

Т. Н. Петрова, Е. Г. Хрисанова, С. П. Калашников

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье изложены результаты исследования проблемы подготовки в магистратуре педагога высшей квалификации, способного к активному познанию действительности, определению проблем в области профессиональной деятельности, созданию оригинальных стратегий их решения, инициации и реализации соответствующих изменений. Показано, что магистратура педагогического вуза имеет значительный потенциал для формирования профессиональной компетентности магистра образования. Раскрывается процесс моделирования содержания образования в магистратуре педагогического вуза, описаны его основные компоненты. Обосновывается ведущая и системообразующая роль модуля «Практика», включающего аналитическую, встроенную и игровую практики. Представлены требования к организации практики, сформулированы ее результаты, обоснована связь практики с другими модулями образовательной программы магистратуры.

**Ключевые слова:** *магистратура, педагогический вуз, модель, моделирование, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, обучающиеся.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Особенность модернизации российской системы образования на современном этапе заключается в том, что она осуществляется в условиях ограниченности ресурсов образовательных организаций, неоднородности механизмов управления внедрением инноваций в практическую деятельность. Образование выступает как одна из основных сфер производства инноваций и как главный ресурс движения в данном направлении [22]. Особую роль в реализации и поддержании устойчивости образовательных изменений играют педагогические кадры. От педагогических

---

© Петрова Т. Н., Хрисанова Е. Г., Калашников С. П., 2018

*Петрова Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanjana1@yandex.ru

*Хрисанова Елена Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenka0304@gmail.com

Калашников Сергей Павлович – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Статья поступила в редакцию 29.03.2018

коллективов образовательных организаций требуется высокий уровень профессиональной компетентности, которая должна сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем, готовностью и способностью продуцировать и транслировать педагогические технологии в образовательный процесс с целью повышения качества образования. Современный педагог должен выполнять функцию исследователя и преобразователя системы образования, нацеленного на решение задачи ее перехода на инновационный уровень.

В российской системе образования подготовка педагогов-исследователей, компетентных в области образовательных инноваций, осуществляется на ступени магистратуры, обладающей для этого достаточным педагогическим потенциалом (Ю. А. Маленков [11], Ю. В. Соляников [19] и др.). Высшие учебные заведения достаточно автономны в моделировании магистерских программ, выборе типа программы (исследовательская или практикоориентированная), в определении видов профессиональной деятельности, к выполнению которых осуществляется подготовка, в отборе содержания образования как в целом, так и на уровне отдельных дисциплин. Новые цели профессиональной подготовки магистров образования обусловили активизацию деятельности преподавателей по внесению изменений в содержание образования с учетом изменяющихся требований общества [9], [12]. Вместе с тем создание качественных магистерских программ затруднено в связи с отсутствием как у преподавателей вузов, так и у работодателей четких представлений о целевой ориентации, структуре и результатах обучения магистрантов. В такой ситуации актуальной становится проблема моделирования содержания профессиональной подготовки педагогов-исследователей в магистратуре педагогического вуза и определения условий достижения ее конечного результата – сформированной профессиональной компетентности магистров образования.

**Материал и методика исследований.** В процессе исследования применялись: анализ научных работ по проблеме исследования, синтез полученной информации при формулировании авторского понимания основных понятий исследования, моделирование содержания подготовки педагогов-исследователей в магистратуре педагогического вуза.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В настоящее время проблема совершенствования профессиональной подготовки высококвалифицированных педагогов составляет предмет исследований российских ученых В. В. Серикова [17], Э. Ф. Зеера [5] и др. Они считают, что такая подготовка должна быть направлена на формирование профессиональной компетентности педагога-исследователя. Исследователи А. А. Вербицкий [2], А. В. Хуторской [23], И. А. Зимняя [6] и др. раскрыли сущность компетентности и выделили общие характеристики феномена профессиональной компетентности (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела), определяющей эффективность продуктивной деятельности человека в профессиональной сфере. Применительно к педагогической профессии трактовка понятия «профессиональная компетентность» была дана А. М. Митяевой [13], В. А. Сластениным [18] и др.

