13	ПК-5	-	х	13	Характеристика Community College США	х	х			х			х		
14	ПК-6	-	-	14	Характеристика децентрализации школы в ВБ	х	х			х			х		
15	ПК-7	-	-		...										
16	ПК-8														
17	ПК-9														
18	ПК-10														
19	ПК-11														
20	ПК-12														
21	ПК-13														
22	ПК-14														
23	ПК-15														
24	ПК-16	-	-												
25	ПК-17	-	-												
26	ПК-18	-	-												
27	ПК-19														
28	ПК-20														
29	ПК-21	-	-												
Итого				7	Итого	4	6	8	4	11	4	2	13	0	0
необходимо выравнивание								2.00	х	64.71%	23.53%	11.76%	100.00%	0.00%	0.00%
								66.67%	33.33%						

2.7 Омский государственный педагогический университет																
Дисциплина «Сопровождение студента в образовательном процессе вуза»												Семестр 2				
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий					
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих		
1	ОК-1		1 Доклад			x	x	x	x		x					
2	ОК-2		2 Сообщение		x	x		x			x					
3	ОК-3		3 Участие в дискуссии "сопровождение студента"		x	x		x	x	x	x		x			
4	ОК-4		4 Конспекты		x			x			x					
5	ОК-5		5 Документ "портрет современного студента"		x	x		x			x					
6	ОК-6		6 Аналитическая справка "трудности адаптации"			x		x			x	x				
7	ОПК-1	-	x			x		x			x	x				
8	ОПК-2	-	x			x	x	x	x		x					
9	ПК-1	-	x			x	x	x	x		x					
10	ПК-2		10 Аннотированная библиография*		x			x			x					
11	ПК-3		11 Терминологический словарь*		x			x			x					
12	ПК-4		12 Таблица: Анализ теории сопровождения		x			x			x	x				
13	ПК-5		13 Ответы на вопросы семинаров	x	x	x		x			x					
14	ПК-6		14 Карта памяти по лекции			x		x			x	x				
15	ПК-7		15 Терминологический диктант	x							x					
16	ПК-8		16 Анализ нормативных документов			x		x			x					
17	ПК-9		17 Мини-проект организации работы со студентами			x	x		x	x	x					
18	ПК-10		18 Проспект: Соц.-псих. образ студента			x	x		x	x	x					
19	ПК-11		19 Пакет типологий студентов		x			x			x					
20	ПК-12		20 Генеологическое древо проблем сопровождения			x		x			x	x				
21	ПК-13		21 План исследования обр. запросов студентов			x	x	x	x		x					
22	ПК-14	-	x			x	x	x	x		x	x				
23	ПК-15		23 Итоговый тест		x			x			x					
24	ПК-16		...													
25	ПК-17															
26	ПК-18															
27	ПК-19															
28	ПК-20															
29	ПК-21															
Итого			4	Итого			2	10	16	7	20	8	3	23	6	1
						желательно выравнивание		2.29	x	64.52%	25.81%	9.68%	76.67%	20.00%	3.33%	
								69.57%	30.43%							

3.2 Омский государственный педагогический университет															
Дисциплина «Теория и практика поликультурного образования»				Семестр 3											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий				
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих	
1	ОК-1	x	x	1 Ответы на вопросы семинаров		x	x	x	x	x		x			
2	ОК-2	x	x	2 Определения понятий	x	x			x			x			
3	ОК-3	x	x	3 Доклад (Мультикультурализм)		x	x		x			x			
4	ОК-4			4 Доклад (ПО в разных странах)		x	x		x			x	x		
5	ОК-5			5 Дискуссия "поликультурное образование"			x		x		x	x			
6	ОК-6			6 Интервью (Важность развития ПО)			x	x	x	x	x	x	x		
7	ОПК-1			7 Тренинг "кристалл ПК личности"				x	x					x	
8	ОПК-2	x	x	8 Исследование "организация ПО в ОУ"			x	x	x		x	x			
9	ПК-1			9 Презентация "Сценарии ПК мероприятия"			x	x		x		x			
10	ПК-2			10 Кейс-стади "Соц.-психологические риски"			x	x	x	x		x			
11	ПК-3			11 Решения задач по ПО			x	x	x	x		x			
12	ПК-4	x	x	12 Таблица "Портрет совр. учителя в ПО"			x		x			x	x		
13	ПК-5	x	x	13 Заключение о роли учителя в ПК пр-ве			x	x	x	x		x			
14	ПК-6			14 Дискуссия "социализация в ПК пр-ве"			x		x		x	x			
15	ПК-7			15 Кейс-стади "Болонский процесс"			x	x	x	x		x			
16	ПК-8			16 Дебаты "влияние БП на развитие ПО"			x	x	x	x	x	x			
17	ПК-9	x	x	17 Работа в мини-группах (БП и ПО)			x			x	x	x			
18	ПК-10			18 Аналит. эссе (влияние БП на развитие ПО)			x	x	x	x		x	x		
19	ПК-11			19 Формулирование принципов толерантности				x		x		x			
20	ПК-12	x	x	20 Творческое эссе				x		x		x			
21	ПК-13	x	x	21 Кейс-стади "Профилактика интолерантности"			x	x	x	x		x			
22	ПК-14			...											
23	ПК-15														
24	ПК-16														
25	ПК-17														
26	ПК-18														
27	ПК-19														
28	ПК-20														
29	ПК-21														
Итого			9	Итого	1	4	17	14	17	13	6	20	4	1	
				желательно выравнивание				1.21	x	47.22%	36.11%	16.67%	80.00%	16.00%	4.00%
								54.84%	45.16%						

3.3 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Образование за рубежом и международная карьера»			Семестр 3											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	-	х	1	Посещения занятий	х					х	х		
2	ОК-2	-	х	2	Ответы на вопросы лекций и семинаров	х	х	х		х		х		
3	ОК-3	-	х	3	Конспекты		х			х		х		
4	ОК-4			4	Эссе			х	х	х	х	х		
5	ОК-5	-	х	5	Статья*			х	х	х	х	х		
6	ОК-6			6	Доклад*			х	х	х	х	х		
7	ОПК-1	-	х	7	Презентация			х	х	х	х	х		
8	ОПК-2	-	х	8	Контрольная работа по терминологии		х			х		х		
9	ПК-1			9	Сравн. анализ систем образования		х	х		х		х		
10	ПК-2	-	х	10	Рецензия на статью			х		х		х		
11	ПК-3	-	х	11	Теоретический тест	х	х			х		х		
12	ПК-4				...									
13	ПК-5													
14	ПК-6													
15	ПК-7	-	-											
16	ПК-8	-	-											
17	ПК-9													
18	ПК-10													
19	ПК-11	-	-											
20	ПК-12	-	-											
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15	-	-											
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			8	Итого	3	5	7	4	10	4	1	11	0	0
необходимо выравнивание							1.75	х	66.67%	26.67%	6.67%	100.00%	0.00%	0.00%
							63.64%	36.36%						

3.5 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «PR-технологии»				Семестр 3										
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	х	х	1 Ответы на вопросы семинаров		х	х	х	х	х		х		
2	ОК-2	х	х	2 Интервью (Важность развития ПО)			х	х	х	х		х		
3	ОК-3			3 Исследование репутации и имиджа ОУ			х	х	х			х	х	
4	ОК-4	х	х	4 Презентация PR-технологии, пояснительная записка		х	х		х			х		
5	ОК-5			5 Аналитическое эссе "неоначальный опыт PR в обр-и"			х	х	х	х		х	х	
6	ОК-6			6 Составление кейса "PR для личной карьеры"			х	х	х	х	х	х	х	х
7	ОПК-1			7 Научная статья*			х	х	х	х		х		
8	ОПК-2	х	х	8 Приложения к кейсам (видео, аудио и др.)*				х		х		х		
9	ПК-1			9 Кейс-стади "PR в образовании"			х	х	х	х		х		
10	ПК-2	х	х	10 Кейс-стади "коррекция репутации ОУ"			х	х	х	х		х		
11	ПК-3	х	х	11 Анализ бренда ОУ			х	х	х			х	х	
12	ПК-4			12 Кейс-стади "известные бренды ОУ"			х	х	х	х		х		
13	ПК-5	х	х	13 Решение задач			х	х	х	х		х	х	
14	ПК-6			14 Проведение PR акции ОУ			х	х		х	х	х	х	
15	ПК-7			15 Круглый стол "PR-технологии в проф. карьере"			х	х		х		х		
16	ПК-8			...										
17	ПК-9													
18	ПК-10	х	х											
19	ПК-11	х	х											
20	ПК-12	х	х											
21	ПК-13	х	х											
22	ПК-14	х	х											
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого		12		Итого	0	2	14	14	12	12	2	15	6	1
желательно выравнивание							1.00	х	46.15%	46.15%	7.69%	68.18%	27.27%	4.55%
							50.00%	50.00%						

4.2 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Менеджмент в образовании»				Семестр 4										
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	х	х	1 Анализ обр. учреждения (презентация)			х	х	х	х		х	х	
2	ОК-2	х	х	2 Механизмы самовоспроизводства ОУ (през.)			х	х	х	х		х	х	
3	ОК-3			3 Ответы на вопросы семинаров	х	х	х		х			х		
4	ОК-4	х	х	4 Анализ документов		х			х			х		
5	ОК-5			5 Анализ ООП, качества обр. пр. в ОУ (три года)			х		х			х		
6	ОК-6			6 Анализ управления качеством в ОУ (три года)			х		х			х		
7	ОПК-1			7 Анализ развития: ДО, ВР, ИД (три года)			х		х			х		
8	ОПК-2	х	х	8 Анализ потенциала развития школы (SWOT)			х		х			х	х	
9	ПК-1			9 Маркетинговый анализ внешней среды ОУ			х		х	х	х	х		х
10	ПК-2			10 Итоговый тест		х			х			х		
11	ПК-3	х	х	...										
12	ПК-4													
13	ПК-5	х	х											
14	ПК-6													
15	ПК-7													
16	ПК-8													
17	ПК-9													
18	ПК-10													
19	ПК-11	х	х											
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19	х	х											
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			8	Итого	1	3	8	2	10	3	1	10	3	1
желательно выравнивание							4.00	х	71.43%	21.43%	7.14%	71.43%	21.43%	7.14%
							80.00%	20.00%						

4.6 Омский государственный педагогический университет														
Дисциплина «Организационные и нормативно-правовые основы высшего образования»			Семестр 4											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1		1 Посещение занятий, участие в дискуссии	x	x	x		x			x			
2	ОК-2		2 Конспекты		x			x			x			
3	ОК-3		3 Презентация по теме исследования			x	x	x	x		x	x		
4	ОК-4	-	x			x	x	x	x		x			
5	ОК-5		5 Обзор дополнительного материала		x			x			x			
6	ОК-6		6 Терминологический словарь*		x			x			x			
7	ОПК-1		7 Доклад на конференции*			x	x	x	x	x	x			
8	ОПК-2	-	x		x	x		x			x			
9	ПК-1		9 Ответы на вопросы семинаров	x	x	x		x			x			
10	ПК-2		10 Реферат		x	x		x			x			
11	ПК-3	-	x		x	x		x	x		x			
12	ПК-4		12 Учебное сообщение		x	x		x			x			
13	ПК-5		13 Сообщение (Тема по выбору)		x	x		x		x	x			
14	ПК-6		14 Итоговый тест	x	x			x			x			
15	ПК-7		15 Терминологический диктант	x							x			
16	ПК-8		...											
17	ПК-9													
18	ПК-10	-	x											
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19	-	x											
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			5	Итого	4	11	10	3	14	4	2	15	1	0
необходимо выравнивание						3.33	x	70.00%	20.00%	10.00%	93.75%	6.25%	0.00%	
						76.92%	23.08%							

1 Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена														
Дисциплина М1.Б.1 «Современные проблемы науки и образования»			Семестр 1											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	х	х	1 Самоопред. иссл-ля в поле пед. Проблем			х		х			х	х	х
2	ОК-2	х	х	2 Эксперт. семинар «Лучшие обр. практики»			х	х	х			х	х	х
3	ОК-3			3 Напр-я развития обр-я в мире			х	х	х	х		х	х	х
4	ОК-4			4 Уч. конф. «Виртуал. обр. путешествие по лучшим обр. практикам за рубежом»			х	х	х	х	х	х	х	х
5	ОК-5			5 Эксп. сем. «Сценарии разв-я отеч. обр-я»			х	х	х	х	х	х	х	х
6	ОК-6			6 Кол. проект «Зеркало прогрес. преобр-й»										
7	ОПК-1			7 Лучшая практика в отеч. образовании			х	х	х	х	х	х	х	х
8	ОПК-2			8 Кейс «Взаимосвязь науки и практики»			х	х	х	х	х	х	х	х
9	ПК-1			9 Дискуссия «Предлагаю обсудить»			х	х	х	х	х	х	х	х
10	ПК-2			10 Реф.обзор науч. публикаций			х		х			х	х	
11	ПК-3			11 Планирование деятельности			х				х		х	х
12	ПК-4			...										
13	ПК-5	х	х											
14	ПК-6													
15	ПК-7													
16	ПК-8													
17	ПК-9													
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого		3		Итого	0	0	10	7	9	6	6	9	10	9
				равновесны			1.43	х	42.86%	28.57%	28.57%	32.14%	35.71%	32.14%
							58.82%	41.18%						

2 Армавирская государственная педагогическая академия														
Дисциплина		М2.ДВ2.2 «Актуальные проблемы социальной работы» (открытый доступ)										Семестр 1		
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	x	x	1 Ответы на вопросы семинаров	x	x	x		x			x		
2	ОК-2	x	x	2 Охар-ть сис-му соц. воспитания в городе		x			x			x		
3	ОК-3	x	x	3 Анализ актуал-ти проблем виктимологии			x		x			x		
4	ОК-4			4 Разраб. рекоменд. к орг. взаимодей-я			x	x	x	x	x	x		
5	ОК-5			5 Ист. обзор программы защиты детства		x	x		x			x		
6	ОК-6			6 Разраб. прогр-му соц-пед. помощи детям			x	x	x	x	x	x		
7	ОПК-1			7 Формы работы соц. педагога с детьми		x			x			x		
8	ОПК-2			8 Составить пед. словарь (соц. пед-ка)		x	x		x			x		
9	ПК-1			9 Реферат и презентация			x		x	x	x	x	x	
10	ПК-2			10 Сост. аннотированную библиографию		x	x		x			x		
11	ПК-3			11 Перечень док-в по д-ти соц. педагога		x			x			x		
12	ПК-4			12 История значимых соц-пед. идей			x		x			x		
13	ПК-5			13 Разраб. этический кодекс педагога			x	x	x	x		x		x
14	ПК-6	x	x	...										
15	ПК-7													
16	ПК-8													
17	ПК-9	x	x											
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого		5		Итого	1	7	10	3	13	4	3	13	1	1
необходимо выравнивание							3.33	x	65.00%	20.00%	15.00%	86.67%	6.67%	6.67%
							76.92%	23.08%						

3 Армавирская государственная педагогическая академия																
Дисциплина М1.Б.1 «Современные проблемы науки и образования» (открытый доступ)			Семестр 1, 2													
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий					
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих		
1	ОК-1	х	х	1	Ответы на вопросы семинаров		х	х		х			х			
2	ОК-2			2	Исследование обр. систем			х	х	х		х	х	х		
3	ОК-3			3	Разработать серию уроков				х	х	х		х			
4	ОК-4			4	Разраб. личн-ную сист. ценностных ориент-й				х	х	х		х		х	
5	ОК-5			5	Сообщение на тему			х		х			х	х	х	
6	ОК-6			6	Рекомендации педагогу: современ. идеи			х	х	х			х			
7	ОПК-1			7	Проект модели оценки качества обр-я			х	х	х	х	х	х	х		
8	ОПК-2			8	Подборка сайтов по специальности		х			х			х			
9	ПК-1			9	Характеристика творческой личности		х	х		х			х			
10	ПК-2			10	Таблица "д-ть соц. институтов по воспитанию"		х			х			х	х		
11	ПК-3			11	Применить технологию в разраб. урока			х	х	х	х	х	х			
12	ПК-4			12	Модель пед. поддержки школьника				х	х	х		х	х		
13	ПК-5	х	х	13	Метод. рекоменд. по усоверш-ю воспит. пр.				х	х	х	х	х			
14	ПК-6	х	х	...												
15	ПК-7	х	х													
16	ПК-8															
17	ПК-9															
18	ПК-10															
19	ПК-11															
20	ПК-12															
21	ПК-13															
22	ПК-14															
23	ПК-15															
24	ПК-16															
25	ПК-17															
26	ПК-18															
27	ПК-19															
28	ПК-20															
29	ПК-21															
Итого			4	Итого	0	4	7	8	13	6	4	13	5	2		
				почти равновесны				0.88	х	56.52%	26.09%	17.39%	65.00%	25.00%	10.00%	
								46.67%	53.33%							

6 Педагогический факультет, Вятский государственный гуманитарный университет														
Дисциплина М2.В.ДВ.4.1 «Педагогическое мастерство» (открытый доступ)			Семестр 2											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1		1 Работа с текстом лекций		x	x			x			x		
2	ОК-2		2 Подгот., анализ, обсуждение рефератов		x	x			x		x	x	x	x
3	ОК-3		3 Подбор, анализ и обсуждение конкрет. ситуаций			x			x			x		
4	ОК-4	-	x	4 Подбор, анализ и обсуждение конфликт. ситуаций			x		x			x		
5	ОК-5	-	x	5 Ролевая игра			x	x	x	x	x	x	x	x
6	ОК-6		6 Тренинг "Решаем пед. конфликт"		x	x			x		x	x	x	x
7	ОПК-1		7 Составление глоссария, уст. связей между понят.		x	x			x			x		
8	ОПК-2	-	x	8 Ответы на вопросы семинаров		x	x		x			x		
9	ПК-1		9 Тестовые задания	x	x				x			x		
10	ПК-2		10 Разработка вопросов, их обсуждение, взаимооц.			x	x		x	x		x		x
11	ПК-3		11 Подгот. конспекта урока и его проведения			x	x		x	x		x		
12	ПК-4		...											
13	ПК-5													
14	ПК-6													
15	ПК-7													
16	ПК-8													
17	ПК-9	-	x											
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			4	Итого	1	6	10	3	11	3	3	11	3	4
равновесны						3.33	x	64.71%	17.65%	17.65%	61.11%	16.67%	22.22%	
						76.92%	23.08%							

7 Педагогический факультет, Вятский государственный гуманитарный университет																
Дисциплина М2.В.ДВ.4.2 «Тренинг педагогического общения» (открытый доступ)			Семестр 2													
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий					
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих		
1	ОК-1		1 Работа с текстом лекций		x	x		x			x					
2	ОК-2		2 Составление пед. задач, тема "эмпатия"			x	x	x		x		x				
3	ОК-3		3 Тренинг "Эмпатия"		x	x		x			x	x	x			
4	ОК-4		4 Рефлексивн. дневник "запись проявл. любви"		x					x			x			
5	ОК-5	-	x	5 Тренинг "Любовь – основа всего"		x	x		x		x	x	x			
6	ОК-6		6 Анализ и обсуждение пед. ситуаций			x		x			x					
7	ОПК-1	-	x	7 Тренинг "Пед. импровизация"		x	x		x		x	x	x			
8	ОПК-2	-	x	8 Рефлексивн. дневник "запись эмоц. сост-я"		x				x		x	x			
9	ПК-1		9 Тренинг "Эмоциональная гибкость"		x	x		x			x	x	x			
10	ПК-2		10 Проективное рисование "моя учительница"			x		x			x	x	x			
11	ПК-3		11 Тренинг "Мы и наши ученики в общении"		x	x		x			x	x	x			
12	ПК-4		12 Тренинг "Учитель в диалоге и монологе"		x	x		x			x	x	x			
13	ПК-5		13 Тестовые задания	x	x			x			x					
14	ПК-6		...													
15	ПК-7															
16	ПК-8															
17	ПК-9															
18	ПК-10															
19	ПК-11															
20	ПК-12															
21	ПК-13															
22	ПК-14															
23	ПК-15															
24	ПК-16															
25	ПК-17	-	x													
26	ПК-18															
27	ПК-19															
28	ПК-20															
29	ПК-21															
Итого			4	Итого	1	10	10	1	11	1	2	11	8	9		
желательно выравнивание									10.00	x	78.57%	7.14%	14.29%	39.29%	28.57%	32.14%
									90.91%	9.09%						

8 Психолого-педагогический институт, Мурманский государственный гуманитарный университет																	
Дисциплина М1.В.1 «Современные проблемы теории и практики образования» (открытый доступ)			Семестр 2														
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий						
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих			
1	ОК-1		1 Реферирование и презентация по статье			x		x			x						
2	ОК-2	-	x	2 Доклад и коллективное обсуждение			x		x		x						
3	ОК-3		3 Изучение статьи и презентация по ней			x		x			x						
4	ОК-4		4 Таблица "Типы портфолио"		x			x			x	x					
5	ОК-5		5 Анализ системы управления качеством			x		x			x						
6	ОК-6		6 Таблица «Традиц. и совр. виды контроля»			x		x			x	x					
7	ОПК-1		7 Эссе "Недостатки клас. теории тестов ..."					x	x	x	x						
8	ОПК-2		8 Разработка спецификации для теста			x	x	x	x		x	x					
9	ПК-1	-	x	9 Разработка инструкции провед-я теста			x	x	x	x	x	x					
10	ПК-2		10 Конспект по теме		x	x		x			x						
11	ПК-3		11 Презентация "Пути развития обр-я"			x	x	x	x	x	x						
12	ПК-4	-	x	12 Вопросы для коллективного обсуждения		x	x		x		x						
13	ПК-5		13 Проектир. и обосн. комплекса компет-ей			x	x	x	x		x	x					
14	ПК-6	-	x	14 Разраб. тему в технологии полного усвоения			x	x	x	x	x						
15	ПК-7	-	x	15 Составить модульную программу по теме			x	x	x	x	x						
16	ПК-8		16 Обосн. график уч. процесса: тех. концентр.об.			x	x	x	x		x						
17	ПК-9		17 Проект "Педагогическая мастерская"			x	x	x	x		x						
18	ПК-10		18 Практикум (перечень практич. заданий)			x	x	x	x	x	x						
19	ПК-11		19 Творч. задание "Моя дидакт-я концепция"			x	x	x	x	x	x	x	x				
20	ПК-12		...														
21	ПК-13																
22	ПК-14																
23	ПК-15																
24	ПК-16																
25	ПК-17																
26	ПК-18																
27	ПК-19																
28	ПК-20																
29	ПК-21																
Итого			5	Итого				0	3	17	11	19	11	3	19	6	1
							желательно выравнивание		1.55	x	57.58%	33.33%	9.09%	73.08%	23.08%	3.85%	
									60.71%	39.29%							