Особенности организации образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования на уровне магистратуры изучали А. С. Роботова [16], М. Г. Балыхин [1] и др. В публикациях Н. В. Жадько [4], Е. Л. Макаровой [10], Л. К. Наумовой [14] и др. рассматриваются проблемы, связанные с подготовкой учителей в магистратуре.

Учеными выделены основные проблемные точки в существующей практике реализации магистерских программ по направлению подготовки «Педагогическое образование»:

– организационного характера, обусловленные отсутствием единого органа управления, несущего ответственность за подготовку педагогических кадров высшей квалификации, и, как следствие, отсутствием единой идеологии и стратегии подготовки педагогов в магистратуре; раздробленностью и дублированием магистерских программ; ограничением вариативности и индивидуализации образовательной траектории обучающихся;

– содержательного характера, связанные с недостаточной актуальностью содержания отдельных магистерских программ, отсутствием их нацеленности на формирование конкретных профессиональных действий и компетенций будущего педагога в контексте ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога и др.

С учетом названных проблем была поставлена цель нашего исследования – научно обосновать модель формирования профессиональной компетентности обучающихся в магистратуре педагогического вуза.

Было выдвинуто предположение, что модель формирования профессиональной компетентности обучающихся в исследовательской магистратуре педагогического вуза будет эффективной, если:

– строится как динамическая и целостная модель, отражающая сущность и структуру профессиональной компетентности обучающихся в исследовательской магистратуре;

– определены критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности обучающихся в исследовательской магистратуре, необходимые для оценки эффективности модели;

– реализованы следующие организационно-педагогические условия:

а) центрация образовательного процесса на деятельности студента, в котором интегрированные содержательные блоки (модули) превращаются в связанное, сбалансированное целое, обеспечивающее возможность движения студента по программе;

б) построение образовательного процесса в логике от программируемого результата;

в) разворачивание образовательного процесса в какой-либо совместной деятельности студентов (практики, исследовательский или проектировочный семинар), вокруг которых организуется основная деятельность обучающихся в модуле и образовательной программе в целом;

г) замена традиционного учебного плана на пространство формирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся как совокупности учебных мероприятий.

Первый этап исследования включал:

– переосмысление функций и задач учительской профессии, сопряжение требований ФГОС высшего образования с положениями принятого Профессионального стандарта педагога [15], [21];

– проверку справедливости гипотезы о том, что смысл модернизации не в реформировании существующих педагогических вузов, а в институциональной реформе системы подготовки учителей за счет:

а) разработки и апробации модели исследовательской магистратуры для подготовки учителей-исследователей (методистов) в области образования;

б) усиления практической направленности подготовки будущих учителей в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога;

– установление преемственности исследовательской магистратуры с прикладным бакалавриатом со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях (школах).

Первым шагом стала разработка модели исследовательской магистратуры, модулей образовательных программ (в том числе сетевых), обеспечивающих ее реализацию.

В проектируемой модели исследовательской магистратуры, наряду с решением целого спектра образовательных задач, был сделан акцент на подготовку педагогов-исследователей (методистов). Предполагалось:

а) конструирование образовательных программ на основе разработанных модулей;

б) установление сетевого взаимодействия с организациями общего, среднего профессионального и высшего образования, исследовательскими центрами для создания базы для практик, стажировок, необходимых для обучения педагогов-исследователей решению практических задач в области образования.

Кроме того, была переосмыслена трактовка понятия «образовательный модуль» [3]. В процессе дискуссий члены исследовательских групп пришли к единому мнению, что данную категорию следует понимать как последовательность учебных мероприятий, объединенных в тематические целостные разделы или блоки, обладающие логической завершенностью по отношению к установленным целям и результатам воспитания и обучения и направленные на формирование у обучающихся определенных компетенций. Такая система мероприятий должна быть ориентирована на достижение обучающимися набора строго определенных образовательных результатов, поддающихся оценке и приведенных в соответствие с обобщенными трудовыми функциями, определенными Профессиональным стандартом педагога [7], [8].

Были разработаны и описаны модули и входящие в них дисциплины, представленные как перечень основных мероприятий, заданий, способов и критериев оценивания, обращенных к обучающимся. Цели и задачи модуля обращены к преподавателям и определяют совокупность их (преподавателей) действий, обеспечивающих достижение обучающимися результатов в ходе освоения программы. При этом мы конкретизировали понятие «компетентность» применительно к образовательным результатам, которые определяли как то, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения. Профессиональная компетентность магистрантов педагогического вуза понималась в исследовании как способность и готовность к эффективному выполнению управленческого, проектного, технологического, исследовательского, педагогического видов профессиональной деятельности.

Критериями сформированности профессиональной компетентности обучающегося в исследовательской магистратуре были определены: *мотивационный* (характер мотивации к профессиональной деятельности педагога высокой квалификации, к овладению различными технологиями педагогического управления и педагогического исследования, потребность в овладении профессиональной компетентностью и др.); *когнитивный* (знание теории социально-педагогического исследования, наличие представлений о нем как эффективном средстве планирования и проектирования практической деятельности; знание методов научного исследования в области образования и др.); *деятельностный* (умение анализировать состояние образовательной политики в стране и в конкретном регионе, разрабатывать концепции и стратегии развития образовательных организаций; умения в области подготовки официальных документов и профессиональных текстов; навыки применения законодательства в управленческой деятельности; умение определять и применять в практической деятельности основные принципы, методы и подходы к управлению образованием; умение определять и демонстрировать свою позицию по той или иной проблеме в области образовательно-управленческой деятельности; умение раз-

рабатывать образовательные проекты; владеть навыками SWOT-анализа; умение анализировать собственный опыт образовательно-управленческой деятельности); *личностный* (активность, самостоятельность, готовность к самообразованию).

В процессе исследования произошли изменения в образовательном процессе вузов-участников, связанные с его модульным построением [3]. Руководители программ при разработке образовательных модулей определяли, какие задачи они будут решать совместно с обучаемыми и какие процедуры для этого необходимо запланировать, чтобы в результате расширить карьерные перспективы выпускников, способствовать их личностному росту. Проектирование программ образовательных модулей для самостоятельного выбора обучающимися осуществлялось с учетом потребностей рынка труда, запросов абитуриентов и обучающихся. В целом, при проектировании образовательных модулей определялось, какие вызовы и чьи потребности отражает тот или иной модуль в программе.

Были разработаны различные образовательные модули, из которых можно было конструировать индивидуальные траектории обучения для каждого обучающегося с возможностью менять профиль в ходе освоения программы. Например, модули первого типа обеспечивали вход в программу педагогической магистратуры студентов других специальностей; второй тип образовательных модулей был предназначен для сопровождения выхода из программ студентов, не готовых к педагогической деятельности; третий тип модулей был направлен на специализацию обучающихся внутри профессии и подготовку их к научно-методической деятельности, например, такой, как разработка средств обучения. Эти модули направлены на обеспечение академической мобильности обучающихся и потенциала вариативности программ, которые будут состояться из разработанных модулей.

Таким образом, к концу первого этапа исследования было достигнуто определенное обновление образовательной ситуации в вузах-участниках эксперимента. Преподаватели поняли и приняли идеи эксперимента, были готовы работать в условиях многообразия образовательных программ. Произошли изменения и в учебной мотивации студентов, обучающихся по магистерским программам.