11 Факультет истории и социальных наук, Мурманский государственный гуманитарный университет (для программы 050100.68 "Образовательный менеджмент")														
Дисциплина		М1.Б.1 «Современные проблемы науки и образования» (открытый доступ)										Семестр 1,2		
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1			1 Эссе "Современная наука ..."			x	x	x	x		x		
2	ОК-2	-	x	2 Доклад и през-я "Взаимод. фундам. и пр. науки"			x		x			x		
3	ОК-3			3 Эссе "Синергетическая парадигма ..."			x	x	x	x		x		
4	ОК-4			4 Проект "Парадигмы в науке и образовании"			x	x	x	x		x		
5	ОК-5			5 Доклад и през-я "Новые конц. идеи разв. науки"			x		x			x		
6	ОК-6			6 Проект "Соц. vs гуманитарное знание"			x	x	x	x		x		
7	ОПК-1	-	x	7 Доклад и през-я "Методы получ-я науч. знания"			x		x			x		
8	ОПК-2			8 Эссе "Соц. обусловленность научного познания"			x	x	x	x		x		
9	ПК-1			9 Доклад и пр. "Проектир-е путей разв-я. обр-я"			x	x	x			x		
10	ПК-2			10 Эссе "Оценка кач-ва обр-я в РФ и за рубежом"			x	x	x	x		x		
11	ПК-3	-	x	11 Дискуссия "Содержание термина "наука"		x	x		x		x	x	x	
12	ПК-4			12 Характеристика концепций по теме исслед-я		x	x		x			x	x	
13	ПК-5			13 Дискуссия "О классификации знаний"		x	x		x		x	x	x	
14	ПК-6			14 Аннотированный перечень статей			x		x			x		
15	ПК-7			15 Дискуссия "Культуролог. подход в исслед-ях"		x	x		x		x	x		
16	ПК-8			16 Решение проблемной ситуации			x		x			x		
17	ПК-9			17 Задание "Игра в карты"			x	x	x		x	x	x	x
18	ПК-10			18 Взаимозащита проектов			x	x	x		x	x		
19	ПК-11			...										
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17													
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			3	Итого	0	4	18	9	18	6	5	18	4	1
почти равновесны							2.00	x	62.07%	20.69%	17.24%	78.26%	17.39%	4.35%
							66.67%	33.33%						

13 Факультет истории и социальных наук, Мурманский государственный гуманитарный университет (для программы 050100.68 "Образовательный менеджмент")															
Дисциплина		М2.В.7 «Правовые основы образования» (открытый доступ)										Семестр 3			
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий				
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих	
1	ОК-1			1 Решение проф. задач (по всем разделам)			x	x	x	x		x			
2	ОК-2			2 Сравн.-правовое исслед-е законодат-ва (РФ и др.)			x		x			x			
3	ОК-3			3 Решение кейса			x	x	x	x		x			
4	ОК-4			4 Реферат (по всем разделам)			x		x			x			
5	ОК-5	-	x	5 Разраб. комплект док-тов: получение лицензии			x	x	x	x		x	x		
6	ОК-6			6 Оформить пакет документов: аккредитация			x	x	x	x		x	x		
7	ОПК-1			7 Обзор проблемы: прекращение труд. договора			x		x			x			
8	ОПК-2			8 Ответы на вопросы семинаров		x	x		x			x			
9	ПК-1			...											
10	ПК-2														
11	ПК-3														
12	ПК-4														
13	ПК-5														
14	ПК-6														
15	ПК-7														
16	ПК-8														
17	ПК-9														
18	ПК-10														
19	ПК-11														
20	ПК-12														
21	ПК-13	-	x												
22	ПК-14														
23	ПК-15														
24	ПК-16														
25	ПК-17														
26	ПК-18														
27	ПК-19														
28	ПК-20														
29	ПК-21														
Итого			2		Итого	0	1	8	4	8	4	0	8	2	0
		необходимо выравнивание						2.00	x	66.67%	33.33%	0.00%	80.00%	20.00%	0.00%
								66.67%	33.33%						

14 Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет															
Дисциплина М.2. «Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов» (открытый доступ) Семестр 1,2															
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий				
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих	
1	ОК-1	-	х	1	Ответы на вопросы семинаров		х	х		х		х			
2	ОК-2			2	Мини-лекция "анализ форм обучения"			х	х	х	х	х			
3	ОК-3			3	Анализ "+" и "-" форм обучения в вузе			х		х		х	х		
4	ОК-4			4	Доклад "Методика организации и проведения игр"			х		х		х			
5	ОК-5			5	Модуль по теме или разделу курса			х	х	х	х	х			
6	ОК-6			6	Рейтинговая шкала			х	х	х	х	х			
7	ОПК-1			7	Доклад "Диагностика успешности обучения"			х		х		х			
8	ОПК-2	-	х	8	Дискуссия "Проблема неуспеваемости"			х		х		х	х	х	
9	ПК-1			9	Разраб. и проведение теста по теме курса (груп.)			х	х	х	х	х			
10	ПК-2			10	Сравнительная таблица "Характер-ка видов СРС"			х		х		х	х		
11	ПК-3			11	Доклад "Организация СРС"			х		х		х			
12	ПК-4	-	х	12	Сравнительная таблица "Теор. основания исслед-я"			х		х		х	х		
13	ПК-5	-	х	13	Статья: подготовка, выступление, оппонирование			х	х	х	х	х			
14	ПК-6			14	Разработка аппарата исследования			х	х	х	х	х	х		
15	ПК-7	-	х	15	Разработка модели в рамках исследования			х	х	х	х	х	х		
16	ПК-8			16	Карта наблюдения			х	х	х	х	х	х		
17	ПК-9			17	Бланк анкеты, интервью, экспертного опроса			х	х	х	х	х	х		
18	ПК-10			18	Деловая игра			х		х		х	х	х	
19	ПК-11			19	Отчет о СРС в форме портфолио			х	х			х	х	х	
20	ПК-12	-	х	...											
21	ПК-13														
22	ПК-14														
23	ПК-15														
24	ПК-16														
25	ПК-17														
26	ПК-18														
27	ПК-19														
28	ПК-20														
29	ПК-21														
Итого				6	Итого	0	1	19	10	18	9	6	18	10	3
					почти равновесны			1.90	х	54.55%	27.27%	18.18%	58.06%	32.26%	9.68%
								65.52%	34.48%						

16 Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет																
Дисциплина		М.1 «Управление формированием и развитием образовательной среды» (открытый доступ)										Семестр 2				
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий					
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих		
1	ОК-1			1 Опорные схемы «Обр. среда»			x		x			x		x		
2	ОК-2			2 Таблица "Хар-ка обр. среды и личности в ней"			x		x			x	x			
3	ОК-3			3 Резюме лекций			x		x			x				
4	ОК-4			4 Работа в парах по тексту госпрограммы		x	x		x		x	x				
5	ОК-5			5 Конспект по през-ции "Обр. среда в Тюм.обл"			x		x			x				
6	ОК-6			6 Работа в парах по тексту ДЦП		x	x		x		x	x				
7	ОПК-1	-	x	7 Дискуссия (по анализу худ. произведений)			x		x		x	x				
8	ОПК-2	-	x	8 Эссе (по произведениям или к/ф)			x	x	x	x		x				
9	ПК-1			9 Адаптация карты оценки обр. среды			x	x	x	x		x	x			
10	ПК-2	-	x	10 Анализ и оценка обр. среды ОУ, заключение			x	x	x	x	x	x	x			
11	ПК-3			11 Программа разв-я обр. среды ОУ			x	x	x	x	x	x	x	x		
12	ПК-4			12 Проектир. развивающей обр. среды			x	x	x	x	x	x	x	x		
13	ПК-5	-	x	13 Рефлекс. практикум "Обр. среды моей жизни"			x		x			x	x	x		
14	ПК-6			14 Ценностный практикум "Формир. обр. сред"			x		x	x		x	x			
15	ПК-7			15 Портфолио			x	x			x		x	x		
16	ПК-8			...												
17	ПК-9	-	x													
18	ПК-10															
19	ПК-11	-	x													
20	ПК-12	-	x													
21	ПК-13	-	x													
22	ПК-14															
23	ПК-15															
24	ПК-16															
25	ПК-17															
26	ПК-18															
27	ПК-19															
28	ПК-20															
29	ПК-21															
Итого		8		Итого	0	2	15	6	14	6	7	14	8	5		
							равновесны									
									2.50	x	51.85%	22.22%	25.93%	51.85%	29.63%	18.52%
									71.43%	28.57%						

19 Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет														
Дисциплина М1. «Менеджмент в сфере образования и воспитания» (открытый доступ)			Семестр 2											
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий			
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих
1	ОК-1	-	х	1 Ответы на вопросы семинаров		х	х		х			х		
2	ОК-2	-	х	2 Составление глоссария		х			х			х		
3	ОК-3			3 Презентация "Менеджмент в упр-ии школой"			х		х			х		
4	ОК-4			4 Разраб. маркетингового задания по набору в вуз			х	х	х	х		х		
5	ОК-5			5 Анализ положений о фин. механизме ОУ			х		х			х		
6	ОК-6			6 Разраб. положения о стимулировании работников			х	х	х	х		х		
7	ОПК-1			7 Исследование "Эф-ть менеджмента в обр-ии"			х	х	х	х	х	х		
8	ОПК-2			8 Разраб. управленч. задач и их решение			х	х	х	х		х		
9	ПК-1			9 Составление схемы процесса управления			х		х			х		
10	ПК-2			10 Реферат "Методы принятия упр-их решений"			х		х			х		
11	ПК-3			11 Подбор модели образовательных проектов		х	х		х			х		
12	ПК-4			...										
13	ПК-5													
14	ПК-6													
15	ПК-7													
16	ПК-8													
17	ПК-9	-	х											
18	ПК-10													
19	ПК-11													
20	ПК-12													
21	ПК-13													
22	ПК-14													
23	ПК-15													
24	ПК-16													
25	ПК-17	-	х											
26	ПК-18													
27	ПК-19													
28	ПК-20													
29	ПК-21													
Итого			4	Итого	0	3	10	4	11	4	1	11	0	0
необходимо выравнивание							2.50	х	68.75%	25.00%	6.25%	100.00%	0.00%	0.00%
							71.43%	28.57%						

22 Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет																							
Дисциплина «Инновационные процессы в образовании» (открытый доступ)										Семестр 4													
Компетенци (ФГОП ВПО)	Компоненты согласования		Формулировка заданий	Уровни заданий				Типы заданий			Компоненты заданий												
	Крит	Оцен		Задания	I	II	III	IV	Ан-Диа	Преобр	Орг	Предм	Лог	Псих									
1	ОК-1		1 Составление таблицы		x			x			x	x											
2	ОК-2		2 Составление списка дефиниций		x			x			x	x											
3	ОК-3		3 Формул. личностное приращение: тема 1				x	x		x	x		x										
4	ОК-4	x	4 Идея преобразования школы			x	x	x	x		x												
5	ОК-5		5 Описание пед.новшества		x			x			x	x											
6	ОК-6		6 Новшество по реш-ю пробл. практики об-я			x	x	x	x		x												
7	ОПК-1		7 Оценка современных нововведений			x		x			x												
8	ОПК-2		8 Личное отношение к проблеме воспит-я			x		x			x		x										
9	ПК-1		9 Анализ фрагмента текста			x		x			x												
10	ПК-2		10 Разработка урока с освоением новшества			x	x	x	x		x												
11	ПК-3		11 Схемы по авторским школам		x			x			x												
12	ПК-4		12 Эссе "Мое открытие школы Монтессори"			x	x	x			x		x										
13	ПК-5	x	13 Составление теста: вальдорфская школа			x		x	x		x												
14	ПК-6		14 Разраб. план разв-я готовности к самообр.			x	x	x	x		x												
15	ПК-7		15 Разраб. анкету: выявл-е отнош-я к предм.			x		x			x												
16	ПК-8		16 Анализ ситуации: формулир. проблемы			x		x			x												
17	ПК-9		17 Программа исслед-я эффектив-и пед. проц.			x	x	x	x		x												
18	ПК-10		18 Таблица: типы инновац. школ		x			x			x	x											
19	ПК-11		19 Сравнение подходов к диагностике		x	x		x			x	x											
20	ПК-12		20 Опред. и самооценка достижений: тема 2				x	x		x	x		x										
21	ПК-13		21 Анализ ситуаций: цели, задачи, гипотезы...			x		x			x												
22	ПК-14		22 Отчет по СРС			x				x		x	x										
23	ПК-15		...																				
24	ПК-16																						
25	ПК-17																						
26	ПК-18																						
27	ПК-19																						
28	ПК-20																						
29	ПК-21																						
Итого		2	Итого											0	6	15	8	21	6	3	21	6	5
											желательно выравнивание			1.88	x	70.00%	20.00%	10.00%	65.63%	18.75%	15.63%		
														65.22%	34.78%								

Результаты наблюдения образовательного процесса в магистратуре педагогического направления

Общие данные о наблюдении	
Место проведения	ОмГПУ
Сроки проведения	09.09.2013 - 04.11.2013
Направление	Педагогическое образование
Программы	"Высшее образование" "Сравнительное образование" "Дополнительное образование" "Начальное образование" "Педагогическая инноватика"
Курс	Первый, второй
Общее количество часов наблюдения:	30

Код: S1

Дисциплина: Методология и методы научного исследования курс 1

Количество студентов: 9 жен. 9 муж. Возраст (≈): от 22 до 30

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Работа с научной информацией

Цель / ожидаемый результат: не определен

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)									x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (выполняемое)																		
Задание (предстоящее)	x	x	x	x	x	x	x	x										

Методы -
Средства список вопросов и заданий к семинару; рабочая тетрадь

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
предстоящее задание на зачет	объясняет, диктует логику построения аппарата исследования	слушают, пишут, задают вопросы
отличие информации от науч. инф.	спрашивает, комментирует, поясняет, обобщает	высказывают мнения (включены не все)
виды источников; список журналов	то же	то же

Комментарии активная позиция преподавателя, пассивная позиция студента

Код: S2

Дисциплина: Методология и методы научного исследования курс: 1

Количество студентов: 8 жен. 8 муж. Возраст (≈): от 22 до 30

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Работа с научной информацией; методы исследования

Цель / ожидаемый результат: не определен

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент		x	x									x						
Студент – преподаватель	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x					
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x
Задание (выполняемое)								x	x				x	x	x			
Задание (предстоящее)															x	x	x	x

Методы -
 Средства список вопросов и заданий к семинару; рабочая тетрадь

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
аннотация и рецензия	комментирует, поясняет, задает вопросы	читают подготовленные дома аннотации и рецензии
методы иссл-я: опред-е и хар-ка	спрашивает, комментирует, поясняет, обобщает	отвечают на вопросы

Комментарии активная позиция преподавателя, пассивная позиция студента

Код: **L3**

Дисциплина: Конкурентология курс: 2

Количество студентов: 3 жен. 2 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 25

Форма: **лекция** практическое лабораторное

Тема занятия: Введение в предмет

Цель / ожидаемый результат: познакомиться с основными проблемами предмета

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Преподаватель – студент									x									
Студент – преподаватель				x	x				x	x	x				x	x	x	
Студенты – преподаватель					x				x							x	x	x
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
Задание (предстоящее)													x	x	x	x	x	x

Методы -

Средства презентация

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
осмысление целей курса	рассказывает, побуждает к диалогу (вопросы)	слушают, задают вопросы, высказывают мнение
объяснение предст. заданий	объясняет	слушают

Комментарии

Код: L4

Дисциплина: Методология и методы научного исследования курс: 1

Количество студентов: 17 жен. 15 муж. 2 Возраст (≈): от 22 до 40

Форма: **лекция** практическое лабораторное

Тема занятия: Проблема знания и информации; методологические подходы

Цель / ожидаемый результат: не определен

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель		x						x			x	x						
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (предстоящее)																		

Методы -
Средства презентация

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
	рассказывает	слушают, пишут

Комментарии студенты спрашивают "Что будет на экзамене?" - ориентация на оценку

Код: S5

Дисциплина: Трансформация дидактики высшей школы курс: 2

Количество студентов: 3 жен. 3 муж. Возраст (≈): от 22 до 30

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Сопоставление периодов развития дидактики

Цель / ожидаемый результат: сравнить периоды, определить аспекты трансформации

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x																
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель	x	x			x									x				x
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент										x	x					x	x	x
Студент – студенты							x	x	x			x	x					
Студент – сам с собой			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (предстоящее)	x	x																

Методы Средства учебное пособие по курсу

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
	дает задание по пособию	выполняют задания индивидуально и иногда консультируются друг с другом

Комментарии

Код: S6

Дисциплина: Трансформация дидактики высшей школы курс: 2

Количество студентов: 3 жен. 3 муж. Возраст (≈): от 22 до 30

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Сопоставление периодов развития дидактики

Цель / ожидаемый результат: сравнить периоды, определить аспекты трансформации

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
Преподаватель – студент	x			x		x	x											
Студент – преподаватель	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	
Студенты – преподаватель			x		x	x	x											
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x	x	x	x	x	x	x											
Задание (выполняемое)								x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Задание (предстоящее)																	x	x

Методы **проблемный диалог**
Средства **учебное пособие по курсу**

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
сравнительная таблица	спрашивает, задает проблемные вопросы, рефлексивные вопросы, поясняет	определяют критерии сравнения, отвечают, слушают, высказывают отношение, рефлексиируют на свой опыт - как аспекты трансформации проявляются в проф. деятельности
Характеристика постнеклас. дидактики	задает вопросы, направляет, комментируют	характеризуют, обобщают

Цитаты преподавателя:

1. магистры образования - специалисты будущего
2. Важно взаимодействия студентов с информацией; роль преподавателя состоит в том, чтобы разработать задания и создать условия для работы с ними.

Комментарии

Код: S7

Дисциплина: Работа с научной информацией курс: 2

Количество студентов: 9 жен. 8 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 45

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Методы работы с информацией

Цель / ожидаемый результат:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x				x									x				
Преподаватель – студент			x	x	x	x												
Студент – преподаватель	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x
Студенты – преподаватель													x	x	x			
Студент – студент		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		
Студент – студенты																	x	x
Студент – сам с собой		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		
Задание (выполненное)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Задание (выполняемое)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (предстоящее)	x																	

Методы индивидуальный подход к каждому студенту
Средства учебник, компьютер, тексты заданий

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
выполненные задания	проверяет, комментирует	отвечают
аудиторные задания	ничего	анализируют текст, составляют кластер понятия, делают презентацию по методу работы с информацией

Комментарии

Код: **S8**

Дисциплина: Работа с научной информацией курс: 2

Количество студентов: 7 жен. 6 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 45

Форма: лекция **практическое** лабораторное

Тема занятия: Методы работы с информацией

Цель / ожидаемый результат: _____

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты										x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент							x											
Студент – преподаватель							x		x									
Студенты – преподаватель	x					x				x	x	x	x	x	x			
Студент – студент			x	x	x													
Студент – студенты	x	x						x	x									
Студент – сам с собой				x	x	x	x	x										
Задание (выполненное)						x												
Задание (выполняемое)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
Задание (предстоящее)							x											

Методы индивидуальный подход к каждому студенту
 Средства учебник, компьютер, тексты заданий

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
выполненные задания	проверяет, комментирует	отвечают
аудиторные задания	комментирует	выступают с презентацией по методу работы с информацией

Комментарии индивидуальная работа со студентами; выполненные задания проверяет / слушает только преподаватель

Код: **S9**

Дисциплина: _____ Конкуренентология _____ курс: _____ 2 _____

Количество студентов: _____ 3 _____ жен. _____ 2 _____ муж. _____ 1 _____ Возраст (≈): от _____ 22 _____ до _____ 25 _____

Форма: _____ лекция _____ **практическое** _____ лабораторное _____

Тема занятия: _____ Конкурентная деятельность в разных странах _____

Цель / ожидаемый результат: _____ Знакомство с темой; выявление общего и особенного _____

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x						x			x			x	x		x	x
Преподаватель – студент	x	x			x	x						x	x					
Студент – преподаватель	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент				x	x			x			x	x	x					
Студент – студенты			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Задание (выполняемое)																		
Задание (предстоящее)																	x	x

Методы _____ проблемный диалог _____

Средства _____ компьютер, проектор _____

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
выполненные задания; презентации	слушает, комментирует	представляют свои доклады, отвечают на вопросы, высказывают мнение

Комментарии _____

Код: L10

Дисциплина: Инновационные процессы в образовании курс: 1

Количество студентов: 21 жен. 19 муж. 2 Возраст (≈): от 22 до 40

Форма: **лекция** практическое лабораторное

Тема занятия: Внедрение инноваций в образовательный процесс: технолонии и способы

Цель / ожидаемый результат: Знакомство с темой

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель			x	x					x	x	x							x
Студенты – преподаватель		x	x						x	x	x							x
Студент – студент										x								
Студент – студенты									x									
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x																	
Задание (выполняемое)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Задание (предстоящее)																	x	x

Методы проблемный диалог
Средства компьютер, проектор

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
вспомнить ключевые слова по курсу	спрашивает, называет слова, устанавливает связи	называют слова
вопросы в ходе лекции: привести пример	спрашивает, комментирует	отвечают, высказывают позицию, соотносят материал лекции со своим опытом

Преподаватель побуждает к дискуссии после изложения части материала;
Цитаты преподавателя: 1. Научно-исследовательская, проектная и образовательная деятельность сегодня тесно связаны: Исследования находят выражение в инновационных проектах, которые внедряются в образовательный процесс. 2. Умение работать в группе и разделять ответственность - сегодня одно из ключевых умений.