С учетом полученных данных строилась дальнейшая работа по реализации разработанной модели исследовательской магистратуры, предполагавшая соблюдение базовых требований:

- обеспечение свободного входа и выхода из программ подготовки учителей-исследователей (методистов), возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий;

- включение в подготовку учителя-исследователя (методиста) участия в научно-исследовательской работе, прохождения практик (внешних, внутренних, встроенных в дисциплины и пр.)

Требования к образовательной программе исследовательской магистратуры определяли типологию модулей. Адаптационные модули обеспечивали вход в программу подготовки учителей-исследователей (методистов), выпускников бакалавриата, и/или дипломированных специалистов (не педагогов). Мировоззренческие модули были направлены на формирование у студентов исследовательского взгляда на процессы, происходящие в образовании. Инструментальные модули предполагали приобретение студентами умений работы с инструментами анализа. Исследовательские модули имели целью методологическую подготовку студентов, приобретение ими исследовательских компетенций.

Преподаватель-разработчик модуля должен был определить его назначение, точно и ясно аргументировать, в чем состоит целесообразность его создания, ответив на вопросы: какова адресная группа (кто нуждается в данных образовательных услугах), с чем связана необходимость создания и реализации образовательного модуля, какие имеющиеся программы (в стране и за рубежом) сопоставимы с предлагаемой программой, в какой мере создатели данной программы отталкивались от уже существующих программ, с какими другими программами соотносится программа данного образовательного модуля?

Формирование у магистрантов таких составляющих профессиональной компетентности, как проектная и исследовательская компетенции [6], в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога составляла основную задачу исследования. Для решения поставленной задачи в структуру образовательных программ были включены следующие образовательные модули: общенаучный (базовый и вариативный), профессиональный (базовый и вариативный), практика, научно-исследовательская работа (НИР) студента.

Модули «Общенаучный» и «Профессиональный» решали задачи подготовки обучающихся к научному анализу и проектированию, разрабатываемому в модуле «НИР студента» и реализуемому в модуле «Практика». В процессе изучения дисциплин общенаучного цикла магистранты овладевали методологией и технологией исследовательской работы, выбирали для себя направление и вид (аналитический или проектный) исследовательской деятельности (магистерской диссертации). Дисциплины профессионального цикла были направлены на изучение феноменов педагогической действительности, выступающих объектами и предметами в исследованиях в сфере образования. Это позволяло студентам определиться с конкретной предметной областью исследования (магистерской диссертации): технологии и организация учебного процесса (педагогика), организация и управление образовательными системами различного уровня (образовательный менеджмент). Содержание модулей научно-исследовательской работы и практики включало три вида деятельности: самостоятельное исследование и проектирование в сфере организации и управления образовательными системами различного уровня, исследование в сфере технологии и организация учебного процесса.

С учетом вышесказанного было разработано содержание каждого блока дисциплин, учитывалась также траектория подготовки магистрантов: исследователь-аналитик или исследователь-проектировщик.

Приведем в качестве примера содержание модуля «Практика».

Целью практики является контекстуализация полученных обучающимися компетентностей в реально действующей социальной практике образования. Наиболее эффективна практика на базе учреждения, которое соответствует карьерным устремлениям обучающегося. Модуль «Практика» синхронизируется с образовательными траекториями, которые определяет студент в процессе прохождения общенаучного и профессионального модуля.

Аналитическая практика проводится там, где есть исследовательские коллективы достаточно высокого уровня, которые могут принять практикантов. Основная цель – применение полученных знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в процессе проведения собственного исследования в сфере организации и управления образовательными системами различного уровня, в том числе для последующего проектирования изменений в контексте работы исследовательского коллектива.

Встроенная практика проводится по месту работы обучающегося в случае невозможности отрыва обучающегося от основной работы (кто-то из более опытных коллег

согласен быть супервайзером практики). Основная цель – использование исследовательских навыков для рефлексии и анализа собственной образовательной деятельности с целью улучшения существующей практики обучения. Практика включает рефлексию собственной педагогической практики, планирование в ней улучшений, изучение литературы и опыта, проведение первичного (базового) замера учебных достижений учащихся в экспериментальной и контрольной группах, действия по улучшению собственной педагогической практики, мониторинг изменений и обсуждение хода и результатов исследования в сообществе коллег. Основные методы исследования: наблюдение, анализ работ учащихся, опросы и интервью.

Игровая практика подразумевает организацию многоступенчатой симуляционной игры с обязательным использованием реальных социальных и организационных контекстов. Иными словами, если участники игры разрабатывают проект в воображаемой школе, нужно убедиться, что игровая модель школы имеет достаточное количество реалистичных деталей.

*Требования ко всем видам практики:*

1. Руководитель практики принимает на себя полную ответственность за эффективное использование рабочего времени обучающихся. Он должен посещать площадку прохождения практики и поддерживать связь с супервайзером.
2. В любом виде практики должен быть супервайзер на месте. В игровом виде практики функции руководителя и супервайзера могут сочетаться в одном лице.
3. Обучающиеся должны ясно понимать цели, план практики, понимать план и требования к ним.
4. Руководитель практики и супервайзер должны оценивать результаты практики и обсуждать их с обучающимися.

Рассмотрим подробно организацию аналитического вида практики. Основная цель и задача практики для студента исследовательской магистратуры педагогического вуза – применение полученных знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в процессе проведения собственного исследования в сфере организации и управления образовательными системами различного уровня, в том числе для последующего проектирования изменений в контексте работы исследовательского коллектива. Задачи и результаты практики полностью согласованы с задачами и результатами всей образовательной программы: подготовка специалистов, способных эффективно осуществлять исследования, позволяющие изменять и улучшать технологии, организацию и содержание учебного процесса, совершенствовать управление образовательной организацией, проводить оценку деятельности образовательных систем различного уровня, и таким образом отвечающих требованиям профессионального стандарта педагога исследовательского и проектного характера.

Практика проходит в организациях, где имеются исследовательские коллективы достаточно высокого уровня, в которых студенты смогут непосредственно принимать участие в организации и/или подготовке аналитических материалов. Это прежде всего органы управления образованием, развития и оценки качества образования. Темы, программы исследований согласовываются с заказчиком и руководителем практики. Защита результатов практики проходит публично, оценочные процедуры носят открытый характер.

В результате освоения модуля магистрант должен *знать:*

- особенности экспертной и исследовательской деятельности в образовании, теорию и технологию исследования, которые применяются в образовательной практике;

– ситуации (кейсы), сложные проблемы, связанные с реализацией образовательной политики в образовательной организации;

*уметь:*

– критически анализировать теоретические и практические разработки в области управления образовательными системами;

– работать с документацией, текстами, базами данных;

– осуществлять поиск информации о проектах и исследованиях в области образования;

– выявлять проблемы и их суть, определять пути их решения;

– оценивать реальную ситуацию в образовательной организации, выявлять ее обусловленность внешними факторами; определять факторы, способные повлиять на ситуацию, и т. п.;

– выявлять субъектов, чьи интересы затрагивает реализация того или иного образовательного проекта, программы и т. д., учитывать их точки зрения и интересы;

– определять, какая информация нужна для проведения исследования, осуществлять ее поиск, работать с ней;

*приобрести опыт:*

– работы в ситуации неопределенности, неоднозначности предлагаемых решений;

– работы в группе.

Исходя из положений системного подхода [20], мы рассматривали модуль «Практика» как системообразующий компонент магистерской подготовки. Программа практики развернута во времени и выстроена от набора умений, которые позволят ее выпускнику стать исследователем. Работе студентов в модуле «Практика» сопутствуют теоретические и практические занятия по дисциплинам «Методология научного исследования в гуманитарной сфере», «Особенности современных междисциплинарных педагогических исследований», «Дизайн гуманитарного исследования», в ходе которых они знакомятся с понятиями «исследование», «экспертиза в образовании», приобретают опыт работы, находясь в позиции исследователя, участвуют в тренинге и/или деловой игре.