Комментарии _____

Код: L11

Дисциплина: Инновационные процессы в образовании курс: 1

Количество студентов: 18 жен. 17 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 40

Форма: **лекция** практическое лабораторное

Тема занятия: Оценка эффективности инновационных процессов

Цель / ожидаемый результат: Знакомство с темой

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель			x			x	x		x	x	x	x		x			x	
Студенты – преподаватель		x				x				x	x			x			x	
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x	x																
Задание (выполняемое)		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Задание (предстоящее)																		x

Методы проблемный диалог
Средства компьютер, проектор

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
вопросы в ходе лекции: привести пример	спрашивает, комментирует	отвечают, высказывают позицию, соотносят материал лекции со своим опытом

Цитаты преподавателя: 1. опережающая группа педагогов - это лидеры изменений; 2. сегодня говорят не об опытно-экспериментальной работе, а о проектной технологии организации инноваций.

Комментарии _____

Код: L13

Дисциплина: Теория и практика поликультурного образования курс: 2

Количество студентов: 3 жен. 2 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 25

Форма: лекция практическое лабораторное

Тема занятия: Политика поликультурного и мультикультурного образования в разных странах

Цель / ожидаемый результат: Знакомство с темой; выявление специфики понятий

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x				x	x	x	x	x				x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель			x	x		x	x		x			x		x	x			
Студенты – преподаватель							x	x			x	x				x	x	
Студент – студент																		
Студент – студенты							x	x	x							x	x	
Студент – сам с собой				x	x	x	x						x	x	x	x		
Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Задание (предстоящее)																	x	x

Методы: проблемный диалог; самостоятельная работа студентов
Средства: компьютер, проектор; раздаточный материал, задания

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
сопоставление понятий: поли-, мульти-, межкульт. образование	объясняет задание, раздает материал	читают текст, анализируют, выявляют различия, составляют сравнительную таблицу, представляют результаты

Цитаты преподавателя:

(студентам: знания появляются в результате самостоятельной деятельности)

Комментарии: _____

Код: L14

Дисциплина: Теория и практика поликультурного образования курс: 2

Количество студентов: 3 жен. 2 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 25

Форма: лекция практическое лабораторное

Тема занятия: Подходы к организации поликультурного образовательного процесса

Цель / ожидаемый результат: Знакомство с темой; выявление особенностей трех подходов

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x			x	x	x	x					x	x	x
Преподаватель – студент			x		x			x				x			x	x		
Студент – преподаватель	x	x	x			x	x	x	x	x		x			x	x	x	
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент					x	x	x	x					x	x	x			
Студент – студенты									x	x		x						
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)	x	x																
Задание (выполняемое)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Задание (предстоящее)																		x

Методы проблемный диалог; самостоятельная работа студентов

Средства компьютер, проектор; раздаточный материал, задания

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
сопоставление понятий аккультуры, диалогового и соц-псих. подходов	объясняет задание, раздает материал	читают текст, анализируют, составляют сравнительную таблицу, представляют результаты

Комментарии _____

Код: L15

Дисциплина: Методология и методы научного исследования курс: 1

Количество студентов: 20 жен. 19 муж. 1 Возраст (≈): от 22 до 40

Форма: **лекция** практическое лабораторное

Тема занятия: Метод научного познания: сущность, содержание, основные характеристики

Цель / ожидаемый результат: классифицировать методы; охарактеризовать методы пед. иссл-я

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Преподаватель – студенты	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Преподаватель – студент																		
Студент – преподаватель		x		x	x			x			x	x	x		x			
Студенты – преподаватель																		
Студент – студент																		
Студент – студенты																		
Студент – сам с собой																		
Задание (выполненное)																		
Задание (выполняемое)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Задание (предстоящее)																		x

Методы -
 Средства презентация

Задание	Что делает преподаватель?	Что делают студенты?
	рассказывает, задает вопросы	слушают, пишут, отвечают

Комментарии _____

Результаты анкетирования магистрантов педагогического направления

Результаты анкетирования магистрантов	
Место проведения	ОмГПУ РГПУ им. А.И. Герцена
Дата	16.05.2013 - 23.06.2013
Направление	Педагогическое образование
Курс	Второй
Возраст	от 22 до 59 лет
Общее количество анкетирруемых:	117

1. С какой целью Вы поступили в магистратуру? (один вариант ответа)		
	Количество ответов	%
а. для получения квалификации магистра	17	14.53%
б. для развития профессиональной компетентности	47	40.17%
в. для непрерывного саморазвития	23	19.66%
г. чтобы заниматься исследовательской деятельностью	0	0%
д. для поступления в аспирантуру	0	0%
е. для расширения возможностей будущего трудоустройства (более высокая должность, заработная плата)	30	25.64%
ИТОГО:	117	100%

2. В чем Вы видите цель подготовки магистра образования? (до трех вариантов ответов)		
	Количество ответов	%
а. развитие исследовательских компетенций	82	24.55%
б. развитие аналитических компетенций	30	8.98%
		33.53%
в. развитие управленческих компетенций	78	23.35%
г. развитие социальных компетенций	11	3.29%
д. развитие коммуникативных компетенций	36	10.78%
		37.43%
е. развитие компетенций создания нового	59	17.66%
ж. развитие творческих способностей	38	11.38%
		29.04%
ИТОГО:	334	100%

3. Закончите следующую фразу: «Как магистр образования я смогу ...»		
	Количество ответов	%
а. заниматься исследовательской деятельностью	25	21.69%
б. самостоятельно решать проф. задачи (в т.ч. инновационные)	32	27.71%
в. найти достойную работу (в колледже, вузе)	27	22.89%
г. эффективно управлять деятельностью	13	10.84%
д. продолжить обучение в аспирантуре	6	4.82%
е. нет ответа	14	12.05%
ИТОГО:	117	100%

4. Нравится ли Вам заниматься исследовательской деятельностью?		
	Количество ответов	%
а. да	47	39.76%
б. скорее да, чем нет	65	55.42%
в. скорее нет, чем да	6	4.82%
г. нет	0	0%
ИТОГО:	117	100%

5. Занимались бы Вы исследованиями самостоятельно, если бы не учились в магистратуре, и если не нужно было бы писать диссертацию?		
	Количество ответов	%
а. да	16	13.25%
б. скорее да, чем нет	31	26.51%
в. скорее нет, чем да	63	54.22%
г. нет	7	6.02%
ИТОГО:	117	100%

6. Что для Вас значит «проводить исследование»? Какие знания, умения, способности для этого нужны?		
	Количество ответов	%
а. видеть проблему и решать ее (ставить цель, задачи, гипотезу, исследовать теорию и практику)	34	29.06%
б. изучать педагогическую действительность	23	19.66%
в. применять исследовательскую компетентность	11	9.40%
г. иметь качества (самостоятельность, коммуникативность, творческие способности, стремление к развитию)	20	17.09%
д. другое	10	8.55%
е. нет ответа	19	16.24%
ИТОГО:	117	100%

7. Как Вы сможете использовать опыт исследования в профессиональной деятельности? Приведите пример.		
Вариант ответа	Количество ответов	%
а. применять исследовательские разработки в профессиональной деятельности (разрабатывать программы, методические пособия, писать аналитические отчеты)	52	44.58%
б. организовывать деятельность коллектива (школы, творческой группы и т.п.)	24	20.48%
г. другое	10	8.43%
д. нет ответа	31	26.51%
ИТОГО:	117	100%

8. Помогает ли Вам работа над учебным материалом научиться:									
	да		скорее да, чем нет		скорее нет, чем да		нет		
	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Общее количество</u>
а. видеть проблему, соотносить с ней фактический материал	51	43.59%	60	51.28%	6	5.13%	0	0%	117
б. использовать теоретические и эмпирические методы исследования	60	51.28%	51	43.59%	6	5.13%	0	0%	117
в. интерпретировать результаты, строить зависимости	35	29.91%	69	58.97%	11	9.40%	2	1.71%	117
	146	41.60%	180	51.28%	23	6.55%	2	0.57%	351
г. разрабатывать новые, нестандартные пути решения проблемы	31	26.50%	51	43.59%	31	26.50%	4	3.42%	117
д. разрабатывать собственные методики исследования, способы решения задач	17	14.53%	61	52.14%	35	29.91%	4	3.42%	117
е. создавать новые образовательные продукты	13	11.11%	70	59.83%	31	26.50%	3	2.56%	117
ж. подходить творчески к решению задач	61	52.14%	41	35.04%	15	12.82%	0	0%	117
	122	26.07%	223	47.65%	112	23.93%	11	2.35%	468
з. создавать программу исследования, выполнения задания, решения задачи	47	40.17%	52	44.44%	18	15.38%	0	0%	117
и. организовывать работу в группе по решению задач, проведению совместного исследования	35	29.91%	65	55.56%	17	14.53%	0	0%	117
к. анализировать ход и результат работы	47	40.17%	64	54.70%	6	5.13%	0	0%	117
	129	36.75%	181	51.57%	41	11.68%	0	0%	351
ИТОГО:	397	33.93%	584	49.91%	176	15.04%	13	1.11%	1,170

9. Когда Вам предлагается какое-либо задание, всегда ли Вы понимаете:									
	всегда понимаю		чаще понимаю, чем нет		чаще не понимаю, чем да		не понимаю		
	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Количество ответов</u>	%	<u>Общее количество</u>
а. на какой результат оно направлено	23	19.66%	80	68.38%	14	11.97%	0	0%	117
б. что Вы научитесь делать после выполнения этого задания	41	35.04%	52	44.44%	23	19.66%	1	1%	117
в. как Вы сможете использовать опыт решения задания в будущей деятельности	48	41.03%	45	38.46%	24	20.51%	0	0%	117
ИТОГО:	112	31.91%	177	50.43%	61	17.38%	1	0.28%	351

10. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при освоении содержания обучения?
(выберете все подходящее)

	<u>Количество ответов</u>	%
а. предлагается слишком большой объем материала на усвоение	34	18.68%
б. сложно определить, как работать с учебным материалом – какие способы работы применить	58	31.87%
в. сложно понять ожидаемый результат выполнения той или иной работы – зачем нужно задание, как оно поможет в становлении профессиональной компетентности	59	32.42%
г. учебный материал и задания, предлагаемые в ходе освоения курса, не соответствуют формам и способам контроля знаний на зачете или экзамене	11	6.04%
д. организация работы не соответствует предлагаемым заданиям	10	5.49%
е. другое	10	5.49%
ИТОГО:	182	100%

11. Какие приемы помогают Вам в освоении содержания обучения?

(выберете все подходящее и/или предложите свой вариант)

	<u>Количество ответов</u>	%
а. владение методами анализа, систематизации, обобщения, интерпретации учебной информации	66	24.54%
б. владение алгоритмами решения профессиональных задач, разбора конкретных ситуаций – кейсов	30	11.15%
в. обсуждение материала / задания с преподавателем в рамках аудиторных занятий	69	25.65%
г. обсуждение материала / задания с однокурсниками и совместный поиск решения	58	21.56%
д. заучивание материалов лекций и семинаров	1	0.37%
е. использование методики мозгового штурма, креативного поиска	45	16.73%
ж. другое	0	0%
ИТОГО:	269	100%

12. Что еще может помочь магистранту при работе с учебным материалом?

	<u>Количество ответов</u>	%
а. владение методами исследования и способами их применения	9	7.69%
б. консультирование преподавателя, совет коллег	30	25.64%
в. четкое формулирование требований к заданиям и ожидаемого результата	13	11.11%
г. доступ к образовательным и научным ресурсам	21	17.95%
д. личные качества	13	11.11%
е. нет ответа	31	26.50%
ИТОГО:	117	100%

13а. Какие формы работы по освоению содержания Вы считаете наиболее эффективными? (до двух вариантов ответов)		
	Количество ответов	%
а. лекция	34	15.25%
б. семинар	59	26.46%
в. самостоятельная работа – индивидуально	51	22.87%
г. самостоятельная работа – в группе	65	29.15%
д. дистанционное обучение	14	6.28%
е. другое	0	0%
ИТОГО:	223	100%

13б. Какие методы работы по освоению содержания Вы считаете наиболее эффективными? (до трех вариантов ответов)		
	Количество ответов	%
а. разбор конкретных ситуаций профессиональной деятельности – кейс-метод	59	21.45%
б. метод проектов	39	14.18%
в. метод проблемной дискуссии	47	17.09%
г. решение профессиональных задач	51	18.55%
д. метод контекстного обучения	13	4.73%
е. индивидуальные консультации с преподавателем	66	24.00%
ИТОГО:	275	100%

14. Оцените степень самостоятельности в выполнении учебных заданий (один вариант ответа)		
	Количество ответов	%
а. я могу полностью самостоятельно справиться с заданиями	17	14.53%
б. мне нужны единичные консультации с преподавателем по выполнению задания	46	39.32%
в. мне необходим четкий алгоритм действий по выполнению задания	48	41.03%
г. мне сложно справиться с заданиями самостоятельно	6	5.13%
д. другое	0	0%
ИТОГО:	117	100%

15. Оцените возможность использования умений, полученных при работе с учебным материалом на занятиях в магистратуре, в Вашей профессиональной деятельности (один вариант ответа)		
	Количество ответов	%
а. я уверенно смогу применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности	37	31.62%
б. я смогу применить некоторые знания и умения в будущей профессиональной деятельности	66	56.41%
в. я сомневаюсь, смогу ли применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности	8	6.84%
г. я не смогу применить знания и умения в будущей профессиональной деятельности	0	0%
д. я думаю, что связь содержания обучения с будущей профессиональной деятельностью не очевидна	6	5.13%
е. другое	0	0%
ИТОГО:	117	100%

Пол	Человек	%
мужской	19	16.24%
женский	98	83.76%
ИТОГО:	117	100%

Тексты интервью с преподавателями магистерских программ
педагогического направления

ТЕКСТ ИНТЕРВЬЮ № 1

Респондент: Дука Наталья Александровна, к.п.н., профессор кафедры педагогики

Дата интервью: 26.06.2014

Вопрос: *Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Единицей построения содержания профессиональной подготовки могут быть профессиональные задачи и профессиональные проблемы. Профессиональные задачи – это типичные профессиональные задачи, которые должен будет решать магистр. Почему я еще называю «проблемы»: потому что если мы говорим о том, что магистр должен быть готов к исследовательской деятельности, то он должен уметь видеть проблемы. Если бы мы могли проблемно строить содержание, было бы неплохо.

Вопрос¹: Можем ли мы сказать, что в основе единицы содержания профессиональной подготовки должна лежать проблема, формулируемая в виде задачи?

Ответ: Да-да, связь такая. Но вместе с тем есть типичные задачи, которые не содержат некой неопределенности и неизвестности, как например, пять групп задач современного учителя. А с другой стороны, должны быть и такие проблемы, которые не имеют однозначного задачного решения.

Вопрос: Скажите, пожалуйста, а для профессиональной подготовки магистра образования эти пять групп задач актуальны, или необходимо ориентировать на что-то другое?

Ответ: Если магистр собирается заниматься профессиональной педагогической деятельностью, то они для него остаются актуальными. Может быть, в силу тех компетенций, которые у него развиваются в процессе профессиональной подготовки, он сможет находить больше способов, вариантов решения задач; он будет более подготовленным к решению этих групп задач.

Вопрос: *В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?*

Ответ: Как я решаю, да? Первое, чем я руководствуюсь, - это нормативные и методические документы, которые нам представляет учебно-методическое управление. Сегодня они предъявляют такое требование, что все компетенции стандарта должны быть заявлены в рабочей учебной программе дисциплины. Но совершенно очевидно, что не все компетенции могут быть сформированы в рамках одной дисциплины. Необходимо выбирать приоритетные компетенции. Чем определяется приоритетность: конечно, компетенции соотносятся с теми задачами и проблемами, которые закладываются в содержание дисциплины.

Во-вторых, я могу сказать очень утилитарно, но я руководствуюсь тем, имеется ли сегодня в педагогической теории и практике то содержание, которое может обеспечить развитие заявленных компетенций. Бывают такие случаи, когда я хотела бы «заложить» в содержание что-то другое, но я знаю, что под этим нет теории. Например, сегодня магистрантка из Казахстана сказала мне, что хотела бы писать диссертацию по семи кембриджским уровням подготовки учителя. А я ответила, что у нас, к сожалению, нет теории, которая бы могла их описать. Или, может, и есть (например, описание уровней по Блуму), но сегодня я как преподаватель пока не могу себе представить, как выстроить логику теоретического обоснования такой темы исследования. Я не вижу теории, которая бы описывала все это в единстве.

Поэтому я ориентируюсь, с одной стороны, на соотнесение компетенций с теми задачами, которые будущие магистры будут решать на практике. А с другой стороны, на то, есть ли решение

¹ Дополнительные вопросы, возникшие в ходе интервью, не выделены курсивом.

этих задач и проблем в науке, могу ли я представить это знание, могу ли я сама его продуцировать, достаточно ли моих знаний для этого.

Еще один момент: формулировка компетенций в стандарте дает возможность некоторые из них объединять, поскольку у некоторых из них общее содержание. Поэтому важно уточнять, конкретизировать компетенции в рамках дисциплин. Я не знаю, плюс это или минус, было ли это так и задумано, но в своих дисциплинах (Инновационные процессы и Проектирование) я себе разрешала небольшое изменение формулировки компетенций.

Вопрос: *На Ваш взгляд, сколько компетенций может быть освоено в рамках одной дисциплины в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Я бы сказала, три приоритетных, и в какой-то мере содействие развитию всех остальных компетенций – каких-то компонентов компетенций в аспекте знаний и умений.

Вопрос: *После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?*

Ответ: Да, однозначно да. Это необходимо делать, потому что исходная их формулировка не учитывает содержание конкретной дисциплины. Необходимо уточнять компоненты компетенций: знает, умеет, владеет. И когда компетенции конкретизированы, я должна определить, что мы будем изучать на лекциях, что студенты будут делать, выполняя задания, что я буду проверять и так далее.

Вопрос: *То есть, по сути, конкретизация компетенции через «знать, уметь, владеть» дает и содержательное наполнение дисциплины или курса?*

Ответ: Да, мы можем так сказать. Отталкиваясь от содержания компетенции, мы можем решить, какой материал нам нужно включить в содержание дисциплины. Компетенции служат рамкой для определения содержания. Те три-пять приоритетных компетенций создают такую рамку.

Вопрос: *Как Вы думаете, можно ли указывать «знать, уметь, владеть» не общим текстом после перечисления компетенций, а после каждой компетенции?*

Ответ: Да, и это составляет карту компетенции.

Вопрос: *Разрабатываете ли Вы критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?*

Ответ: Да, разрабатываем, но это все еще вызывает затруднения. Разработка критериев оценивания компетенций сложна. Почему? Потому что компетенция – это интегративное образование, она проявляется в деятельности, ее проявление может быть отсрочено во времени. Она является результатом освоения не одной, а нескольких дисциплин. Процесс развития компетенции очень, если я могу так сказать, синергетичен. Например, мои две дисциплины в магистратуре, так сложилось, по учебному плану стоят в первом семестре. И я прекрасно понимаю, что в первом семестре, даже в первой его половине, у магистрантов еще происходит накопление знаний, у них в голове пока еще хаос. И когда из этого хаоса появится порядок, очень трудно себе представить. И поэтому оценивание и контроль в большей степени ориентированы на знаниевый компонент. Хотя, конечно, задания я продумываю, но не всегда мне удается сделать их компетентностно-ориентированными. Но сами задания, может быть, кейсы, предпочтительны как инструмент оценивания.

Вопрос: *Описываете ли Вы уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?*

Ответ: По-хорошему, я должна их описывать в карте компетенций, которая предваряет каждую дисциплину. Но, безусловно, студентам я об этом не говорю. И, опять-таки, если от меня это будут требовать, мне придется это делать. Хотя, я считаю, это отход от позиции гуманизации образования, возвращение к технократизму, когда мы все мерили и всему присваивали место, ранг, положение. И на самом деле, каждый магистрант, и особенно магистрант, разный. Он приходит с опытом работы в школе, с опытом работы в вузе, и у каждого процесс становления компетенций разный. И поэтому, я думаю, неправильно их раскладывать по уровням.

Вопрос: *А если смотреть уровень прогресса каждого?*

Ответ: Уровень личностного прогресса – это другое. Это не уровень развития компетенции. Уровень личностного прогресса – более сложное явление. Сюда закладывается и отношение к

учебе, и стремление, и воля, и учебные достижения. Это сложное явление, и я его, к сожалению, оцениваю интуитивно, но я всегда обсуждаю его со студентом. Это очень индивидуально, это сложно «уложить» в какую-то рамку. И я нигде это не фиксирую, но спрашиваю каждого магистранта, что «приросло».

В целом, я против определения уровней развития компетенции. Я поддерживаю позицию Аллы Прокофьевны Тряпицыной. Она говорит о том, что компетенция или есть, или ее нет. Нельзя быть немножко или «многожко» компетентным. Уровни – это технократизм.

Вопрос: *Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнению контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?*

Ответ: Формы контроля в вузе все еще традиционны. Это экзамен, зачет и так далее. Понятно, что в моей воле на экзамен предложить задания и не сводить контроль к репродукции материала по вопросам, но с другой стороны, я прекрасно понимаю, что очень важно, чтобы студент говорил. Потому что когда он вербализирует мысли, он овладевает понятийным аппаратом. И это очень важно. Сложно согласовать две позиции: традиционного репродуктивного воспроизведения материала и решения компетентностно-ориентированных задач.

Оцениваю ход работы. К сожалению, в критериях это не отражено. Я делаю это на уровне интуиции. Однозначно оцениваю и продукты деятельности.

Оценивает, в основном преподаватель. Оценка студентом студента: использую такую технологию во время занятий, когда студенты обсуждают свои работы. Оценка студентом самого себя: да, тоже использую, но не систематично, скорее как элемент рефлексии.

Оценка происходит постоянно: на каждом занятии, по выполнению контрольного задания, в конце освоения дисциплины.

Вопрос: *Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?*

Ответ: Наверное, можно. Магистрант ведь осваивает не одну дисциплину. И сегодня, когда мы следуем логике междисциплинарного экзамена, то междисциплинарный экзамен позволяет проверить и оценить заявленные компетенции. Но очень сложно выстроить содержание такого экзамена.

Вопрос: *Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины? Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала?*

Ответ: Рамка компетенции, о которой мы говорили выше, и является таким инструментом. Еще инструментом являются и мои компетенции, правда? Насколько я умею найти, обобщить, систематизировать материал.

Вопрос: *При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).*

Ответ: Все, потому что глубина усвоения материала достигается постепенно, при переходе от поверхностных уровней к более глубоким уровням. От репродуктивного к продуктивному уровню. Хотя если мы говорим об уровне воспроизведения, то для магистрантов это задания не типа «повтори», а задания на построение связей и отношений, на теоретическое обобщение. Он воспроизводит разные точки зрения на проблемы, но он должен понимать, что знание, особенно гуманитарное, разное, неабсолютное. Сегодня не может быть одной точки зрения: правильно – неправильно.

Вопрос: *Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?*

Ответ: Обязательно. Включение исследовательских и проектных заданий просто обязательно.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?

Ответ: Да, как раз исследовательские и проектные задания приводят к разработке путей решения проблемы, созданию новых продуктов.

Вопрос: То есть, итоговое задание все равно работает на последний уровень, на разработку собственных продуктов, да?

Ответ: Да.

Вопрос: Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, является его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?

Ответ: Однозначно нужно.

Вопрос: А как это должно быть: интегрировано в существующие задания как элемент, или это могут быть отдельные блоки материала, единицы, те же задачи.

Ответ: В рамках дисциплины?

Вопрос: Да. Единицы содержания, которые бы учили магистрантов планировать, организовывать. Или, может быть, можно включать специальные задания – задания, которые приводят к решению задачи?

Ответ: Задания – да. То есть, должны ли быть специальные дидактические единицы, связанные с обучением планирования и организации?

Вопрос: Если мы можем рассматривать задание как дидактическую единицу, то да.

Ответ: Задание – это уже форма представления дидактической единицы. Но, в целом, да, я считаю, такие задания необходимы. Научить организации и планированию можно через использование технологий, например, групповой работы, интерактивных технологий. Есть сегодня и технологии организации самостоятельной работы, которые связаны с поиском информации в Интернете, созданием продуктов.

Да, мы все-таки должны помнить, что этому нужно учить. Мы видим, что уже много дисциплин, которые, в общем, очень технологичны. Например, методология очень технологична. Мои дисциплины тоже. Опыт дает возможность выстроить дисциплину так, чтобы учесть обучение или научение организации и управлению. Но это не всегда видит студент. Наверное, я должна этому специально учить. Наверное, должны быть какие-то специальные задания. Или это может быть какой-то частью задания, которая позволит магистранту его выполнить.

Вопрос: Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?

Ответ: Кейсы, интерактивные технологии, технология развития критического мышления, технология решения профессиональных задач, исследовательские технологии. В общем, все компетентностно-ориентированные технологии.

Вопрос: Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?

Ответ: К сожалению, у них «выпадает» то, о чем Вы меня спрашивали в одном из предыдущих вопросов. Они не умеют планировать свою деятельность, они не умеют систематизировать и обобщать, не могут справляться с большими объемами информации. Есть сложности с развитием аналитического, критического мышления. Вот это является затруднениями.

Вопрос: Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?

Ответ: Первое, что я всегда делаю на своих занятиях: я объясняю, что содержание дисциплины определено стандартом, а также перечисляю компетенции, которые составляют рамку отбора и построения содержания. Когда я разрабатываю содержание дисциплины, я очень сильно ориентируюсь на стандарт. В этом отношении он мне очень помогает, и я считаю его появление позитивным. Во-вторых, я определяю цель каждого выполняемого задания.

Если магистранты отмечают такую трудность, то, возможно, необходимо ввести такую графу в формулировке задания, как цель. С другой стороны, цель всегда обсуждается во вступительной части занятия. Но в силу того, что они очень плохо работают самостоятельно, или скорее у них нет достаточно времени на самостоятельную работу, они хотят большую часть заданий выполнить в аудитории, под моим присмотром, руководством и сопровождением. И это отнимает время, которое мы могли бы посвятить другим моментам, процедурным вопросам, таким, как планирование, постановка цели. Это организационная проблема.

Вопрос: Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности?

Ответ: А что тут имеется ввиду? В задачу поставить еще одно задание?

Вопрос: Не совсем задание, а такой компонент, который бы показывал, как работать с этим заданием. То есть если задание формулируется через какие-то глаголы, предполагающие то, что магистрант должен сделать, то этот компонент показывал бы, какие действия необходимо предпринять. Например, если в задании звучит глагол «проанализировать», то компонент содержания может предлагать алгоритм анализа: как в явлении вычленить структурные элементы, как подвести под них анализируемый фрагмент материала и так далее.

Ответ: По-хорошему, магистранты уже должны прийти с этими компетенциями из бакалавриата.

Вопрос: Анализ, может быть, простой пример. А если мы закладываем в задание более сложные действия и операции?

Ответ: Тогда, наверное, да.

Вопрос: В продолжение этого вопроса, как Вы думаете, могут ли для магистранта такими универсальными способами деятельности быть методы исследования?

Ответ: Конечно, да. Все умения, про которые мы с Вами выше говорили, являются аналитическими, исследовательскими. Это все есть сущность исследовательской компетентности. Вообще, исследовательская позиция очень важна. Хотя, я бы сказала, что сегодня, кроме исследовательской компетентности важна и проектная.

Вопрос: А мы можем сказать, что проектные умения являются частью исследовательской компетентности? Ведь исследовательская компетентность на основе диагностики должна выводить на создание чего-либо.

Ответ: Мне кажется, нет. Я четко вижу разницу между исследованием и проектированием. В исследовании результат не известен, он может быть только предположен, и мы можем его не получить. В проектировании результат всегда определен, спрогнозирован, описан в деталях. В работах Сабурова звучит идея о том, что 20 век – это век исследования, когда была важна исследовательская компетентность и исследовательская культура; 21 век – это век проектирования. Но то, что исследовательская компетентность важна для проектирования, не вызывает сомнения. У исследования и проектирования общий исток – проблема. Но только в проектировании я должна видеть ожидаемый результат и способ его получения, а в исследовании результат не известен, и возможен отрицательный результат.

Вопрос: Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?

Ответ: Однозначно да. Через вопросы рефлексивного характера, в ходе семинарских занятий.

Вопрос: *Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?*

Ответ: Мне кажется, необходимо персонифицированное содержание профессиональной подготовки. Когда в центре внимания находится человек с его запросом. И на основе его запроса я конструирую содержание профессиональной подготовки. У бакалавра, который пришел в магистратуру сразу после бакалавриата, один запрос. Он даже не всегда может его сформулировать. У учителя или директора школы, который приходит в магистратуру, другой запрос. А мы их учим одинаково. Надо сказать, что это не сильно страшно, потому что запросы все равно очень типичны. Можно выделить группы образовательных запросов и ориентироваться на них. Должен быть индивидуальный образовательный маршрут, образовательный выбор, чтобы магистрант сам мог выбирать содержание и принимать участие в его планировании и конструировании.

Вопрос: Если мы говорим о привлечении магистранта к конструированию содержания, на каком уровне, как это может осуществляться? Наверное, не на уровне разработки заданий, а может, скорее на уровне поиска и отбора материала для решения задачи? Например, если предлагаются задания инвариантные по жанру, но вариативные по контексту, по собственно содержанию.

Ответ: Да, прежде всего, необходим учет опыта магистранта. Его жизненные и профессиональные планы. Поэтому я за гуманизацию, за гуманитарные технологии, потому что то, что сейчас происходит, возвращает нас к технократизму. А современная профессиональная деятельность очень разная: разная даже, например, для учителя общеобразовательной школы и для учителя гимназии. Набор компетенций, профессиональных проблем и задач для них различен. И они приходят в магистратуру с разными целями: продвинуться вперед, решить свои задачи, иногда даже раскрепоститься. Поэтому мне кажется, изменения в содержании профессиональной подготовки должно касаться его персонификации, а предлагаемые задания должны предполагать возможность учета опыта и интересов каждого.

ТЕКСТ ИНТЕРВЬЮ № 2

Респондент: Чекалева Надежда Викторовна, д.п.н., профессор кафедры педагогики

Дата интервью: 26.06.2014

Вопрос: *Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Я думаю, что это профессиональная задача, которую в будущем предстоит решать выпускнику магистратуры.

Вопрос: *В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?*

Ответ: Это решается коллективно преподавателями, работающими на магистерской программе. К примеру, дисциплина «Методология научного исследования» работает, в основном, на исследовательские компетенции. Они и включаются в состав ожидаемых результатов ее освоения.

Вопрос: *На Ваш взгляд, сколько компетенций может быть освоено в рамках одной дисциплины в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Я думаю, должен быть какой-то инвариант набора компетенций, на развитие которых работают все дисциплины. А в рамках одной дисциплины, думаю, может быть освоена одна-две компетенции, не более.

Вопрос: *После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?*

Ответ: Конечно. И это необходимо делать.

Вопрос: *Как Вы думаете, стоит ли это делать через определение того, что магистрант должен знать, уметь и чем должен владеть, но у же в терминах содержания дисциплины?*

Ответ: Я думаю, что да. Мне эта формула очень нравится.

Вопрос: *Необходимо ли разрабатывать критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?*

Ответ: Да, конечно.

Вопрос: *Необходимо ли описывать уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?*

Ответ: Здесь я испытываю затруднения, поскольку у меня еще нет четко сформированной позиции на этот счет. Я думаю, что практика покажет уровень сформированности их компетенций. Ведь их компетенции будут проявляться в той деятельности, которой они будут заниматься самостоятельно, по окончании магистратуры.

Вопрос: *Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнении контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?*

Ответ: Здесь стоит сказать, что есть промежуточный контроль, когда оцениваются промежуточные достижения магистрантов: успешное решение учебно-профессиональных задач и так далее. А в конце освоения дисциплины оценивается портфолио достижений, продукты деятельности магистрантов. Конечно, необходимо создавать и практические ситуации, ситуации будущей профессиональной деятельности, в которых магистрант мог бы проявить свои компетенции.

Что касается вопроса «кто оценивает»: я совершенно точно знаю, что сейчас большое внимание будет уделяться независимой оценке качества подготовки, в том числе и в магистратуре.

Вопрос: А кто будет ее осуществлять?

Ответ: Это должны быть независимые эксперты, которые могут быть приглашены, скажем, из другого вуза. Это могут быть, в том числе, и работодатели. А на промежуточном уровне: оценка, самооценка, взаимооценка – конечно, имеет место.

Вопрос: *Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?*

Ответ: Я думаю, нет. Может быть, на уровне «знает и умеет» можно, но и то, это достаточно проблематично. Сейчас стоит задача усиления практической направленности подготовки, где можно было бы в большей степени проверять уровень сформированности компетенций.

Вопрос: *Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины?*

Ответ: Традиционным образом, потому что в основном мы ориентируемся на стандарт, на те документы, которые сегодня являются основанием для деятельности. Но также в отборе материала мы ориентируемся на науку и практику.

Вопрос: *Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала?*

Ответ: Я думаю, что таким инструментом, прежде всего, является стандарт и, конечно же, запросы практики.

Вопрос: При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).

Ответ: Если я читаю курсы, связанные с методологией, то они, прежде всего, направлены на умение анализировать, обладать мыслительными операциями, уметь сравнивать, обобщать, абстрагировать, делать выводы.

Вопрос: То есть задания, которые Вы предлагаете, в большей степени направлены на овладение способами деятельности, способами мышления?

Ответ: Да.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?

Ответ: Конечно.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?

Ответ: Конечно да.

Вопрос: Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, является его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?

Ответ: Конечно, потому что, мне представляется, что магистратура – это тот уровень подготовки специалиста, который помогает ему не только научиться организовывать свою деятельность, но и деятельность других. Учить учителей, например.

Вопрос: Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?

Ответ: Я думаю, сегодня они уже традиционны: это технология проектного обучения, рефлексивные технологии, технология развития критического мышления.

Вопрос: Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?

Ответ: Мне кажется, основное их затруднение заключается в том, что они «были заточены» в большей степени на воспроизведение материала. А когда ставится задача проблематизации, поиска решения, вариативности решения, применения действий, о которых мы говорили: анализа, обобщения, – они не всегда могут с ней справиться.

Вопрос: Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?

Ответ: Я думаю, что на сегодня это одна из сложных задач. Современные стандарты ориентированы на результат. Иногда преподаватель сам не до конца понимает, что будет в результате обучения, а еще меньше это понимает студент. И когда мы в наших программах более четко выделяем этот результат, мы помогаем и себе, и студентам его осознать. Формулировка ожидаемого результата выполнения того или иного задания, освоения того или иного блока материала должна быть как можно более прозрачной и понятной для студента.

Вопрос: Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности?

Ответ: Конечно. Я сильно убеждена в такой необходимости, поскольку мы говорим, что современный специалист должен быть готов работать в условиях крайней неопределенности. И если он не вооружится способами деятельности, то ему придется трудно в условиях информационного, быстро меняющегося мира.

Вопрос: А как Вы думаете, могут ли для магистранта такими универсальными способами деятельности выступить методы исследования?

Ответ: Конечно, прежде всего, методы исследования.

Вопрос: Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?

Ответ: Да. Я в основном читаю лекции. Семинары по моим курсам ведет другой преподаватель. Но во время занятий я все время делаю паузы, в которые прошу магистрантов задать друг другу вопросы, задаю им вопросы уточняющего характера, для того чтобы они могли осмыслить содержание лекции, высказать свою позицию.

Вопрос: Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?

Ответ: Ответ на этот вопрос, как мне кажется, может быть разным, но я считаю, что акцент необходимо поставить на организацию познавательной деятельности самих студентов. Вот это самое главное, потому что пока студент сам не организует свою деятельность, эффекта не будет.

ТЕКСТ ИНТЕРВЬЮ № 3

Респондент: Дука Татьяна Олеговна, к.п.н., доцент кафедры педагогики

Дата интервью: 26.06.2014

Вопрос: Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?

Ответ: Компетенция.

Вопрос: В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?

Ответ: Это решается коллегиально. Все преподаватели, которые работают на магистерской программе, собираются и выбирают из стандарта те компетенции, которые должны быть сформированы в рамках каждой дисциплины.

Вопрос: На Ваш взгляд, сколько компетенций может быть освоено в рамках одной дисциплины в магистратуре педагогического вуза?

Ответ: Это зависит от трудоемкости курса, от его продолжительности, количества зачетных единиц. Если стандартная трудоемкость – 72 часа, то в рамках такого курса может быть освоено, мне кажется, пять, максимум шесть компетенций.

Вопрос: После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?

Ответ: Да. Мы можем ввести региональный компонент. Например, в наших дисциплинах по программе «Сравнительное образование» есть региональный аспект. Хотя региональность не

всегда будет отражаться в компетенциях, она скорее проявляется в самом содержании профессиональной подготовки.

Вопрос: То есть, сама формулировка компетенций, по сути, не меняется?

Ответ: Нет.

Вопрос: Как Вы думаете, может ли конкретизация компетенций осуществляться в определении того, что магистрант должен знать, уметь и чем владеть? Скажем, если мы оставляем формулировку компетенции неизменной, но в описание «знать, уметь, владеть» закладываем черты, специфичные для каждой конкретной дисциплины.

Ответ: Да, это возможно. Это можно делать через анализ схожих рабочих учебных программ – анализ опыта построения содержания похожей дисциплины, сложившегося в других вузах. Иногда конкретизация компетенций может ориентироваться и на реальные возможности магистрантов. Точнее, мы можем корректировать содержание, исходя из реальных возможностей и потребностей группы магистрантов.

Вопрос: Разрабатываете ли Вы критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?

Ответ: Да.

Вопрос: Описываете ли Вы уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?

Ответ: Нам это нужно делать. С теоретической точки зрения это полезная работа, но в практике у меня не получилось работать с уровнями.

Вопрос: Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнении контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?

Ответ: По-разному. Например, у меня есть дисциплина «Образовательное проектирование», которую я преподаю на «внешних» программах. Особенность там состоит в том, что магистранты редко посещают занятия, а в конце курса они все же должны сдать портфолио со своими работами.

Вопрос: По сути, Вы оцениваете портфолио, то есть продукты их деятельности?

Ответ: Да. Но в этом случае, у меня нет возможности оценивать продукты деятельности каждого семинара, поэтому, скорее, оценивается совокупный продукт в конце освоения дисциплины.

Что касается более коротких дисциплин, которые я веду на «Сравнительном образовании», там тоже оценке подлежит портфолио, и, как правило, они сдают его, когда курс подходит к концу.

Вопрос: Скажите, пожалуйста, кто оценивает работу или достижения магистрантов. Традиционно, преподаватель оценивает студента. Есть ли такая практика, что студенты оценивают друг друга, какую роль играет самооценка?

Ответ: Да, конечно, такие формы оценивания существуют, но я их не практикую в связи с особенностями наших магистрантов.

Вопрос: Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?

Ответ: Но они имеют отсроченный результат. Я думаю, что скорее нет. Мы не можем проверить сформированность всех заявленных компетенций. Компетенции проявятся в будущей профессиональной деятельности магистров, позже, может быть, не в рамках учебного процесса в магистратуре.

А с другой стороны, устный экзамен – традиционная для нас форма контроля, к сожалению, не проверяет компетенции. Он проверяет знания.

Вопрос: То есть получается, что есть несогласованность главного контрольно-измерительного материала и ожидаемого результата обучения?

Ответ: Да, можно и так сказать.

Вопрос: Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины?

Ответ: Я отталкиваюсь от компетенций, от ожидаемых результатов. Еще я руководствуюсь опытом коллег, опытом разработки других программ, ориентируюсь на аннотации дисциплин.

Вопрос: Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала? Или сама компетенция – ее декомпозиция на «знать, уметь, владеть» – является таким инструментом?

Ответ: Да. Я думаю, что разложение компетенции на «знать, уметь, владеть» и является инструментом отбора содержания. Еще, на мой взгляд, мы должны ориентироваться, с одной стороны, на возможности магистрантов, а с другой стороны, на способ организации обучения. Если, скажем, у меня стоит три пары подряд, и магистранты редко ходят, то я понимаю, что лучше предлагать письменные задания, чтобы они могли их доделать дома. Содержание дисциплины должно предполагать как можно больше самостоятельной работы.

Вопрос: То есть отобранное содержание должно «лечь» в какие-то конкретные задания для самостоятельной работы?

Ответ: Да, например, в кейсы.

Вопрос: При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).

Ответ: И так, и так бывает. Например, по курсу «Международные исследования оценки качества образования» итоговое задание представляла разработка проекта.

Вопрос: То есть это задание высшего уровня – разработки и создания нового?

Ответ: Да, конечно. Но иногда мы можем остановиться и на составлении таблиц, в том числе и обзорных, на составлении кластеров, написании методических рекомендаций.

Я еще в основном ориентируюсь на вопросы гос. экзамена – думаю, какие задания предложить, чтобы при подготовке к экзамену магистранты могли вернуться к «наработанному» материалу и использовать его.

Вопрос: Если речь идет о составлении таблиц, задаете ли Вы магистрантам рамку составления / заполнения таблицы? Или они сами решают, какие компоненты включить в таблицу?

Ответ: Да, я задаю им рамку.

Вопрос: Как Вы думаете, снижает ли наличие рамки уровень сложности задания?

Ответ: Да, но это гарантирует качество, обеспечивает получение именно того результата, на который я ориентируюсь. Гарантирует то, что каждый сделает именно то, что нужно.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?

Ответ: Да. Например, по дисциплине «Международные исследования оценки качества образования», один из видов работы, который мы делаем – это чтение текста и интерпретация причин успеха или не удачи в чем-либо, в зависимости от тематики текста. Но стоит сказать, что задания на интерпретацию очень сложны, и не все магистранты с ними справляются.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?

Ответ: Да. Например, разработка методических рекомендаций, написание эссе, разработка проекта.

Вопрос: Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, является его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?

Ответ: Да, этого очень не хватает. Магистрантам не хватает самодисциплины: низкая посещаемость, низкая степень организованности в выполнении и сдаче работ. Это показывает неразвитость соответствующих компетенций.

Вопрос: Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?

Ответ: Кейсы, проекты. Аналитические задания, такие как аналитический отчет, аннотированный список источников.

Вопрос: Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?

Ответ: Лень много читать. Объем материала вызывает трудность. Трудно найти нужный материал и переработать его. Наблюдается и такое противоречие: с одной стороны, очень хочется включать креативные задания, но магистранты не понимают, что творчество в образовании возникает на основе знаний фактов, анализа существующего опыта и так далее. А необходимость обращения к литературе, к другим материалам вызывает у магистрантов нежелание работать с такими заданиями. Это для них сложно. Опять-таки, простая работа с текстом тоже скучна для магистрантов. Они не хотят такие задания. Креативность для магистрантов – признак легкости. Как только преподаватель говорит, что креативность существует на основе знаний, это вызывает негативные эмоции.

Трудности магистрантов также часто вызваны несистемным характером их работы, нерегулярной посещаемостью занятий.

Еще проблему представляет то, что часто магистранты не видят, где в своей профессиональной деятельности они смогут применить то, что изучают в ходе выполнения заданий. Отсюда, зачастую, им не интересно выполнять работу.