Магистрант, проходя практику в базовой образовательной организации, приобретает способность самостоятельно осуществлять аналогичную деятельность в образовательной организации по месту работы. Важно также, что такая работа и ее результаты становятся основой и для рефлексии, которая неминуемо ведет к научным размышлениям и далее помогает сформулировать научную проблему и выполнить магистерскую диссертацию.

Ниже рассмотрим содержание модуля «Научно-исследовательская работа».

Основной целью научно-исследовательского модуля является интеграция теоретических знаний студентов магистратуры и практических умений и навыков, приобретенных ими в процессе практики. Результатом НИР является магистерская диссертация. Модуль «НИР» синхронизируется с образовательными траекториями, которые определяет студент в процессе прохождения общенаучного и профессионального модуля, и интегрируется с модулем «Практика».

Были выделены три вида НИР: аналитическая, исследование действием и проектная. Объектами аналитической НИР являются образовательная организация, комплекс, органы управления образованием, научные и иные организации, работающие в сфере образования региона и/или муниципалитета. Цель этого вида НИР – получение нового знания о реальности в образовании. Методика работы – вторичный анализ данных организации или сбор собственных данных.

Исследование действием (Action Research) как исследовательский метод впервые был определен Куртом Льюином в 1946 г. и широко используется в исследованиях образования. Объект – учреждение, где работает обучающийся. Цель – получение нового знания о потенциально эффективных методах преподавания или воспитания. Методика – сопоставление базового среза и среза по результатам экспериментальной работы.

Проектная НИР имеет своим объектом образовательную организацию, комплекс, органы управления образованием, научные и иные организации, работающие в сфере образования региона и/или муниципалитета. Цель – получение нового знания о потенциально-эффективных способах проектирования. Методика – сопоставление базового среза и среза по результатам проектирования, дополненных результатами интервью, наблюдений, анализа документов и данных.

Разработанные программы модулей были развернуты во времени, выстроены блоками, направления учебной активности студентов задавались практиками, которые принадлежали как программе в целом, так и отдельным ее дисциплинам. В некоторых случаях модули образовательных программ оказались смещены во времени относительно друг друга (линейность, связанность с традиционными семестрами не всем удалось преодолеть), пересекались или реализовывались параллельно.

В процессе исследования осуществлялась коррекция образовательных программ в соответствии с конкретными ситуациями, связанными с индивидуальными особенностями обучающихся. Так произошло с выпускницей бакалавриата, поступившей на обучение по программе «Управление образованием». Как было отмечено выше, обучающиеся по этой программе – это представители администраций школ, имеющие достаточный объем знаний и опыта, единственным желанием которых является оценить результаты своей профессиональной деятельности и внести какие-либо изменения в ее организацию. Оказалось, что задачи, которые ставили и решали обучающиеся этой группы, и задачи, которые обозначила перед собой выпускница бакалавриата, были настолько разными, что пришлось корректировать способы их обучения. Если магистрантам-директорам больше подходило обучение через рефлексию собственного опыта, то у выпускницы бакалавриата был лишь опыт учебно-познавательной деятельности и материала для рефлексии просто не было. Более того, в процессе прохождения практики разница в задачах и способах их решения у разных целевых групп становится еще отчетливее. Подобные ситуации убедили нас в том, что, начиная проектирование образовательной программы, разработчик должен определиться с тем, для кого он ее проектирует, предположить, почему будут поступать абитуриенты на эту программу, что приобретет магистрант в процессе обучения по программе и где он сможет работать, как ему пригодятся полученные компетенции.