Вопрос: Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?

Ответ: Начнем с того, что нужно поступать на ту магистерскую программу, которая действительно нужна магистранту. Затем преподаватель должен сам говорить, где это знание может быть применено. Я думаю, необходимо прямо указывать: «Вы как будущий специалист в области высшего образования должны будете, например, разрабатывать УМК. И сейчас мы с вами...». Это позволит каждому представить, где он сможет применить умения, формируемые в ходе выполнения заданий.

Вопрос: Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности?

Ответ: Да, думаю да. Так как компетентность есть способность действовать, то мы и должны учить действовать.

Вопрос: А как Вы думаете, могут ли для магистранта педагогического направления такими универсальными способами деятельности быть методы исследования: теоретические и эмпирические?

Ответ: Думаю, да.

Вопрос: Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?

Ответ: Нет, не провожу. Хотя я согласна, что рефлексия должна быть. Я ее не провожу в связи с ограниченностью времени. Есть и организационные трудности. Многие дисциплины заканчиваются в ноябре, а магистранты сдают итоговые работы вплоть до конца декабря, и у нас нет итоговой точки, где мы могли бы обсудить результаты нашей работы. Нет специально отведенного времени на зачет.

Вопрос: Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?

Ответ: Сложный вопрос. Я думаю, что содержание профессиональной подготовки в магистратуре должно быть более практикоориентированным и ориентированным на субъектную позицию магистранта. Важна и вовлеченность самих магистрантов, системность их работы. Со стороны преподавателя должна быть организована постоянная рефлексия усвоения содержания профессиональной подготовки.

ТЕКСТ ИНТЕРВЬЮ № 4

Респондент: Чухин Степан Геннадьевич, к.п.н., доцент кафедры педагогики

Дата интервью: 25.06.2014

Вопрос: Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?

Ответ: В содержательном плане мне сразу приходит на ум слово «смысл», «ценность». В процессе магистерской подготовки мы устанавливаем стратегическую цель научения человека не просто быть хорошим исполнителем, как при бакалаврской подготовке, но и иметь способность к самостоятельному мышлению, самостоятельной постановке задач, преодолению трудностей, риску. Магистерская подготовка заключается, на мой взгляд, не просто в формальном выполнении диссертации и в освоении определенных дисциплин, а в приобретении смысла самостоятельного исследователя, способности нести ответственность за свою исследовательскую позицию, желанию ставить перед собой вопрос – «зачем я это делаю, ради чего?». И это есть, в то же время, выражение гражданской культуры.

Вопрос: В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?

Ответ: То есть, как преподаватель производит подбор компетенций для дисциплины?

Вопрос: Да, как преподаватель принимает это решение. Как в целом решается, на какие компетенции работает дисциплина?

Ответ: При разработке программ преподаватель должен обладать правом самостоятельного определения компетенций. Их не должно быть много; должно быть ограниченное число компетенций для дисциплины, поскольку невозможно в рамках дисциплины освоить большое количество компетенций. Потенциально должно быть так: преподаватель должен обладать самостоятельностью в этом вопросе. Единственное, в чем я вижу проблему, это то, что у нас до сих пор от процесса определения компетенций оторваны работодатели, которые по согласованию с преподавателями должны принимать решение об этом. Это проблема обусловлена двумя основными причинами: 1. Слишком сильный административный контроль этих процессов со стороны органов управления образованием, что всегда было характерно для России; 2. Не самое эффективное развитие нашей экономики в последнее время, поскольку именно экономика

формирует требования к качеству. Сам преподаватель не может сформировать требования к качеству.

Вопрос: *После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?*

Ответ: Я думаю, они должны конкретизироваться. Но поскольку у нас этот процесс достаточно формализован, то есть мы уже в готовом виде получаем компетенции «сверху», то, к сожалению, такого правила нет. По идее, при разработке рабочих учебных программ мы можем просто указать компетенции в формулировке, предложенной в стандарте. Хотя мне кажется, что формулировка компетенций должна быть пластичной. Из-за того, что у преподавателя и работодателя пока не сложилось контакта, преподаватель, в принципе, может брать компетенции из стандарта. Но вопрос в том, как разрабатывается стандарт, и насколько заявленные в нем компетенции согласуются с запросом практики. Ответ на этот вопрос, таким образом, вытекает из того, что мы обсудили в предыдущем вопросе.

К вопросу, сколько компетенций может быть освоено в рамках дисциплины: как я уже говорил, не много. Мне кажется, максимум по две из каждой группы: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных. То есть совокупно, не более шести.

Вопрос: *Следующий вопрос связан с предыдущим. Как Вы думаете, может ли конкретизация компетенций происходить через описание того, что магистрант должен знать, уметь, и чем он должен владеть?*

Ответ: Во многих вузах разработаны рамки УМК и РПД, которые предполагают такую подробную расшифровку, конкретизацию компетенций. Потенциально компетенции и должны «раскрываться» через «знать, уметь, владеть». Если, например, мы закладываем шесть компетенций в дисциплину, то у нас, соответственно, должно быть шесть параметров «знать», шесть - «уметь» и так далее. Каждый параметр при этом раскрывает одну из компетенций. Вот таким образом можно прописать, конкретизировать компетенции.

Вопрос: Как Вы думаете, было бы это удобно для понимания сущности компетенции, осмысления ее содержания?

Ответ: Да, конечно. Но все-таки у нас есть проблема. Она состоит в том, что, хотя наши программы формально компетентностно-ориентированы, очевидно слабое согласование содержания дисциплин, контрольно-измерительного аппарата и заявляемых компетенций. Очень трудно выстроить тест или другие задания под компетенции, разработать такие задания, которые бы проверяли сформированность компетенции.

Вопрос: *Разрабатываете ли Вы критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?*

Ответ: Да, естественно. Но опять же, зачастую, это делается на скорую руку. Когда у нас начали разрабатывать РПД на основе компетентностного подхода, для преподавателя большой проблемой стала разработка контрольно-измерительного аппарата, основанного на компетентностном подходе.

Вопрос: *Описываете ли Вы уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?*

Ответ: Да, конечно. В последние годы критериально-уровневый подход практикуется во многих вузах. Хотя, опять же, процесс разработки и описания уровней очень трудоемкий. И, на мой взгляд, ему нужно уделять намного большее время. То есть преподавателю необходимо давать больше времени на соответствующие разработки. Потому, что уровни можно сделать и описать совершенно формально, а качественный продукт требует вложения большего времени и сил.

Вопрос: *Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнению контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?*

Ответ: До сих пор остается проблема, которая существовала и до перехода на компетентностный подход, на балльно-рейтинговую систему. Это проблема оценки хода работы, самого процесса. При традиционном подходе у нас в основном оценивались продукты деятельности. И процесс самостоятельной работы также оценивался на основе продуктов

деятельности. Но поскольку сейчас главная задача в актуализации процесса самостоятельной работы, построении соответствующего контрольно-измерительного аппарата, возникает необходимость обращения пристального внимания на оценивание процесса работы. Хотя даже в европейских системах я бы не назвал практику оценки хода работы образцовой. У нас нет возможности отслеживать процесс самостоятельной работы студентов.

Вопрос: Если обратиться к вопросу «кто оценивает»? Как это происходит в Вашей практике? Привлекаете ли Вы студентов к оценке работ других студентов? Какое место занимает самооценка?

Ответ: Я использую самооценку, но не систематически. Иногда использую оценку студентами достижений друг друга, но, опять же, не системно, поскольку такие формы контроля и оценки требуют много времени, и далеко не всегда студенты к этому готовы и имеют соответствующую потребность. Но в идеале, я думаю, что это нужно использовать и готовить к этому студентов. Ведь балльно-рейтинговая система и нацеливает на самостоятельную оценку студентами своих достижений.

Вопрос: И еще: как Вы думаете, когда должна происходить оценка достижений магистрантов? Систематически на каждом занятии, или должны быть какие-то контрольные точки? Или в конце освоения дисциплины?

Ответ: Хороший вопрос. Я думаю оценивание можно выстроить как этапы педагогического эксперимента и проводить оценивание на неких точках: констатирующем, формирующем и контрольном этапах. Все-таки мониторинг надо проводить. Необходимо отслеживать, есть ли прогресс в развитии компетенций. Иначе трудно определить, насколько эффективной является определенная программа.

Вопрос: То есть для мониторинга нам нужны как минимум три точки?

Ответ: Да, хотя бы три, если больше, то это может провоцировать формализм.

Вопрос: *Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?*

Ответ: Это, на мой взгляд, самая большая проблема компетентностного подхода. Этот подход постулирует, что в вузе мы готовим человека, способного выполнять будущую практическую, профессиональную деятельность. Но как мы можем гарантировать готовность и способность к ней, в то время как магистрант еще не находится в условиях этой деятельности. Например, нельзя дошкольника адаптировать к школе, поскольку он еще не включен в школьную среду, в школьную жизнь. И в этом основная трудность компетентностного подхода.

Вопрос: Как Вы думаете, она преодолима? И за счет чего она может быть преодолена?

Ответ: Я могу опереться на зарубежный опыт, который показывает необходимость расширения объема практик для разрешения этого противоречия. Магистранты должны, еще обучаясь в вузе, включаться в практическую, профессиональную деятельность. У нас есть опыт организации социально-проектной практики для студентов бакалавриата. Речь идет об адаптации к процессу работы в любой организации. <...> Но подобные практики возможны и для магистратуры, для тех студентов, которые еще не работают.

Вопрос: *Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины?*

Ответ: Отбор учебного материала зависит, прежде всего, от научной широты дисциплины. Если мы берем педагогику в педагогическом вузе, то эта дисциплина предполагает глубокое, детальное изучение, она делится на несколько блоков. А педагогика, например, в юридической академии становится обзорным курсом, где нужно скомплектовать все разделы педагогики и включить все основные моменты в краткий курс.

Если говорить о конкретной дисциплине в магистратуре, то отбор содержания опирается на анализ содержания компетенций. Каждый модуль в рамках дисциплины может работать на определенную компетенцию. Модуль является законченным блоком содержания, позволяющим сформировать и оценить сформированность компетенции. Таким образом, становится видно, как мы начали осваивать компетенцию, и к чему мы пришли по освоению модуля.

Вопрос: *Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала?*

Ответ: Потенциально, анализ содержания компетенций является главным инструментом. Технологическая карта дисциплины также выступает таким инструментом. На нее в первую очередь обращает внимание и преподаватель, и магистрант. Важно и то, что в технологической карте мы должны отражать и виды деятельности, в которые включается магистрант. И это, в какой-то мере, позволяет отслеживать процесс работы.

Вопрос: *При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).*

Ответ: Есть сложность с выбором типов заданий. Я делаю упор на кейсы. Они работают на высокий уровень освоения материала: на основе изучения материала магистранты выходят на уровень связей и отношений, разработку своих продуктов.

Вопрос: *Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?*

Ответ: Конечно. Опять же с помощью кейсов.

Вопрос: *Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?*

Ответ: Да, такие задания есть. Нацеленность на создание собственных продуктов вообще является основой образовательного процесса в магистратуре. В этом помогает применение проектных технологий обучения.

Вопрос: *Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, являет его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?*

Ответ: Да, конечно, тем более что магистр образования – это специалист, способный самостоятельно выполнять деятельность и нести за нее ответственность.

Вопрос: *Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?*

Ответ: Я уже называл их. Это кейс технология, технология проектного обучения, технология развития критического мышления, контекстного обучения. Интересной является технология обучения на основе опыта. Она предполагает включение, учет опыта магистрантов в конструировании содержания обучения, связь дисциплины с практикой.

Вопрос: *Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?*

Ответ: Магистранты – люди достаточно самостоятельные. Самая главная их трудность, как мне кажется, состоит в том, что у них мало времени на выполнение заданий, на работу над магистерской диссертацией. Ведь многие из них работают. Еще, как бы ни было странно, довольно часто встречается трудность, особенно у тех, кто только что закончил бакалавриат, - комплектование научного аппарата исследования и, в целом, выполнения магистерской диссертации.

Вопрос: *Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?*

Ответ: На мой взгляд, это также связано с недостаточным контактом с работодателями. Нет критики в подготовке магистрантов. Среднестатистический работодатель не готов к диалогу с представителями системы образования, да и не заинтересован в этом диалоге. Работодатели не способны предъявить качественный запрос на подготовку специалистов. Отсюда и возникает проблема не понимания результатов обучения и возможности их применения в профессиональной деятельности.

Вопрос: *Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности? Под способами деятельности мы понимаем методы исследования (как способы познания мира).*

Ответ: Но ведь у нас есть специальные дисциплины, которые работают на это. По идее, данная задача должна решаться в рамках этих дисциплин. Вопрос в том, что многое зависит от дисциплинированности, от желания студентов, преподавателей.

Вопрос: Но, скажем, если мы берем как единицу содержания задачу или задание, и для ее/его выполнения необходимо применение определенного метода, как Вы думаете, стоит ли закладывать в это задание объяснение того, как нужно действовать, какие операции нужны? То есть, нужно ли специально знакомить студентов с тем способом деятельности, который приведет к решению задачи?

Ответ: Потенциально можно. Но если учесть все элементы, которые предполагает разработка программ, то это получается просто неподъемная работа для преподавателя. Это было бы возможно, если бы преподаватель вел одну-две дисциплины в течение длительного времени, чтобы у него было время на соответствующие разработки. Иначе это не реально.

Вопрос: *Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?*

Ответ: Конечно, да. Мы проводим рефлексивные семинары. Рефлексия есть заключительный этап выполнения проекта. Обучение на основе опыта в сочетании с рефлексией этого опыта является очень эффективным.

Вопрос: *Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?*

Ответ: Первое, и самое глобальное, экономика должна стать эффективной. Будет работать экономика, будет требование к качеству подготовки магистров образования. Пока не работает экономика, она не способна выдвигать требования к подготовке специалистов. Поэтому вузы вынуждены выдумывать компетенции и ожидаемые результаты обучения. <...> Второе, необходимо установление связей с работодателями, опора в подготовке магистрантов на запросы реальной практики.

ТЕКСТ ИНТЕРВЬЮ № 5

Респондент: Никитина Светлана Владимировна, к.п.н., доцент кафедры педагогики

Дата интервью: 26.06.2014

Вопрос: *Как Вы думаете, что является единицей построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Компетентность.

Вопрос: *В компетентностно-ориентированной модели образования, построение содержания профессиональной подготовки начинается с определения ожидаемых результатов обучения, выраженных на языке компетенций. Как решается то, на какие компетенции стандарта должна работать та или иная дисциплина?*

Ответ: Это решается совместно, коллегами, работающими на данной магистерской программе, в порядке договоренности.

Вопрос: *На Ваш взгляд, сколько компетенций может быть освоено в рамках одной дисциплины в магистратуре педагогического вуза?*

Ответ: Количество? Я считаю, для того чтобы действительно освоить и оценить сформированность компетенций, оптимальное их количество должно быть в рамках пяти - десяти.

Вопрос: *После того, как определено, на какие компетенции стандарта работает дисциплина, уточняются / конкретизируются ли они с учетом содержания данной дисциплины?*

Ответ: Да, конечно.

Вопрос: *Как Вы думаете, может ли конкретизация компетенций осуществляться в определении того, что магистрант должен знать, уметь и чем владеть?*

Ответ: Я думаю, что конкретизация возможна через «знать, уметь, владеть». Эти характеристики должны быть включены.

Вопрос: А меняется ли сама формулировка компетенций стандарта под содержание дисциплины?

Ответ: Здесь я затрудняюсь ответить.

Вопрос: В целом, как Вы думаете, стоит ли уточнять формулировку компетенций для дисциплины?

Ответ: Я думаю, да, их стоит уточнять с ориентацией на содержание дисциплины.

Вопрос: *Разрабатываете ли Вы критерии оценивания компетенций в рамках дисциплин?*

Ответ: Да.

Вопрос: *Описываете ли Вы уровни овладения той или иной компетенцией по критериям?*

Ответ: Да.

Вопрос: Сколько уровней овладения компетенцией Вы выделяете?

Ответ: Самый распространенный вариант: три уровня достижения.

Вопрос: *Как Вы осуществляете оценку достижений магистрантов – оценку достижения ожидаемых результатов обучения? Что оценивается (ход работы, продукты деятельности)? Кто оценивает (преподаватель студента, студент студента, студент сам себя)? Когда это происходит (на каждом занятии, по выполнению контрольного задания, в конце освоения дисциплины)?*

Ответ: Это происходит в процессе изучения дисциплины, по ходу. Это текущая и итоговая оценка. Оценка включает и самооценку, когда сам магистрант оценивает свои достижения. Конечно, основу составляет оценка преподавателем. Но хорошо было бы иметь внешнюю оценку сторонним человеком.

Вопрос: А кто может быть этим сторонним человеком?

Ответ: Им может быть другой преподаватель, не работающий с этой группой студентов. Еще лучше, если это внешний представитель, например, потенциальный работодатель.

Вопрос: Как Вы думаете, в текущее оценивание стоит включать оценку студентом другого студента?

Ответ: Да, обязательно.

Вопрос: В продолжение вопроса, что Вы оцениваете: ход работы, продукты деятельности?

Ответ: Оцениваю и то, и то подлежит. Но, все-таки, наверное, в большей степени – продукты деятельности.

Вопрос: Как Вы думаете, можно ли проверить и оценить достижение всех заявленных в программе дисциплины ожидаемых результатов обучения (уровень сформированности всех заявленных компетенций)?

Ответ: Которые прописаны изначально? Если рассуждать, то логично, что да, они все должны оцениваться. Если мы их заявляем, то мы их должны оценивать. Другой вопрос, насколько качественно и насколько полно.

Вопрос: Как Вы осуществляете отбор учебного материала для дисциплины?

Ответ: Исходя из поставленных задач, планируемого ожидаемого результата, с ориентацией на требования стандарта.

Вопрос: Есть ли какой-то инструмент, который позволяет осуществлять отбор содержания профессиональной подготовки в рамках дисциплины, блока учебного материала? Или сама компетенция – ее декомпозиция на «знать, уметь, владеть» – является таким инструментом?

Ответ: Сложно назвать такой инструмент.

Вопрос: При конструировании содержания профессиональной подготовки на уровне учебного материала, задания какого типа / уровня Вы включаете? (На воспроизведение, на простой выбор материала, на построение связей и отношений между понятиями / явлениями, на разработку собственных продуктов).

Ответ: Так как у нас прописаны разные уровни достижения результата, и мы их отслеживаем, то и задания предлагаются разного уровня. Но, конечно, что касается магистратуры, это в большей степени задания творческого, эвристического характера, то есть разработка, создание чего-либо. Это задания высшего уровня сложности.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, позволяющие магистрантам научиться видеть проблему, использовать теоретические и эмпирические методы исследования для ее решения, интерпретировать результаты исследования?

Ответ: Да.

Вопрос: Включаете ли Вы задания, предполагающие разработку магистрантами собственных путей решения проблемы, создания новых образовательных продуктов, творческий подход к решению проблемы?

Ответ: Да. На это я и делаю больший акцент.

Вопрос: Наше исследование показало, что одной из особенностей результата подготовки магистра образования, является его способность к организации, управлению в области профессиональной деятельности. Как Вы считаете, необходимо ли разрабатывать специальные задания, которые бы помогли магистранту научиться планировать свою деятельность, организовывать самостоятельную работу и работу в команде, анализировать ход и результат работы?

Ответ: Конечно.

Вопрос: Какие технологии Вы считаете наиболее эффективными для усвоения содержания профессиональной подготовки магистрантами?

Ответ: Технологии групповой работы, развитие критического мышления – работа с текстами. Конкурсные технологии тоже достаточно продуктивны. В целом, считаю эффективными гуманитарные технологии.

Вопрос: Из Вашего опыта работы с магистрантами, какие у них возникают затруднения при выполнении заданий (в целом, при освоении содержания профессиональной подготовки)?

Ответ: Трудности, думаю, можно разделить на трудности самоорганизации и на трудности с представлением конечного продукта деятельности. Порой магистрантам не хватает развития аналитических умений. Бывают трудности информационного характера, связанные с поиском, отбором, обобщением информации, выходом за пределы «данного» материала в сторону поиска и отбора нового.

Вопрос: Анкетирование магистрантов показало, что есть большой процент обучающихся, которым трудно понять, на какой результат направлены задания, и как работать с заданиями. Как Вы думаете, как можно снять эти затруднения?

Ответ: Может, необходимо структурировать сами задания. Вводить в них рефлексивный компонент. Да, возможно, акцент должен быть на рефлексии хода выполнения задания и полученного результата.

Вопрос: Как Вы считаете, стоит ли ввести в единицу содержания профессиональной подготовки компонент, который бы целенаправленно работал на освоение способов деятельности, которые приведут к решению предлагаемых задач? Необходимо ли специально учить способам деятельности?

Ответ: Да, стоит.

Вопрос: Как Вы думаете, могут ли для магистранта такими универсальными способами деятельности выступать методы исследования?

Ответ: Да, конечно. Почему нет.

Вопрос: Проводите ли Вы с магистрантами рефлексию хода и результата усвоения содержания профессиональной подготовки? Как это происходит?

Ответ: Обязательно. Мне очень нравится технология развития критического мышления, а она сама по себе предполагает рефлексию, включает специальные задания на рефлексию. Поэтому этого просто не избежать. Также я использую и другие педагогические приемы, которые позволяют магистрантам проанализировать свою работу.

Вопрос: Как Вы считаете, какие нужны изменения в построении содержания профессиональной подготовки, чтобы содержание максимально работало на достижение результата – на развитие компетенций?

Ответ: Мне кажется, изменения должны касаться структуры содержания: от целевых установок, способов обогащения содержания профессиональной подготовки до технологических моментов его реализации.

Вопрос: То есть, целесообразно понимать содержание профессиональной подготовки в единстве целей, учебного материала, взаимодействия преподавателей и студентов?

Ответ: Да, его нужно рассматривать в единстве: от поставленных целей до получения результатов.

Пакет заданий для дисциплины
«Теория и практика поликультурного образования»

Ожидаемый результат

1. Знать о разнообразии культур и проявлять к ним открытость
 - 1.1. владеть теоретическими основами поликультурного образования
 - 1.2. характеризовать субъектов поликультурной образовательной среды и исследовать особенности их взаимодействия
 - 1.3. инициировать и осуществлять "поликультурное" общение

Задание.1

Викторина "Чемпион поликультурного знания"

Срок выполнения (нед.)

I - IX

Дата сдачи (нед.)

I - IX

Описание

Уважаемые студенты,

Каждое наше занятие будет начинаться с викторинного вопроса по теоретическому и практическому материалу прошлого занятия. Участвуя в викторине, Вы сможете получить премиальные баллы. Тот студент, который наберет наибольшее количество баллов станет чемпионом поликультурного знания и получит специальный приз!

Подготовка

(ссылка на предметный компонент)

Для подготовки к викторине используйте материалы лекций и семинаров, а также предлагаемые для самостоятельного изучения научные статьи.

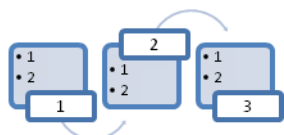
(ссылка на логический компонент)

В ходе подготовки к викторине в изучаемом материале необходимо выделить ключевые понятия / явления, охарактеризовать их, установить связи между ними, по возможности, проиллюстрировать их: связать с ситуациями из жизни, со своим опытом и т.п.

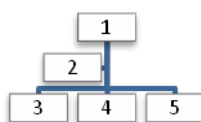
Вы можете использовать техники: «Бортовой журнал», создание кластеров, структурирование в таблицах. Например:

Ключевые понятия	Схема / Таблица	Связи и отношения	Примеры	Вопросы
1.				

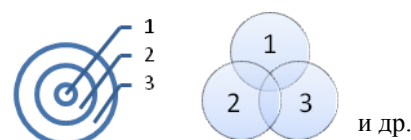
Процесс:



Иерархия:



Отношения:



и др.

Примеры вопросов

1. Послушайте цитату из исследования ЮНЕСКО «Наш общий многоликий мир». Определите, какое понятие характеризует этот фрагмент текста. Назовите понятие и объясните его.

«Человеческие сообщества повсюду в мире создали со временем огромное количество отличных друг от друга культурных моделей поведения: различные способы получения и передачи знаний и адаптации к окружающему их миру; различные модели социальной организации; различные верования, ценности и виды практической деятельности; различные способы общения друг с другом в повседневной жизни и многие другие. <...> И это все составляет богатство человечества».

(вопрос II уровня аналитико-диагностического типа)

- Объясните понятие «поликультурное образование». Назовите причины распространения идей поликультурного образования, его цели и ожидаемый результат.
(вопрос II уровня аналитико-диагностического типа)
- Сформулируйте определение понятия «межкультурная коммуникация». Какие типы межкультурной коммуникации Вы знаете? Приведите примеры разных типов межкультурной коммуникации в сфере образования.
(вопрос III уровня аналитико-диагностического типа)
- (работа в парах) На слайде представлена ситуация межкультурного взаимодействия. Прочитайте ситуацию и проанализируйте ее.

2008 год. Омская область принимает детей из Китая, чьи семьи пострадали в результате землетрясения в Сычуани. Приехавшие ребята среднего школьного возраста. Их располагают в одном из детских летних лагерей. В организации пребывания ребят в омском лагере принимают участие школьные учителя, преподаватели китайского языка и студенты-китаисты.

Приехавших встречают радушно и всячески хотят поддержать. В честь их приезда готовят ужин с традиционными русскими блюдами, в том числе подают блины с красной икрой. Ребята-китайцы никогда икру не ели и не знают, что это такое. Ее консистенция и вкус им не нравятся, они морщатся и отказываются есть блины. Многие говорят о том, что для них приготовили «не самое лучшее».

- Охарактеризуйте субъектов ситуации и определите тип межкультурной коммуникации;
- В чем ошиблись организаторы приема ребят?
- Представьте, что Вы модератор одной из групп ребят. Вы сидите вместе с ребятами за столом. Чтобы Вы сказали ребятам, чтобы изменить их отношение к ситуации? Напишите свой ответ.

(вопрос III и IV уровня аналитико-диагностического и преобразовательного типа)

- и другие вопросы.

Завершение

(психологический компонент)

Устное подведение итогов, обмен опытом и рефлексия

- Какие приемы организации самостоятельной работы над учебным материалом Вы использовали для подготовки к викторине?
- Какие из них были наиболее эффективными для Вас? - поделитесь опытом с однокурсниками
- Какой результат Вам принесло участие в викторине?
 - Более глубокое и системное понимание изучаемых явлений
 - Развитие умений работать с текстом: анализ, структурирование, обобщение, интерпретация и т.п.
 - Развитие умений самоорганизации
- Как Вы могли бы улучшить свои результаты?

Оценивание		
Максимальный балл	24	За каждый правильный ответ студент получает от 1 до 3 баллов в зависимости от качества ответа.
Доля общей оценки	5%	

Задание.2

Кристалл поликультурной личности

Срок выполнения (нед.) //

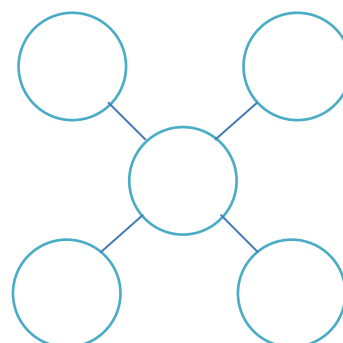
Дата сдачи (нед.) //

Описание

Данное задание помогает задуматься о многогранности «кристалла» личности каждого человека, способствует личностному самоопределению (что есть мое «я» и мое «само»), помогает вскрыть те стереотипы мышления, которые есть у каждого из нас.

Подзадания

- Запишите свое имя и фамилию в центральном круге. Заполните остальные круги, указывая основные аспекты Вашей личности (т.е. кто Вы?) - пол, национальность, религиозная принадлежность, образование, социальное положение, обязанности (мама, отец, брат, сестра и т.д.) и др.
- Расскажите историю:



- когда Вы чувствовали себя особо гордой за то, что принадлежите к той или иной группе;
 - когда Вам было некомфортно или даже стыдно за то, что принадлежите к той или иной группе;
3. Подумайте о существующих в Вас стереотипах мышления по поводу принадлежности к той или иной группе (не менее 5). Свойственно ли Вам то, что считается свойственным группе?
 4. Перечислите вскрытые Вами собственные стереотипы мышления. Оформите их следующим образом:

Я _____, но не _____.

Например, если Вы христианин и убеждены в том, что все христиане должны быть демократами, то Вы можете написать: Я христианин, но не демократ.

5. Сделайте вывод, насколько Вы сами поликультурны исходя из кристаллизовавшегося опыта, полученных знаний, усвоенных ценностей, принятых норм поведения тех групп, к которым Вы принадлежите. Насколько Вы готовы и предрасположены к восприятию других культур? Что Вас удивило в самом себе?
6. Поделитесь своими рассуждениями с однокурсниками.

(задание аналитико-диагностического типа; предметный компонент реализован через ссылку на теоретический материал «культурное многообразие, многогранность личности, плоскости культур, стереотипы»; логический компонент выражен в алгоритме выполнения задания; психологический компонент: все задание ориентирует на рефлексивность)

Оценивание		
Максимальный балл	5	Студент получает до 5 баллов за выполненное задание.
Доля общей оценки	3%	

Задание.3

Анализ поликультурных педагогических ситуаций

Срок выполнения (нед.)

//

Дата сдачи (нед.)

//

Описание

Ниже приведена педагогическая ситуация, участники которой являются представителями различных культур. Проанализируйте ситуацию, опираясь на теоретическое знание, методическую подсказку и вопросы.

Пример ситуации (Тип.1 Разные этносы)

«На уроке истории»

Маргарита Викторовна, преподаватель истории в университете, пригласила историка, экскурсовода Краеведческого музея, прочитать лекцию о Второй мировой войне студентам-первокурсникам. Историк-экскурсовод специализируется на военной тематике; он готовит выставку, посвященную событиям 1939-1945 гг. Ее основу составят письма солдат и коллекции фотографий.

На встречу с гостем собралась группа из 12 студентов. Одна из них - Анна ХоШиЧжи, этническая китайка, воспитана в духе конфуцианства, выросла в России. Ее семья сохранила культурные связи с Китаем. Аня, как и другие студенты, увлечена историей и с интересом ждет рассказов экскурсовода о военных событиях.

В ходе лекции историк патриотично описывает подвиги русских воинов на дальневосточном фронте и особенно *ярко, эмоционально* представляет операции по освобождению северо-восточного Китая.

Аня, вспоминая рассказы бабушки об ужасах японского плена, о сотнях тысяч погибших, в том числе и от пуль советских освободителей, уходит в себя. Она смотрит вниз, поднимает сумку и делает первый шаг к выходу из аудитории.

Методическая подсказка:

1. Проанализируйте контекст ситуации: место, время, формат мероприятия.
2. Охарактеризуйте субъектов ситуации как представителей разных «культур».
3. Выявите конфликт ситуации: причина и результат.
4. Предложите решение конфликта, опираясь на

Смотрите:

Характеристики различий

Плоскости культур

Типы межкультурной коммуникации

Вопросы:

1. В чем проблема этой ситуации? В чем ошиблась Маргарита Викторовна? Что она могла бы сделать, чтобы предотвратить появление проблемы?
2. Что бы Вы сделали на месте преподавателя в уже сложившейся ситуации? Какие принципы и нормы межкультурного взаимодействия Вы знаете? А какие помогли бы Вам? (Учтите все плоскости взаимодействия субъектов).
3. Опишите эту ситуацию с позиции одного из ключевых героев: Маргариты Викторовны, историка-экскурсовода, Анны ХоШиЧжи. Представьте свое описание сокурсникам. Объясните, как взгляды на одну и ту же ситуацию преломляются сквозь разные «картины мира» на нее смотрящих.

Рефлексивные вопросы:

Вспомните ситуацию, в которой Вы почувствовали, что Ваша «культура» / «картина мира» вступила в противоречие с позицией другого. Как Вы себя почувствовали? Как себя повели? Как бы Вы поступили, столкнувшись с этой ситуацией сегодня?

(задание аналитико-диагностического типа; предметный компонент реализован через ссылку на теоретический материал в блоке «Смотрите»; логический компонент выражен в методической подсказке по анализу педагогической ситуации; психологический компонент реализован через вопросы - обращение к опыту студентов)

Оценивание		
Максимальный балл	15	За каждую проанализированную ситуацию студент получает от 1 до 5 баллов в зависимости от качества решения; до 2 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы.
Доля общей оценки	5%	

Задание.4**«Поликультурное» педагогическое общение**

Срок выполнения (нед.)

///

Дата сдачи (нед.)

///

Описание

Ниже приведена педагогическая ситуация, участники которой являются представителями различных культур. Проанализируйте ситуацию, опираясь на теоретическое знание, методическую подсказку и вопросы. И затем предложите развернутый ответ - речь в роли педагога в заданной ситуации.

Пример ситуации (Тип.2 Разные образовательные возможности)

«Равенство и включенность»

Недавно школа реализовала проект по созданию пешеходного образовательного маршрута в городском дендрологическом парке.

Анна Николаевна, учитель биологии, планирует провести занятие с 7 классом в парке, для того чтобы показать учащимся редкие виды деревьев и кустарников и собрать материал для классного гербария. У одного из учеников, Ахмета Галлиулина, есть проблема с передвижением: он может ходить только с костылем. Он очень прилежный ученик, один из лучших в биологии, и очень хочет пойти на занятие в парк.

Анна Николаевна прежде не была в парке и решила спросить у директора, созданы ли там условия для передвижения лиц с ограниченными возможностями. Директор ответил, что «да, у мальчика будет возможность увидеть парк».

Учитель приглашает Ахмета пойти с классом. Однако у входа в парк в беседе со зрителем Анна Николаевна выясняет, что маршрут предполагает множество подъемов и спусков, которые мальчик вряд ли сможет преодолеть. А возможность «увидеть парк» для него сводится к просмотру фильмов в информационном центре.

Анна Николаевна растеряна. Она смотрит на воодушевленного перед походом мальчика и понимает, что предложение остаться в информационном центре не заменит ему прогулки по парку и поставит его в неравную ситуацию по сравнению с другими школьниками. Что она скажет

мальчику? Сможет ли она создать для него учебную ситуацию, равную пешей экскурсии по парку? Сможет ли она создать воспитательную ситуацию для всех учеников?

Вопросы:

1. Анна Николаевна была растеряна, поскольку Ахмет должен был остаться в информационном центре вместо того, чтобы пойти со всеми в парк. Как Вы думаете, в данном случае просмотр видео фильмов и экскурсия по парку представляют собой равные образовательные возможности для учеников? Если нет, какой вариант включения Ахмета в программу был бы более приемлем?
2. Должна ли Анна Николаевна провести занятие в парке для большинства учеников, не взирая на то, что один ученик окажется исключен из группы? Или ей стоит придумать другую форму занятия для всех учеников, даже если она не вызовет у них большого энтузиазма (и школьники расстроятся, что так и не сходили в парк)?
3. Как Анна Николаевна может построить диалог со всеми учениками, чтобы создать для всех ребят воспитательный момент и не поставить Ахмета в неловкую ситуацию?
4. *Находясь у входа в парк перед ребятами в роли Анны Николаевны, что бы Вы сказали ученикам? Что бы Вы сделали, чтобы преодолеть ситуацию неравенства? Напишите речь и представьте ее сокурсникам.*

Методическая подсказка:

4. Проанализируйте контекст ситуации, охарактеризуйте субъектов, определите проблему.
5. Составьте свою речь, опираясь на принципы взаимодействия в поликультурной образовательной среде и функции педагогического общения:
 - Подумайте, что ожидает от Вас каждый участник ситуации, и как в Вашей речи Вы можете учесть ожидания каждого (Ахмет и другие ребята);
 - Поставьте себя на место других участников ситуации (учеников) и предположите их реакцию на Вашу речь; скорректируйте ее так, чтобы предполагаемая реакция была позитивной;
 - Сохраняйте позитивный характер речи и предлагайте конструктивные решения, которые помогут «примирить» все стороны ситуации.
6. Ваша речь должна быть не более 150-200 слов и звучать не более 1,5-2 минут.

Взаимооценивание:

- Послушайте выступления Ваших сокурсников;
- Отметьте, как в их речи были реализованы принципы и функции педагогического общения в поликультурной образовательной среде;
- Посоветуйте, что еще можно было бы сделать / сказать, в контексте выступления Вашего сокурсника.

Принципы			Функции			Предложения
Субъектность	Ценностная ориентация	Целостность	Открытие на общение	Соучастие	Возвышение	

Рефлексивные вопросы:

- Какие затруднения возникли у Вас в ходе подготовки ответа?
- Почему Вы приняли такую позицию?
- После прослушивания выступлений сокурсников, «открылись» ли Вам новые, иные пути решения этой проблемы?

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ ситуации; преобразовательную часть - построение речи; организационную часть - представление ответов и самооценка; предметный компонент реализован через ссылку на теоретический материал в вопросах «принципы взаимодействия в поликультурной образовательной среде и функции педагогического общения»; логический компонент выражен в методической подсказке; психологический компонент реализован через самооценку и рефлексивные вопросы)

Оценивание		
Максимальный балл	5	За каждую проанализированную ситуацию и построенный ответ студент получает от 1 до 5 баллов в зависимости от качества решения; до 2 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы.
Доля общей оценки	2,5%	

Задание.5**Ролевая игра**

Срок выполнения (нед.)

IV

Дата сдачи (нед.)

IV

Описание

Прочитайте контекст ситуации. Возьмите карточку с ролью. Опираясь на методическую подсказку и вопросы, сконструируйте свою речь и поведение в данной роли. Разыграйте ситуацию.

Пример игры (Тип.1 Разные этносы)**Контекст**

Преподаватель заходит в класс и видит, как Ким Парк, студент из Южной Кореи, кушает еду с сильным специфичным ароматом, в то время как другой студент, Гарабед Арабедян, за его спиной «строит физиономию», показывая что еда слишком сильно пахнет. Ким Парк поворачивается, подумав, что Гарабед голодный, и предлагает ему угоститься. Класс смеется. Преподаватель приглашает обоих студентов в свой кабинет.

Роль.1 «Преподаватель»

В начале курса Вы обратили внимание на то, что Вы не против, если студенты, *не мешая другим*, будут кушать в учебной аудитории. Вы просите каждого объяснить ситуацию с его стороны. Вам нужно объяснить Киму, что в университете не принято кушать еду с сильным запахом, и дать понять Гарабеду, что необходимо проявлять терпимость к другим культурам. Вам нужно разрешить конфликт и предотвратить его повторение.

Роль.2 «Ким Парк»

Вы иностранный студент. Это Ваш первый семестр в российском университете. Вы умеете и любите готовить только традиционную корейскую еду, чем Вы гордитесь. Вы не увидели жесты насмешки со стороны однокурсника. Вы искренне хотели с ним поделиться вкусной корейской едой. Вы не понимаете, почему преподаватель пригласил Вас в свой кабинет. Вы не хотите никого обидеть, но готовы защищать свою культуру.

Роль.3 «Гарабед Арабедян»

Вы армянин, который вырос в России в большой многодетной семье. Для Вашей семьи норма шутить друг над другом и не обижаться на эти шутки. Шутки между Вашими братьями и сестрами были способом привлечь внимание родителей. В данной ситуации Вы не думали, что Ваши жесты превратят культурные традиции Кима в объект насмешки. Вы просто хотели привлечь внимание однокурсников. Вы не понимаете, почему преподаватель пригласил Вас в свой кабинет, но готовы объяснить свое поведение.

Вопросы:

1. Подумайте, какие особенности поведения и характера взаимодействия отличают Вашего героя.
2. Какое теоретическое знание поможет Вам построить диалог?

Методическая подсказка:

1. Проанализируйте контекст и охарактеризуйте субъектов ситуации с позиции их культурных различий.
2. Подумайте, какие обстоятельства заставляют героев действовать таким образом?
3. Охарактеризуйте своего героя. Что побуждает Вашего героя действовать тем или иным образом.
4. Придумайте решение проблемы с позиции Вашего героя: путь к компромиссу.
5. Разыграйте ситуацию.

Рефлексивные вопросы:

- В чем были особенности поведения героев в данной ситуации?
- Какие затруднения возникли в ходе общения?
- Как Вы вышли из проблемной ситуации?
- Как еще можно было бы поступить в данной ситуации.

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ ситуации; преобразовательную часть - построение речи; организационную часть - собственно игра; предметный, логический психологический компоненты реализованы как и в задании 4)

Оценивание		
Максимальный балл	15	За каждую проанализированную ситуацию студент получает от 1 до 5 баллов в зависимости от качества решения; до 2 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы (задание + блок 1-5).
Доля общей оценки	5%	

Рефлексивный блок по заданиям 1-5

Из нижеприведенных компонентов ожидаемых результатов выполнения заданий выберите те, которые, на Ваш взгляд, Вы достигли. Подтвердите их достижение примерами из своей работы.

1. Понимаю сущность понятий «культурное многообразие», «поликультурное образование и воспитание», «поликультурная личность», «межкультурная коммуникация» и могу установить связи между ними;
2. Понимаю, что каждая личность «поликультурна», т.е. что в каждом из нас живут разные идентичности (этническая, половая, профессиональная и т.д.);
3. Могу понять и проявить открытость к индивидуальным / культурным различиям Других людей;
4. Могу определить проблему в ситуации межкультурной коммуникации и предложить решение;
5. Могу применить принципы и реализовать функции общения в поликультурной среде (субъектность, ценностная ориентация, целостность; открытие на общение, соучастие, возвышение);
6. Умею оценивать «поликультурную» педагогическую ситуацию и гибко и адекватно на нее реагировать;
7. Умею проводить эффективное общение с представителями разных культурных групп;
8. Способен определить результаты «поликультурного» общения.

Как Вы сможете применить эти умения в профессиональной деятельности?

Задание.6

Групповое исследование "Наш поликультурный мир"

Срок выполнения (нед.)

II - IV

Дата сдачи (нед.)

IV

Описание

Исследуйте отдельную группу в образовательном учреждении с целью выявления ее культурного разнообразия (по признакам: пол, возраст, этническая принадлежность, соц. статус, вероисповедание, региональность, язык и др.), особенностей взаимодействия в группе и др. Представьте результаты исследования.

Подзадания

1. Групповой договор, распределение ролей и задач
2. Исследование отдельной группы
 - 2.1 Выбор базы исследования, постановка проблемы, разработка инструментов исследования
 - 2.2 Наблюдение за группой, анкетирование членов группы, интервью с лидером группы
 - 2.3 Анализ полученных данных
3. Обобщение результатов, отчет и презентация
4. Взаимо- и самооценка

Вспомогательные вопросы:

Для эффективного поликультурного взаимодействия необходимо толерантно относиться к различиям между людьми и опираться на то, что нас объединяет:

- Какие признаки объединяют членов группы? По каким признакам они различны?
- Какие нормы существуют в группе? Кто их определяет?
- Какое влияние нормы группы оказывают на поведение её членов внутри и вне группы?
- Что может вызвать конфликт в группе?
- Как построить эффективное общение с представителями группы?

Методическая подсказка:

1. Структура группового договора

1. Миссия группы и цели (конкретны, измеряемы, достижимы, реалистичны, определены во времени)

«Наша миссия в этом проекте - исследовать культурное многообразие образовательного учреждения, эффективно работать в команде и прийти к желаемому результату»

2. Роли и структура

- Как будет распределена работа между членами группы?
- Кто отвечает за что?
- Какая будет структура группы? (традиционная: лидер и участники; демократичная: координатор и участники; плоская: все в равном положении)

3. Процедуры

- Логистика (повестка встреч, протокол, место и время)
- Ведение встреч (модератор / ответственный за задачу, ответственный за порядок/следование повестке)
- Пропуск встреч и опоздания (правила и последствия)
- Перенос / отмена встреч
- Групповые решения и консенсус
- Решение конфликтов в группе
- Стандарты качества работы
- Невыполнение обязательств и индивидуальные последствия
- Взаимный отклик на работу
- Награды за отличие

4. Подписи и дата

Абсолютно необходимо, чтобы договор был заключен до начала работы. Один экземпляр подписанного всеми членами группы договора хранится у преподавателя.