Значительное внимание в нашей работе было уделено способам формулировки целей и задач образовательной программы. Они, в отличие от результатов, адресуются не студенту, а преподавателю. Это означает, что они задают вектор действий преподавателя (группы преподавателей) по обеспечению сформулированных результатов программы (модуля). Формулировки цели и задач определяют действия, которые должен совершить преподаватель для того, чтобы студент смог, например, сформировать собственную, авторскую позицию в решении образовательных задач в конкретных социокультурных условиях или приобрел совокупность некоторых исследовательских умений.

На следующем этапе проектирования авторы программ предлагают от планирования деятельности преподавателя перейти к планированию деятельности студента и дизайну программы или модуля.

**Резюме.** Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты изучаемой проблемы. Утверждать, что искомые модели сложились, преждевременно. Актуальной продолжает оставаться проблема разработки моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, позволяющих обеспечить вариативность и многоканальность получения квалификации учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Балыхин М. Г.* Подготовка бакалавров-магистров в системе непрерывного профессионального образования как социально-историческая и педагогическая проблема // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия : Филология, история, востоковедение. – 2012. – № 2. – С. 256–260.
2. *Вербицкий А. А.* Компетентный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 года. – М. : ИЦПКПС, 2004.
3. *Голованова Ю. В.* Модульность в образовании: методики, сущность, технологии [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 437–442. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/59/8492/>.
4. *Жадько Н. В.* Принципы формирования исследовательских компетенций магистрантов педагогических вузов [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2014. – № 10(23). – Режим доступа : <http://pedagogika.snauka.ru/2014/10/2739>.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
6. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
7. *Каспржак А. Г., Калашиников С. П.* Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 87–104.
8. *Каспржак А. Г., Калашиников С. П.* Разработка моделей образовательных программ академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 5. – С. 29–44.
9. *Климченко Т. К.* Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры // Гуманитарный вектор. Серия : Педагогика, психология. – 2014. – № 1(37). – С. 56–60.
10. *Макарова Е. Л.* Формирование исследовательской компетентности будущего учителя естественнонаучного профиля в процессе математической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Самара, 2011. – 23 с.
11. *Маленков Ю. А.* Проблемы подготовки магистров с высокой добавленной ценностью // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 33–41.
12. *Марголис А. А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 105–126.
13. *Митяева А. М.* Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Волгоград, 2007. – 399 с.
14. *Наумова Л. К.* Организация самостоятельной работы магистрантов: направление «Педагогика» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2006. – 169 с.
15. *Профессиональный стандарт педагога* [Электронный ресурс] // Общественный совет при Министерстве образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа : <http://sovet-edu>.
16. *Роботова А. С.* О смысле магистратуры: размышления преподавателя // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 45–50.
17. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
18. *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.
19. *Соляников Ю. В.* Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2003. – 20 с.

20. Тухтаева З. Ш., Ибрагимова И. З. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 840–843. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/108/26125/>.

21. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/926>.

22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа : [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf).

23. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

UDC 378.1:001.891.57

T. N. Petrova, E. G. Khrisanova, S. P. Kalashnikov

## MODELING OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article describes the results of studying the problems of training of master's degree students of high qualification capable to actively cognize the reality, to identify problems in the field of professional activity, to create original strategies for their solution, initiation and implementation of relevant changes. It shows that the master's degree program at the pedagogical university is of significant potential for formation of professional competence of master's degree student; reveals the process of modeling of the education in master's degree program at the pedagogical university, describes its pedagogical features and components. It also justifies the leading role of «Practice» module consisting of analytical, integrated and game practice. The paper presents the requirements for practice, forms its results, substantiates the connection of practice and other educational master's degree programs.