2. Подготовка к наблюдению: Список контрольных вопросов

Предварительные задачи

Вы

- Ясно сформулировали проблему исследования?
- Точно поставили цель исследования?
- Определили связь Вашего наблюдения с теорией?
- Сформулировали гипотезу, если она имеет место?

Система наблюдения

Вы

- Определили типы/аспекты/элементы поведения, за которыми Вы будете наблюдать?
- Дали точные названия типам/аспектам/элементам поведения?
- Убедились, что все категории поведения различны и не пересекаются?
- Убедились, что различия в категориях поведения можно легко зафиксировать?

Процесс наблюдения

Вы

- Выбрали подходящее место для наблюдения?
- Решили, будет ли наблюдение явным или неявным (субъекты знают или не знают о наблюдении)?
- Решили, сколько человек будут вести наблюдение?
- Выбрали метод фиксирования данных (например, по времени или событию)?
- Разработали карту наблюдения (сбора материала)?

В случае неструктурированного наблюдения необходимо зафиксировать следующее:

место, участники, вид деятельности, объекты, действия, события, их последовательность, цели участников, их чувства

3. Подготовка и проведение интервью

Обоснование

- Теоретическая база исследования

Разработка

- Определите цель интервью
- Определите/опишите сущность предмета интервью
- Решите, собираете ли Вы факты, мнения или отношения и др.

- Определите широту и глубину исследования
- Учтите особенности респондентов (возраст, этническая принадлежность, образование и др.)
- Разработайте вопросы интервью (закрытые, открытые; к знанию, к опыту, к отношению; и др.)

Проведение

- Заранее договоритесь о времени и месте интервью
- Проинформируйте респондента о цели и продолжительности интервью
- Спросите разрешение записывать интервью (на диктофон)

Транскрибирование

- Перепишите текст интервью (ответы респондента)
- Также отметьте: тон, интонацию, настроение, скорость ответа и т.п.

4. Инструкции по анкетированию

- Определите цель анкетирования
- Определите выборку
- Определите исследуемые темы/концепты/явления/др. и данные, которые Вы хотите получить, чтобы достичь цели
- Определите типы вопросов (*закрытые вопросы*: да/нет, множественный выбор, ранжирование, степень выраженности компонентов, «постоянная сумма баллов для вариантов ответов», матричные вопросы; *открытые вопросы*), варианты ответов, шкалы оценивания, которые Вам необходимы
- Составьте анкету, обращая внимания на то, что все темы/концепты/явления/др. отражены (более 1 вопроса на тему/концепт/явление/др.)
- Сделайте пробное анкетирование, определите (если есть) проблемные аспекты и доработайте анкету
- Определите время, место и способ проведения анкетирования
- Проведите анкетирование

5. Структура отчета и презентации

- Проблема, цель, задачи, база, ход исследования
- Инструменты исследования
- Результаты исследования
- Их анализ и интерпретация

10-15 слайдов. 15 минут выступление. 5 минут ответы на вопросы.

6. Оценивание работы в группе

Студенты определяют вклад каждого члена группы, распределяя "5 баллов x количество участников группы" между всеми. Взаимооценка составляет 25% общей оценки за задание.

Таблица для взаимо- и самооценки		
Группа "Авангард"	Имя участника	Иван Петров
<u>Имя</u>	<u>Балл</u>	<u>Замечания</u>
Иван Петров	5	Работал отлично
Участник.2	8	Работал за двоих
Участник.3	6	Лучше меня
Участник.4	2	...
Участник.5	4	Посредственно
Итого	25	

7. Оценивание мини-исследования в ходе его презентации (преподавателем и однокурсниками)

Критерии:

- Четкость формулирования проблемы
- Внутренняя согласованность исследования (соответствие инструментов исследования цели и задачам, логичность этапов исследования)
- Обоснованность выводов
- Культура оформления и презентации результатов исследования

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - постановка проблемы, сбор и анализ данных; преобразовательную часть - разработка инструментов исследования; организационная

часть - организация групповой работы, проведение исследования, взаимодействие с членами исследуемой группы; ссылка на предметный компонент представлена в вопросах, логический компонент раскрыт в методических подсказках, психологический компонент - во взаимо- и самооценки и в рефлексивном блоке)

Оценивание		
Максимальный балл	15	Студенты получают: 1 балл за групповой договор; от 1 до 5 баллов за исследование; от 1 до 5 баллов за отчет и презентацию; 1 балл за оценивание; до 3 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы (блок б).
Доля общей оценки	20%	

Рефлексивный блок по заданию 6

Из нижеприведенных ожидаемых результатов выполнения этого задания выберете как минимум три, которые, на Ваш взгляд, Вы достигли. Подтвердите их достижение примерами из своей работы:

1. Умею разрабатывать инструменты исследования и могу их применить;
2. Умею анализировать и интерпретировать результаты исследования;
3. Умею планировать ход исследования;
4. Умею организовывать групповую работу;
5. Умею представить результаты исследования;
6. Умею ответственно и своевременно выполнять свою часть групповой работы;
7. Умею проводить эффективное общение с представителями разных культурных групп.

Как Вы сможете применить эти умения в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности?

Ожидаемый результат

2. Строить образовательный процесс и создавать образовательную среду на основе идей поликультурности

- 2.1. проектировать элементы поликультурной образовательной среды
- 2.2. конструировать содержание поликультурного образовательного процесса
- 2.3. планировать взаимодействие в поликультурном образовательном процессе

Задание.7

Портрет "поликультурного" педагога

Срок выполнения (нед.)

IV

Дата сдачи (нед.)

IV

Описание

Опишите портрет современного педагога в поликультурном образовательном пространстве с позиций педагогики авторитета, манипуляции и поддержки в негативном и позитивном варианте. Представьте портрет «поликультурного» педагога, опираясь на позитивные характеристики из исходных портретов.

Подумайте, как изменится портрет «поликультурного» педагога в зависимости от того, какой подход к поликультурному образованию он реализует (аккультурационный, диалоговый, социально-психологический).

Варианты представления работы:

Эссе, презентация, театрализованная зарисовка и др.

Вспомогательные вопросы:

5. В чем сущностные черты педагогики авторитета, манипуляции, поддержки? Каковы их цели?
6. Какова позиция педагога и обучающегося в педагогике авторитета, манипуляции, поддержки?
7. Что включает поликультурная компетенция педагога?
8. В чем сущностные черты аккультурационного, диалогового, социально-психологического подходов к поликультурному образованию? Как выбор подхода может повлиять на характеристики педагога?

Методическая подсказка:

1. Портрет современного педагога в поликультурном образовательном пространстве с позиции педагогики авторитета

Черты / критерии	Позитивный вариант	Негативный вариант
1.		

2. Портрет современного педагога в поликультурном образовательном пространстве с позиции педагогики манипуляции

Черты / критерии	Позитивный вариант	Негативный вариант
1.		

3. Портрет современного педагога в поликультурном образовательном пространстве с позиции педагогики поддержки

Черты / критерии	Позитивный вариант	Негативный вариант
1.		

4. Оптимальный портрет «поликультурного» педагога

Черты / критерии	Описание
1.	

Рефлексивные вопросы:

Напишите мини-эссе в ответ на вопрос: «Какие знания, умения и качества «поликультурного» педагога у меня есть, и какие мне хотелось бы развить?»

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ теоретического материала, определение критериев характеристики педагога; преобразовательную часть - создание портрета; ссылка на предметный компонент представлена во вспомогательных вопросах, логический компонент раскрыт в методических подсказках, психологический компонент - в рефлексивных вопросах)

Оценивание		
Максимальный балл	8	Студент получает от 1 до 5 баллов в зависимости от качества решения; до 3 баллов за эссе - ответы на рефлексивный вопрос.
Доля общей оценки	7%	

Задание.8

Групповой проект "Мой поликультурный класс"

Срок выполнения (нед.)

V - VI

Дата сдачи (нед.)

VI

Описание

Ниже приведен мини-кейс, содержащий поликультурное противоречие: несоответствие образовательной среды, содержания обучения и взаимодействия субъектов их «культурам».

Проанализируйте кейс и предложите его решение в виде проекта по созданию поликультурной образовательной среды, насыщению содержания поликультурными компонентами и планированию соответствующего взаимодействия.

«Мой поликультурный класс»

Молодой учитель, Александр Михайлович, только что прибыл в Лангепас - небольшой городок на севере Западной Сибири. Он выпускник магистерской программы «Методология и методика социального воспитания» ТюмГУ. После окончания университета в течение двух лет преподавал литературу в тюменской общеобразовательной школе. Летом он случайно узнал о вакансии учителя литературы в лангепасской гимназии и решил попробовать туда устроиться. Александр Михайлович всегда хотел жить на севере, поскольку любил зиму, тайгу и охоту. Более того, его привлекала возможность попробовать себя в новых условиях, в новом коллективе и с новыми учениками.

Добравшись до Лангепаса, Александр Михайлович первым делом отправился в гимназию, чтобы решить формальности по трудоустройству, посмотреть школу и познакомиться с коллегами. Гимназия построена в 2003 году. Новое здание выглядело приветливо и снаружи, и внутри. Перед

входом стояла скульптура А. С. Пушкина, а в коридорах висели репродукции картин русских художников. На первом этаже в холле была афиша школьного театра, оставшаяся с прошлого учебного года. А рядом с ней доска, на которой небрежно висели объявления школьников: «Собираю кружок народного творчества...», «Ищу репетитора по русскому языку...», «Конкурс «Юниор»: собираем команду!...»

На встрече с директором Александр Михайлович узнал, что ему предстоит вести литературу в девяти-одиннадцатых классах и взять 10^а на классное руководство. До начала учебного года оставалось несколько дней, и он решил изучить рабочие программы и просмотреть личные дела учеников его класса.

Александр Михайлович обрадовался, когда увидел, что программа по литературе практически не отличается от той, по которой он работал в тюменской школе. Знание материала придало ему уверенности.

В 10^а было 18 человек: 10 мальчиков и 8 девочек. 5 учащихся - дети, недавно переехавшие в Лангепас из крупных городов: Уфы, Казани, Самары. В прошлом году их родители были приглашены на работу на нефтяные предприятия. 1 мальчик, Мухамед Лай, - сын Малазийского инженера, приглашенного компанией Лукойл для реализации исследовательского проекта. Мальчик в этой школе третий год. Внимание Александра Михайловича привлекли два дела: брата и сестры, Толи и Вали, воспитывающихся в приемной семье. Четверо учеников оказались представителями коренных народов Севера. Остальные ребята - местные дети из русских семей.

Кабинет литературы был достаточно уютным. На стене напротив окна висели портреты великих русских писателей. А стену по левую сторону от доски украшала композиция с чучелом сапсана. В задней части кабинета располагалась небольшая библиотека русской классики. Александр Михайлович сразу почувствовал себя как дома и начал располагать свои вещи в учительском столе.

Начался учебный год. Александр Михайлович ответственно готовился к каждому уроку, придумывал интересные формы занятий: дискуссии, викторины - показывал фильмы и т.п. На классных часах он делился своими впечатлениями от Севера. Он пытался наладить дружеские отношения с ребятами, но они все еще держались отстраненно. Классный коллектив не казался единым. Были обособленные группы учеников. Северяне мало общались с другими и дружили только между собой. Недавно приехавшие тоже обособились в свою группу и не общались с местными ребятами. Брат и сестра «тянулись» к мальчику из Малайзии, а он был единственным, кто проявлял интерес к общению со всеми.

В конце первой четверти Александр Михайлович случайно встретился с прошлым классным руководителем ребят, Альвой Микульевной. Она уже вышла на пенсию и пришла в школу, чтобы забрать свои документы. Они долго говорили в учительской. Альва Микульевна рассказала, что атмосфера в классе изменилась после прибытия новеньких. Ребята из больших городов были очень активны. В решении классных вопросов отстаивали свое мнение, не учитывая мнения других. Ей приходилось обращать на них больше внимания, что эмоционально отдалило от нее других ребят. Толя и Валя перестали ходить на классные мероприятия.

Александр Михайлович знал, что ребята в его классе разные, но, вспоминая слова Ш. Амонашвили, понимал, что в каждом «сияет зародыш зерна культуры». Он задумался, как из «разноцветной мозаики сложить единую картину».

Подзадания:

1. Групповой договор, распределение ролей и задач
2. Решение кейса
 - 2.1 Проектирование поликультурной образовательной среды
 - 2.2 Конструирование поликультурного содержания
 - 2.3 Планирование поликультурного взаимодействия
3. Презентация решения кейса
4. Взаимо- и самооценка

Вспомогательные вопросы:

1. Каковы основные черты образовательной среды в кейсе?
2. Какой может быть оптимальная поликультурная образовательная среда в контексте кейса?
3. Как можно улучшить образовательную среду? Что, кто, как, при помощи чего?

Смотрите:

Поликультурное образовательное пространство, среда, процесс

Подходы к организации поликультурного образовательного процесса

Типы поликультурных образовательных программ

Ваше портфолио по курсу «Образовательное проектирование»

4. Как побудить участников реализовать и принять изменения?
5. Какие элементы содержания позволят сделать образовательный процесс поликультурным? Как можно их внедрить?
6. Как построить эффективное взаимодействие участников в контексте кейса?

Методическая подсказка:

1. Групповой договор (см. Задание.6)

2. Алгоритм решения кейса

- Проанализируйте контекст кейса, используя все доступные Вам источники
- Охарактеризуйте героев и выявите различия их позиций
- Выявите противоречия между требованиями поликультурной образовательной среды и процесса и ситуацией кейса
- Сформулируйте проблему
- Сформулируйте один или несколько вариантов решения проблемы. Определите риски и возможности каждого. Учтите, что решение проблемы должно соответствовать принципам толерантности, разнообразия и равенства доступа к образованию
- Определите решение в краткосрочной и долгосрочной перспективе
- Разработайте критерии оценивания эффективности своего решения
- Разработайте проект / план действий по реализации своего решения

3. Структура презентации соответствует алгоритму решения кейса. 10-15 слайдов. 15 минут выступление. 5 минут ответы на вопросы.

4. Оценивание работы в группе (см. Задание.6)

5. Оценивание решения мини-кейса в ходе его презентации

Критерии:

- Тщательность анализа кейса (выявление всех противоречий)
- Четкость формулирования проблемы
- Аргументированность варианта решения кейса
- Внутренняя согласованность решения / проекта (соответствие проблемы, цели и задач, планируемых действий и ожидаемых результатов, критериев оценивания результата)
- Культура оформления и презентации проекта

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ кейса, выявление противоречий, постановка проблемы; преобразовательную часть - разработка решения кейса - проекта; организационная часть - групповая работа; ссылка на предметный компонент представлена во вспомогательных вопросах и в блоке «Смотрите», логический компонент раскрыт в методических подсказках, психологический компонент - во взаимо- и самооценивании и в рефлексивном блоке)

Оценивание		
Максимальный балл	15	Студенты получают: 1 балл за групповой договор; от 1 до 5 баллов за решение кейса; от 1 до 5 баллов за презентацию; 1 балл за взаимооценивание; до 3 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы (блок 7-8)
Доля общей оценки	20%	

Рефлексивный блок по заданиям 7 и 8

Из нижеприведенных ожидаемых результатов выполнения заданий выберете как минимум три, которые, на Ваш взгляд, Вы достигли. Подтвердите их достижение примерами из своей работы:

1. Понимаю роль педагога в поликультурном образовательном пространстве;
2. Понимаю особенности поликультурной образовательной среды и процесса;
3. Могу определить проблему в сложившейся ситуации и предложить решение;
4. Умею организовывать групповую работу по проекту;
5. Умею ответственно и своевременно выполнять свою часть групповой работы;
6. Умею представить результаты групповой работы;
7. Способен разработать проект по созданию поликультурной образовательной среды и процесса.

Как Вы сможете применить эти умения в профессиональной деятельности?

Ожидаемый результат

3. Гибко управлять поликультурным образовательным процессом и организовывать поликультурную образовательную среду

- 3.1. реализовывать проекты организации поликультурного образовательного процесса и среды
- 3.2. рефлексировать и адекватно реагировать на изменения в поликультурной образовательной среде
- 3.3 оценивать достигнутые результаты и выработать решения по улучшению поликультурного образовательного процесса и среды

Задание.9

Проект "Лидер поликультурного образовательного процесса"

Срок выполнения (нед.)

VI - VII

Дата сдачи (нед.)

VII

Описание

Разработайте и проведите поликультурное мероприятие в образовательном учреждении.

Вы можете провести мероприятие для той же группы, которую Вы исследовали в задании.6 «Наш поликультурный мир», или выбрать другую базу реализации своей разработки.

(работа может быть выполнена как индивидуально, так и в парах или в группах)

Подзадания:

1. Коллективный договор на взаимооценку разработок
2. В случае выполнения задания в группе, групповой договор; В случае индивидуальной работы, план действий
3. Разработка поликультурного мероприятия
4. Проведение поликультурного мероприятия
5. Взаимо- и самооценка

Вспомогательные вопросы:

1. Каковы основные черты образовательной среды и процесса в выбранном Вами образовательном учреждении (в конкретной группе)?
2. Какие Вы бы выделили проблемы в аспекте «поликультурности» образовательной среды и процесса? (по результатам Ваших наблюдений, бесед с преподавателями и членами группы и другим исследовательским данным)
3. Какое поликультурное мероприятие позволит внести вклад в решение сформулированной Вами проблемы?

Методическая подсказка:

1. Коллективный договор на взаимооценку разработок

Всем магистрантам необходимо договориться о:

- сроке, до которого будет разработано мероприятие;
- форме предоставления разработки на взаимооценку;
- сроке предоставления отзыва на разработку;
- критериях оценивания разработки и форме представления отзыва;
- критериях оценивания проведения мероприятия.

Необходимо, чтобы на каждую разработку было получено минимум два отзыва.

Пример рамки оценивания разработок:

Критерий	Преимущества разработки	Недостатки разработки	Предложения
1.			

Пример рамки оценивания проведения мероприятия:

Критерий	Успехи	Трудности	Предложения
1.			

2. Групповой договор - см. Задание.6

3. Разработка поликультурного мероприятия

- Сформулируйте проблему, вклад в решение которой Вы хотели бы внести проведением мероприятия
- Исходя из проблемы, сформулируйте цель проведения мероприятия
- Определите наиболее подходящий формат мероприятия, его основную идею, замысел (опираясь на изучение имеющихся / лучших практик, консультации преподавателя)
- Разработайте план действий по подготовке мероприятия и сценарий самого мероприятия (с указанием ответственных за каждый шаг)
- Подумайте, какие ресурсы Вам необходимы для подготовки и проведения мероприятия

4. Проведение поликультурного мероприятия

- Договоритесь о дате и времени проведения мероприятия
- Подумайте о рисках, возможных при проведении мероприятия. Как Вы сможете их преодолеть?

5. Взаимо- и самооценка

Осуществляется по критериям, разработанным в рамках коллективного договора

Рефлексивные вопросы:

- Какие затруднения возникли в ходе разработки и проведения мероприятия?
- Как Вы вышли из проблемной ситуации?
- Как еще можно было бы поступить в данной ситуации.

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ «наличной» ситуации в группе, постановка проблемы, анализ практики разработки поликультурных мероприятий; преобразовательную часть - разработка мероприятия; организационная часть - групповая работа, организация и проведение мероприятия, коллективная ответственность за оценку и отзывы на мероприятия; ссылка на предметный компонент представлена во вспомогательных вопросах, логический компонент раскрыт в методических подсказках, психологический компонент - во взаимо- и самооценки и в рефлексивных вопросах)

Оценивание		
Максимальный балл	16	Студенты получают: 1 балл за групповой договор; от 1 до 5 баллов за разработку проекта; от 1 до 5 баллов за его реализацию; 2 балла за отклик; до 3 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы. Процедура взаимооценки: 1. Студенты дают отклик сокурснику по заданной схеме на план-программу мероприятия; 2. Оценивают проведение всех мероприятий по заданным критериям. Преподаватель также посещает и оценивает мероприятия.
Доля общей оценки	20%	

Задание.10-12 процесса"

Мини-кейс "Лидер поликультурного образовательного

Решение двух мини-кейсов сокурсников Обсуждение решений мини-кейсов

Срок выполнения (нед.)
Дата сдачи (нед.)

VIII - IX
IX

Описание

Составьте мини-кейс, обобщающий Ваш опыт разработки и реализации поликультурного мероприятия (Задание.9). Решите свой кейс и два кейса сокурсников. Примите участие в обсуждении решений.

Подзадания:

1. Разработка мини-кейса «Лидер поликультурного образовательного процесса»

1.1 Критическое обобщение опыта проведения поликультурного мероприятия

1.2 Выявление и теоретическое осмысление проблем в поликультурном образовательном процессе и среде

- 1.3 Решение собственного мини-кейса
2. Решение двух мини-кейсов сокурсников
3. Обсуждение решений мини-кейсов

Комментарии:

Необходимо обратить особое внимание на трудности, возникшие в ходе проведения мероприятия, и сформулировать проблемы, требующие дальнейшего решения.

Методическая подсказка:

1. Структура мини-кейса

1. Контекст
 - База проведения мероприятия
 - Участники мероприятия
 - Проблема, установленная на этапе анализа образовательной среды и процесса (Подзадание 9.2)
 - Другие важные сведения
2. Идея и цель мероприятия
3. План и ресурсы проведения мероприятия
4. Описание проведения мероприятия
 - События
 - Взаимодействие с участниками
 - Результаты
 - Отклик участников
5. Что удалось и что нет
6. Постановка проблем для дальнейшего решения

2. Алгоритм решения кейса - см. Задание.8

(задание включает: аналитико-диагностическую часть - анализ опыта разработки и проведения мероприятия; преобразовательную часть - разработка решений кейсов; организационная часть - взаимодействие в ходе дискуссии по обсуждению кейсов и их решений; предметный компонент: предполагается анализ опыта / практики сквозь призму теоретического знания; логический компонент раскрыт в методических подсказках; психологический компонент - в дискуссии и рефлексивном блоке)

Оценивание		
Максимальный балл	16	Студенты получают: от 1 до 5 баллов за разработку кейса и его решение; от 1 до 5 за решение кейсов сокурсников; до 3 баллов за участие в обсуждении решений кейсов; до 3 баллов за письменные ответы на рефлексивные вопросы (блок 9-12).
Доля общей оценки	20%	

Рефлексивный блок по заданиям 9-12

Из нижеприведенных ожидаемых результатов выполнения заданий выберите те, которые, на Ваш взгляд, Вы достигли. Подтвердите их достижение примерами из своей работы:

1. Могу разработать поликультурное мероприятие, адекватное потребностям конкретной группы;
2. Понимаю динамику отношений в образовательном процессе и могу активно формировать ее;
3. Умею оценивать педагогическую ситуацию и гибко и адекватно на нее реагировать;
4. Умею разрабатывать, реализовать, оценивать образовательный проект;
5. Умею определять и формулировать проблемы;
6. Умею обобщать свой педагогический опыт;
7. Умею разрабатывать кейс;
8. Способен эффективно управлять поликультурным образовательным процессом и средой.

Как Вы сможете применить эти умения в профессиональной деятельности?

Продукты деятельности студентов: пример решения мини-теста студентом

1. *Какое понятие описывает нижеприведенный фрагмент текста? Назовите понятие и объясните его.*

«Человеческие сообщества повсюду в мире создали со временем огромное количество отличных друг от друга культурных моделей поведения: различные способы получения и передачи знаний и адаптации к окружающему их миру; различные модели социальной организации; различные верования, ценности и виды практической деятельности; различные способы общения друг с другом в повседневной жизни и многие другие. <...> И это все составляет богатство человечества».

Наш общий многоликий мир

ЮНЕСКО, «Терралингва» и Всемирный фонд природы

Культурное многообразие, выражающееся в существовании и сосуществовании разнообразных культур в нашем обществе (мировое сообщество, регион, государство и т.д.); это понятие описывает расовое, этническое, религиозное, языковое разнообразие, и также включает социальные, демографические, региональные и др. различия; с позиции антропологического подхода культурное многообразие обусловлено психологической культурой индивида.

2. *Объясните понятие «поликультурное образование». Назовите причины распространения идей поликультурного образования, его цели и ожидаемый результат.*

Поликультурное образование - система обучения и воспитания, в которой сопрягаются несколько культурных традиций (в содержании, методах, организационных формах); цель поликультурного образования: 1. подготовка поликультурной личности; 2. Создание условий для взаимодействия культур в образовательной среде / процессе; результат: поликультурное мышление обучающихся - признание культурного многообразия как общественной нормы и личной ценности, принятие и открытость к «Другому», «иному» и т.п. Распространение связано с общественными явлениями: глобализации, интеграции, усиления миграционных потоков; Поликультурное образование призвано подготовить молодое поколение к жизни в открытом обществе.

3. *В чем отличие понятий «поликультурное образование» и «мультикультурное образование»?*

Отличие обусловлено традицией использования этих понятий: ПК - в России, МК - в США и некоторых Европейских странах; эти понятия наполнены разным содержанием, соответствующим принципу построения многонациональных государств на этих территориях: восточный принцип - включение новых территорий и народов в единое государство с сохранением их самобытности, западный принцип - колониальное строение государств. Поэтому восточная образовательная модель предполагает сосуществование и взаимодействие культур, а западная - интеграцию культур-меньшинств с доминирующей культурой.

4. *Сформулируйте определение понятия «межкультурная коммуникация». Какие типы межкультурной коммуникации Вы знаете? В чем проявляется межкультурная коммуникация в сфере образования?*

Межкультурная коммуникация - процесс общения между лицами, принадлежащими к разным культурам. Типы: 1. На макроуровне - межконтинентальная; 2. На микроуровне: межэтническая, контркультурная, социальная, демографическая, региональная, деловая. Образовательный процесс предполагает постоянное взаимодействие субъектов: преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой; каждый субъект представляет условно «уникальную» культуру, специфика которой обусловлена всеми характеристиками, определяющими культурное разнообразие. Общение субъектов образовательного процесса может выражать любой тип межкультурной коммуникации. А

поскольку межкультурная коммуникация связана с рядом трудностей, возникает проблема поиска способов эффективного общения в поликультурной образовательной среде.

5. *Какие классификации культур Вы знаете? Как особенности культур влияют на межкультурную коммуникацию?*

Р. Льюис: монохромные, полихромные, реактивные; М. Мидт: постфигуративные, конфигуративные, префигуративные; Маскулинные, феминные. Различия в культурах могут приводить к трудностям в ходе коммуникации. Трудности могут быть связаны с:

1. *различными нормами культур*, например: представители монохромных культур (немцы, австрийцы) выражают свою позицию прямо, а представители реактивных культур (китайцы) - завуалировано; прямое выражение мнения немцем, отличного от мнения китайца, может обидеть китайца)

2. *различными ценностями культур*, например: в маскулинных культурах (Австрия, Германия, Япония) преобладают материальные ценности, ориентация на конкуренцию, успех; в феминных культурах (Нидерланды, Швеция, Дания, Португалия, Россия) преобладают духовные и социальные ценности, ориентация на эмоциональные связи между людьми, заботу о других членах общества. Представитель маскулинной культуры будет стремиться к достижению цели любыми способами, а представитель феминной культуры будет стремиться к диалогу, компромиссу.

3. *лакунами* - отсутствием каких-либо явлений во взаимодействующих культурах; лакуны могут приводить к непониманию.

6. *Проанализируйте нижеследующие ситуации по предложенному плану и дайте их решение в виде вербального ответа с позиции героя.*

Ситуация.1

Молодой преподаватель на кафедре встречает коллегу - женщину среднего возраста, которая пытается что-то сделать на своем новом телефоне, и обращается к ней со словами: «Давайте я Вам помогу!» Преподаватель воспринимает это предложение как обиду и отвечает: «Несмотря на то, что я Вас старше, я сама прекрасно разберусь со своим телефоном».

1. Охарактеризуйте субъектов;
2. Определите тип межкультурной коммуникации;
3. Сформулируйте проблему;
4. Что бы Вы ответили женщине-коллеге на месте молодого преподавателя? Напишите свой ответ. Объясните, как в нем выражены принципы и функции общения в поликультурной среде.

1. Субъекты: *Молодой преподаватель* - позитивен и доброжелателен (так как предлагает помощь с восклицанием - с желанием сделать «доброе дело»); вероятно, недавно начал работать на кафедре, так как еще не знает особенности / «умения» коллег (не знает, что старший коллега компетентен в работе с техникой); возможно имеет стереотип, что люди старшего возраста не владеют техникой или сложно ее осваивают. *Старший преподаватель* - чувствительна (судя по реакции на предложение), не разделяет стереотип, так как сама является опытным пользователем техники и способна самостоятельно разобраться с телефоном; может быть, чувствует себя некомфортно из-за того, что более молодой человек захотел ее чему-то научить.

2. Тип коммуникации: между представителями разных демографических (возрастных) групп; коммуникация в деловой культуре (возможно молодой преподаватель, так как недавно устроился на работу, еще не разделяет нормы корпоративной культуры).

3. Проблема: Молодой преподаватель, инициируя взаимодействие, не учел позицию / отношение Другого - старшего коллеги. Каким образом можно было бы избежать этой трудности? Как можно решить возникшую ситуацию?

4. Решение:

Альтернативный вариант, позволяющий избежать непонимания:

1. Не предлагать помощь.
2. Если все-таки неудобно остаться безучастным, начать диалог иначе, например: Здравствуйте, (имя отчество)! (*выход на общение через предмет - обратить взгляд на телефон и сказать:*) У Вас новый телефон?! Я слышала, что это очень хорошая модель! (*функция возвышения - косвенное одобрение выбора*) Там столько разных функций! А что Вы хотите сделать? (*функция соучастия - проявление интереса; + принцип субъектности*) и т.д. После ответа на этот вопрос может стать понятно, что сказать далее: например, высказать предположение, как выполнить нужное действие на телефоне; или завершить диалог.

Если ситуация возникла: (Имя Отчество), извините, пожалуйста. Я ничего подобного не имела в виду... Просто, Вы так много мне помогаете с проведением занятий, подготовкой материалов. Не знаю, что бы я делала без Вашей помощи! И сейчас.. я была бы рада сделать что-то для Вас.

- открытие на общение через признание своей ошибки
- возвышение собеседника через признание значимости ее помощи
- реализация принципа ценностной ориентации: ценность помощи (для меня это важно, ценно; смещение акцента с неспособности выполнить какую-то операцию с телефоном на ценность взаимопомощи).

Ситуация.2

Вы учитель начальной школы. В Вашем классе оказался ребенок с задержкой развития. Вы обращаете внимание, что он грустный и молчаливый, хотя обычно - жизнерадостный и общительный. На перемене Вы подходите к нему, чтобы спросить, что случилось, но он убегает из кабинета. Вы следуете за ним, и в коридоре встречаете учителя ИЗО - она только что провела урок рисования в Вашем классе. Она, глядя вслед мальчику, говорит Вам: «Зачем вообще таких детей берут в эту школу?! Только место занимают и создают проблемы».

1. Охарактеризуйте субъектов;
2. Определите тип межкультурной коммуникации;
3. Сформулируйте проблему;
4. Что бы Вы ответили учителю ИЗО? Что бы Вы сказали мальчику, когда его встретили. Напишите свои ответы. Объясните, как в них выражены принципы и функции общения в поликультурной среде.

1. Субъекты: *Ученик* - с особенностями развития, общительный, жизнерадостный, чувствительный к грубости. *Классный руководитель* - принял ситуацию наличия в классе ребенка с задержкой развития; вероятно, старается создать условия равных возможностей для него и для других учеников, благоприятную атмосферу для каждого (так как замечает настроение мальчика, видит перемену в самочувствии, следует за ним). *Учитель ИЗО* - безразличен к ученикам, главное - минимум проблем для него, как для учителя; вероятно груб с мальчиком, так как мальчик плохо понимает его задания. Возможно, его плохое отношение к мальчику вызвано *его собственной некомпетентностью*: он не знает, как с ним взаимодействовать, как организовать его обучение, как сопровождать его и т.д.

2. Тип коммуникации: *учитель-ученик* - разные демографические (возрастные) группы, разные социальные группы (педагог - воспитанник), разные группы по здоровью; *классный руководитель-учитель ИЗО* - коммуникация в деловой сфере (школа - организация, в которой действуют определенные нормы).

3. Проблема: вероятно учитель ИЗО чем-то обидела мальчика, т.к. он что-то не понимал, делал что-то не так из-за ограничений в здоровье); а она не могла с ним справиться.

Каким образом можно обеспечить «разделение» ценности равного доступа к образованию и ценности личности всеми педагогами в школе? (в краткосрочной и в долгосрочной перспективе)

Каковы пути / способы / инструменты повышения квалификации педагогов в работе с учащимися, имеющими особенности развития?

Как создать «благоприятный климат» для учащегося с ограниченными возможностями в обычной школе? И др.

4. Учителю ИЗО:

1. А ведь именно таким детям (слабым, ранимым, уязвимым) нужна забота. Именно таким нужен Учитель. Хотите, я расскажу Вам несколько способов, как найти с ним общий язык, как сделать так, чтобы он занимался! (Ведь Ваши уроки должны быть ему интересны! Как может не нравиться рисование?!)

Субъектность: фраза - отражение ценности личности.

Соучастие: предложение помощи.

Возвышение: похвала «интересные уроки»

2. А что произошло? ... Понимаю... но ведь любой ученик - загадка, разгадка которой укрепляет наше мастерство. Может, вместе подумаем, как можно справиться с этим мальчиком.

Субъектность: фраза - отражение ценности личности.

Соучастие: понимание, предложение вместе поискать решение.

Возвышение: учитель - мастер.

Ученику: (Имя), что случилось? Как ты себя чувствуешь? Не переживай. То, что случилось на рисовании - не твоя вина. Мы обижаем других из-за своей собственной слабости, когда мы не знаем, что еще сделать, как поступить. Вот и учительница ИЗО не знала, как тебе помочь.. и сорвалась на крик. Дело в ее слабости. Давай покажем, что мы сильные. И в следующий раз постараемся делать то, что она говорит.

Материалы экспертизы алгоритма построения содержания в магистратуре педагогического вуза и примера его использования для построения содержания дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»

Уважаемый эксперт!

Обращаемся к Вам с просьбой оценить алгоритм построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза и пример его использования в построении содержания дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» (магистерская программа «Сравнительное образование»).

Описание алгоритма и разработка содержания на его основе представлены в дополнительном файле.

Карта экспертной оценки предложена ниже.
Заранее благодарим Вас за помощь!

Карта экспертной оценки

Сведения об эксперте

ФИО	
Степень и звание	
Должность	
Место работы	

Дата:		Подпись:	
-------	--	----------	--

Таблица оценивания алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза

№	Критерии и показатели	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
1. Критерий соответствия					
1.1	Соответствие алгоритма его цели и теоретическим положениям, лежащим в его основании				
1.2	Соответствие алгоритма специфике профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза				
2. Критерий согласованности					
2.1	Логичная последовательность и преемственность шагов алгоритма				
3. Критерий целостности, необходимости и достаточности					
3.1	Достаточность шагов алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза				
3.2	Необходимость выполнения предложенных шагов для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза				
4. Критерий адаптивности					
4.1	Возможность строить содержание профессиональной				

подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества				
5. Критерий переноса				
5.1 Возможность использования алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза (на уровне программы, модуля, дисциплины, целостного блока учебного материала)				

Таблица оценивания содержания профессиональной подготовки дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» (магистерская программа «Сравнительное образование»)

№	Критерии и показатели	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
1. Критерий соответствия					
1.1	Соответствие разработки предлагаемому алгоритму				
1.2	Соответствие компетенциям стандарта (ФГОС ВПО)				
1.3	Направленность на развитие исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного компонентов)				
2. Критерий согласованности					
2.1	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и критериев их оценивания				
2.2	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и разработанных заданий				
2.3	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и характера взаимодействия преподавателя и магистрантов				
3. Критерий целостности, необходимости и достаточности					
3.1	Достаточность заданий для достижения ожидаемых результатов освоения дисциплины				
3.2	Достаточность заданий для вклада в развитие компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного)				
4. Критерий адаптивности					
4.1	Возможна гибкая замена элементов содержания в связке «ожидаемый результат - критерии оценивания - задания - взаимодействие»				
4.2	Вариативность возможных решений заданий в зависимости от позиции, знания, опыта и т.п. магистранта				

Дополнения к оценке алгоритма:

Дополнения к оценке содержания дисциплины «Теория и практика поликультурного образования»:

Таблица оценивания алгоритма построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза		Оценка					ИТОГ	2.23
№	Критерии и показатели	НС	ПВ	ТО	СН	ЮБ	ОВ	Среднее
1 Критерий соответствия							<i>Общая</i>	2.50
1.1	Соответствие алгоритма его цели и теоретическим положениям, лежащим в его основании	3	1	3	3	3	3	2.67
1.2	Соответствие алгоритма специфике профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза	3	1	3	3	3	1	2.33
2 Критерий согласованности							<i>Общая</i>	3.00
2.1	Логичная последовательность и преемственность шагов алгоритма	3	3	3	3	3	3	3.00
3 Критерий целостности, необходимости и достаточности							<i>Общая</i>	2.00
3.1	Достаточность шагов алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза	1	1	1	3	3	1	1.67
3.2	Необходимость выполнения предложенных шагов для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза	3	3	1	3	3	1	2.33
4 Критерий адаптивности							<i>Общая</i>	1.67
4.1	Возможность строить содержание профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества	1	-1	3	3	1	3	1.67
5 Критерий переноса							<i>Общая</i>	2.00
5.1	Возможность использования алгоритма для построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза (на уровне программы, модуля, дисциплины, целостного блока учебного материала)	1	1	3	1	3	3	2.00
		Итого					2.23 > 1 =>	Оценка лучше чем "Скорее Да"

Таблица оценивания содержания профессиональной подготовки дисциплины «Теория и практика поликультурного образования» (магистерская программа «Сравнительное образование»)		Оценка					ИТОГ	1.61
№	Критерии и показатели	НС	ПВ	ТО	СН	ЮБ	ОВ	Среднее
1 Критерий соответствия							<i>Общая</i>	2.89
1.1	Соответствие разработки предлагаемому алгоритму	3	3	3	3	3	3	3.00
1.2	Соответствие компетенциям стандарта (ФГОС ВПО)	3	3	3	3	3	3	3.00
1.3	Направленность на развитие исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного компонентов)	3	1	3	3	3	3	2.67
2 Критерий согласованности							<i>Общая</i>	2.22
2.1	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и критериев их оценивания	3	3	3	3	3	3	3.00
2.2	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и разработанных заданий	3	1	3	3	1	3	2.33
2.3	Согласованность ожидаемых результатов освоения дисциплины и характера взаимодействия преподавателя и магистрантов	1	1	3	1	1	1	1.33
3 Критерий целостности, необходимости и достаточности							<i>Общая</i>	0.83
3.1	Достаточность заданий для достижения ожидаемых результатов освоения дисциплины	1	-1	1	1	1	1	0.67
3.2	Достаточность заданий для вклада в развитие компонентов исследовательской компетентности (аналитико-диагностического, преобразовательного, организационного)	1	1	1	1	1	1	1.00
4 Критерий гибкости							<i>Общая</i>	0.50
4.1	Возможна гибкая замена элементов содержания в связке «ожидаемый результат - критерии оценивания - задания - взаимодействие»	-1	-1	3	-1	-3	1	-0.33
4.2	Вариативность возможных решений заданий в зависимости от позиции, знания, опыта и т.п. магистранта	1	1	3	1	1	1	1.33
Итого		1.61	> 1	=>	Оценка лучше чем "Скорее Да"			

Код	Дополнения к оценке алгоритма	Дополнения к оценке содержания дисциплины
НС	Сам алгоритм логичен, однако необходимо конкретизировать общие ориентиры в построении содержания профессиональной подготовки, например, через анализ трудовых функций. Иначе не совсем ясно, на что ориентироваться: в чем специфика профессиональной подготовки именно в магистратуре педагогического вуза? Она только в исследовательской компетентности? Также кажется необходимым в описание последнего шага добавить рефлексию содержания с позиций выбранных целевых ориентиров.	Алгоритм представляет собой жесткую и линейную последовательность действий, поэтому не думаю, что гибкая замена элементов содержания здесь возможна. Думаю, она и не нужна.
ПВ	В целом, алгоритм оценивается достаточно высоко. Последовательность шагов представляется правильной. Я интуитивно использую ее в построении содержания своих дисциплин.	Смущает критерий необходимости и достаточности в оценивании заданий. Думаю, об этом можно судить только после реализации содержания в образовательном процессе и оценки результатов.
ТО	Предлагаемый инструмент построения содержания понятен и прост в использовании. Шаги последовательны и согласованы. Возникает вопрос об их достаточности. Не ясно, в какой шаг должна быть заложена процедура отбора содержания?	Разработка иллюстрирует каждый шаг алгоритма и подтверждает идею о необходимости согласования элементов содержания. Не совсем ясным остается, как определяется согласованность сформулированных ожидаемых результатов с компетенциями стандарта.
СН	Разработанный автором алгоритм построения содержания теоретически обоснован. Содержание его шагов соответствует современным требованиям к подготовке магистров.	Предлагаемое содержание внутренне согласовано. Задания ориентируют на самостоятельную исследовательскую и проекционную деятельность магистрантов. На мой взгляд, разработка была бы удобнее в использовании, если бы содержала предложения относительно форм организации работы и указания на то, какие задания выполняются самостоятельно студентами, какие - на семинарских занятиях.
ЮБ	Предложенный алгоритм, на мой взгляд, является универсальным инструментом для разработки содержания на уровне дисциплины или модуля. Он переносим на различные дисциплины и, думаю, может быть использован не только для магистерских программ педагогического направления. Однако он недостаточен для построения содержания на уровне ООП: не хватает шага, объясняющего источники разработки ООП. И он избыточен для построения содержания на уровне единицы содержания, так как на этом уровне все очевидно после разработки программы дисциплины.	Предложенное содержание на уровне учебного материала интересно. Задания практикоориентированы, с одной стороны, и направлены на развитие исследовательской компетентности, с другой. Однако, на мой взгляд, не достаёт блоков материала, отражающих предметное знание, и заданий I и II уровня для его первичного осмысления, до перехода к сложным заданиям.
ОВ	Алгоритм выстроен в соответствии с теоретическими представлениями о содержании профессиональной подготовки, отражает уровневую структуру его построения. Он последователен и внутренне согласован. Без учета специфики профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, думаю, может быть использован для разработки любых дисциплин в вузе в соответствии с выбранными ценностно-целевыми ориентирами.	Разработка является комплексной: включает элементы, соответствующие шагам алгоритма построения содержания. Формы представления материала в таблицах и схемах являются удобным инструментом визуализации согласованности элементов содержания.

Код	Фамилия, имя, отчество	Ученая степень, звание
НС	Макарова Наталья Станиславовна	кандидат педагогических наук, доцент
ПВ	Закотнова Полина Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент
ТО	Дука Татьяна Олеговна	кандидат педагогических наук
СН	Голерова Светлана Николаевна	кандидат педагогических наук
ЮБ	Дроботенко Юлия Борисовна	кандидат педагогических наук, доцент
ОВ	Фрезе Ольга Владимировна	кандидат педагогических наук