**Keywords:** *master's degree program, pedagogical university, model, modeling, professional training, professional competence, students.*

---

© Petrova T. N., Khrisanova E. G., Kalashnikov S. P., 2018

*Petrova, Tatyana Nikolaevna* – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, Prorector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: [tanjana1@yandex.ru](mailto:tanjana1@yandex.ru)

*Khrisanova, Elena Gennadyevna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: [elenka0304@gmail.com](mailto:elenka0304@gmail.com)

*Kalashnikov, Sergey Pavlovich* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

The article was contributed on March 29, 2018

## REFERENCES

1. *Balykhin M. G.* Podgotovka bakalavrov-magistrov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya kak social'no-istoricheskaya i pedagogicheskaya problema // Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Filologiya, istoriya, vostokovedenie. – 2012. – № 2. – S. 256–260.
2. *Verbickij A. A.* Kompetentnostnyj podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya : materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 goda. – M. : ICPKPS, 2004.
3. *Golovanova Yu. V.* Modul'nost' v obrazovanii: metodiki, sushhnost', tekhnologii [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2013. – № 12. – S. 437–442. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/59/8492/>.
4. *Zhad'ko N. V.* Principy formirovaniya issledovatel'skikh kompetencij magistrantov pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya pedagogika. – 2014. – № 10(23). – Rezhim dostupa : <http://pedagogika.snauka.ru/2014/10/2739>.
5. *Zeer E. F.* Psikhologiya professional'nogo razvitiya. – M. : Akademiya, 2006. – 240 s.
6. *Zimnyaya I. A.* Klyucheve kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 42 s.
7. *Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P.* Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizacii programm podgotovki uchitelej // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – № 3. – S. 87–104.
8. *Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P.* Razrabotka modelej obrazovatel'nykh programm akademicheskogo bakalavriata i issledovatel'skoj magistratury v ramkakh realizacii programmy modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya: pervye itogi // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2015. – № 5. – S. 29–44.
9. *Klimenko T. K.* Metodologicheskie podkhody k proektirovaniyu obrazovatel'noj programmy magistratury // Gumanitarnyj vektor. Seriya : Pedagogika, psikhologiya. – 2014. – № 1(37). – S. 56–60.
10. *Makarova E. L.* Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti budushhego uchitelya estestvenno-nauchnogo profilya v processe matematicheskoy podgotovki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Samara, 2011. – 23 s.
11. *Malenkov Yu. A.* Problemy podgotovki magistrov s vysokoj dobavlennoj cennost'yu // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 2. – S. 33–41.
12. *Margolis A. A.* Trebovaniya k modernizacii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – № 3. – S. 105–126.
13. *Mityaeva A. M.* Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya (na materiale formirovaniya uchebno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov i magistrov) : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Volgograd, 2007. – 399 s.
14. *Naumova L. K.* Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrantov: napravlenie «Pedagogika» : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 2006. – 169 s.
15. *Professional'nyj standart pedagoga* [Elektronnyj resurs] // Obshhestvennyj sovet pri Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. – Rezhim dostupa : <http://sovet-edu>.
16. *Robotova A. S.* O smysle magistratury: razmyshleniya prepodavatelya // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5. – S. 45–50.
17. *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. – M. : Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999. – 272 s.
18. *Slastenin V. A.* Tekhnologiya professional'no-lichnostnogo razvitiya budushhego uchitelya, ego gotovnosti k organizacii vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nom uchrezhdenii / V. A. Slastenin i dr. – M., 1994. – 175 s.
19. *Solyanikov Yu. V.* Obespechenie kachestva podgotovki magistrantov pedagogicheskogo universiteta k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 2003. – 20 s.
20. *Tukhtaeva Z. Sh., Ibragimova I. Z.* Rol' i sushhnost' sistemnogo podkhoda v professional'nom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 4. – S. 840–843. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/108/26125/>.
21. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyam podgotovki magistrov* [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/926>.
22. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29.12.2012* [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. – Rezhim dostupa : [http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fajl/1543/12.12.29-FZ\\_Ob\\_obrazovanii\\_v\\_Rossijskoj\\_Federacii.pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fajl/1543/12.12.29-FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossijskoj_Federacii.pdf).
23. *Khutorskij A. V.* Sovremennaya didaktika : uchebnik dlya vuzov. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.