

УДК 378.22

Никулина Евгения Геннадьевна

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

Россия, Омск¹

Аспирант

E-Mail: evgenia.altergot@gmail.com

Исследование изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время

Аннотация. Статья посвящена исследованию изменений в подготовке магистров образования в России в период с 1992 года – с введения многоуровневого образования в нашей стране – по настоящее время.

Автор предлагает модель исследования образовательных изменений, основанную на представлениях о фазовой природе процесса изменений, а также о роли и функциях вовлеченных в изменение сторон. В основе модели лежит идея о средствах массовой информации как индикаторе инициации, реализации и институализации изменений. Научные журналы в области образования, таким образом, рассматриваются как площадка общественных дискуссий по предмету изменений, что и определяет метод исследования: контент-анализ научных публикаций периода 1992-2013 гг.

Анализ сосредоточен вокруг категорий цели и результата профессиональной подготовки магистров образования. В результате исследования автор обосновывает институализацию исследовательской парадигмы магистерского образования в России, указывает на актуальность принципа региональной направленности в подготовке магистров, определяет современную целевую направленность магистерской подготовки в области образования и выделяет компоненты усложнения требований к результатам подготовки магистров соответствующего направления.

Выявленные изменения могут служить основой исследования вопросов, связанных с конструированием содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, технологий и методов обучения, а также способов оценивания результатов обучения соответствующего уровня и направления.

Ключевые слова: магистратура; подготовка магистров образования; целевая направленность; требования к результатам обучения; изменения; инициация; реализация; институализация; модель исследования образовательных изменений.

Идентификационный номер статьи в журнале 41PVN314

¹ ул. Степанца, дом 10, кв. 1, 644119 Омск, Россия

Вступительное слово. Исследование вопросов магистерского образования и, в частности, профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, отвечает вызовам времени. Россия вступает на инновационный путь 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 эффективно. 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, Приоритетном национальном проекте «Образование», региональных стратегиях развития образования (например, Стратегия развития образования в Омской области до 2020 года).

Стратегические документы задают курс на трансформацию не ключевых функций образования, связанных с обеспечением единства общества через социализацию молодежи и «социальное перемешивание», подготовкой кадров для рынка труда и производством инноваций, а средств реализации данных функций на уровне системы образования, образовательного процесса и результата [27]. При этом особое внимание отводится подготовке педагогов, поскольку кадровый ресурс является основным в реализации и поддержании устойчивости образовательных изменений. Как пишет Б. Г. Яковлев, в прошлом главный редактор и затем обозреватель научно-педагогического журнала «Высшее образование в России», образовательные реформы «зависят от эффективной, умной поддержки всех, буквально всех, кто трудится на этом решающем направлении <...>. Нам всем надо стать реформаторами!» [39, С. 3-4].

Иными словами, масштабная задача трансформирования системы образования и через нее – всей зоны воздействия образовательной системы на общество возложена на педагогов. При претворении в жизнь образовательных реформ, инициированных на уровне государства – на внешнем по отношению к субъектам образовательного процесса уровне – система находит в себе силы для сопротивления. Миссия современного педагога – найти возможности изменения системы образования изнутри. Учителю принадлежит стратегическая роль внутреннего трансформатора системы образования, настроенного на реализацию задач по переходу к обществу инновационного уклада.

Претворение в жизнь государственных инициатив развития образования и институализация соответствующих изменений, прежде всего, связаны с трансформацией профессиональной культуры педагогов, с подготовкой таких деятелей системы образования, которые будут способны исполнять роль агентов образовательных изменений, соответствующих запросам современного общества.

Понятие «агент изменений» (*change agent*) определяют как «кого-либо, осуществляющего или способствующего осуществлению изменения» (Encarta Dictionary), как «лицо, чье присутствие, мыслительные процессы и деятельность вызывают изменение традиционного способа решения или осмысления какой-либо проблемы» (J. Friedman, Dictionary of Business Terms). 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) [12; 43; 44]. Поэтому одной из задач высшей школы становится подготовка педагогов и других специалистов в области образования, способных к восприятию, порождению, реализации, управлению и

поддержанию устойчивости изменений, соответствующих заданным направлениям развития региональной и национальной системы образования, на основе исследовательской деятельности².

Исследовательская деятельность, предполагающая активное познание действительности, создание оригинальных стратегий поведения, преобразование исходной ситуации, становится основой успешного функционирования в условиях постиндустриального общества, характеризующегося высокой степенью неопределенности и стремительными изменениями во всех сферах бытия (В. П. Соломин, Н. Ф. Радионова, Е. В. Пискунова и др.) [22]. Готовность к исследовательской деятельности – чрезвычайно важное качество специалиста, позволяющее владеть ситуацией и развивать её без риска столкновения с новыми проблемами.

В российской системе высшего образования магистратура педагогического направления имеет потенциал подготовки педагогов-исследователей для сопровождения образовательных изменений. Однако широкий спектр подходов к пониманию специфики магистерской подготовки, ее множественный целевой характер, неподготовленность рынка труда к функционированию в условиях выпуска бакалавров и магистров, отсутствие профессиональных стандартов, описывающих конкретные виды профессиональной деятельности, требующие квалификации магистра в области образования и педагогики, высокая степень самостоятельности вузов в разработке магистерских программ – все это подчеркивает сложный и неоднозначный контекст профессиональной подготовки магистров педагогического направления. Рассмотрение изменений в магистерском образовании в России в исторической перспективе, характеристика сложившейся парадигмы магистерской подготовки, определение приоритетной целевой направленности подготовки магистров педагогического направления позволит понять особенности профессиональной подготовки и требования к профессиональной компетентности магистров в области образования.

Модель исследования образовательных изменений и организация исследования изменений в профессиональной подготовке магистров образования

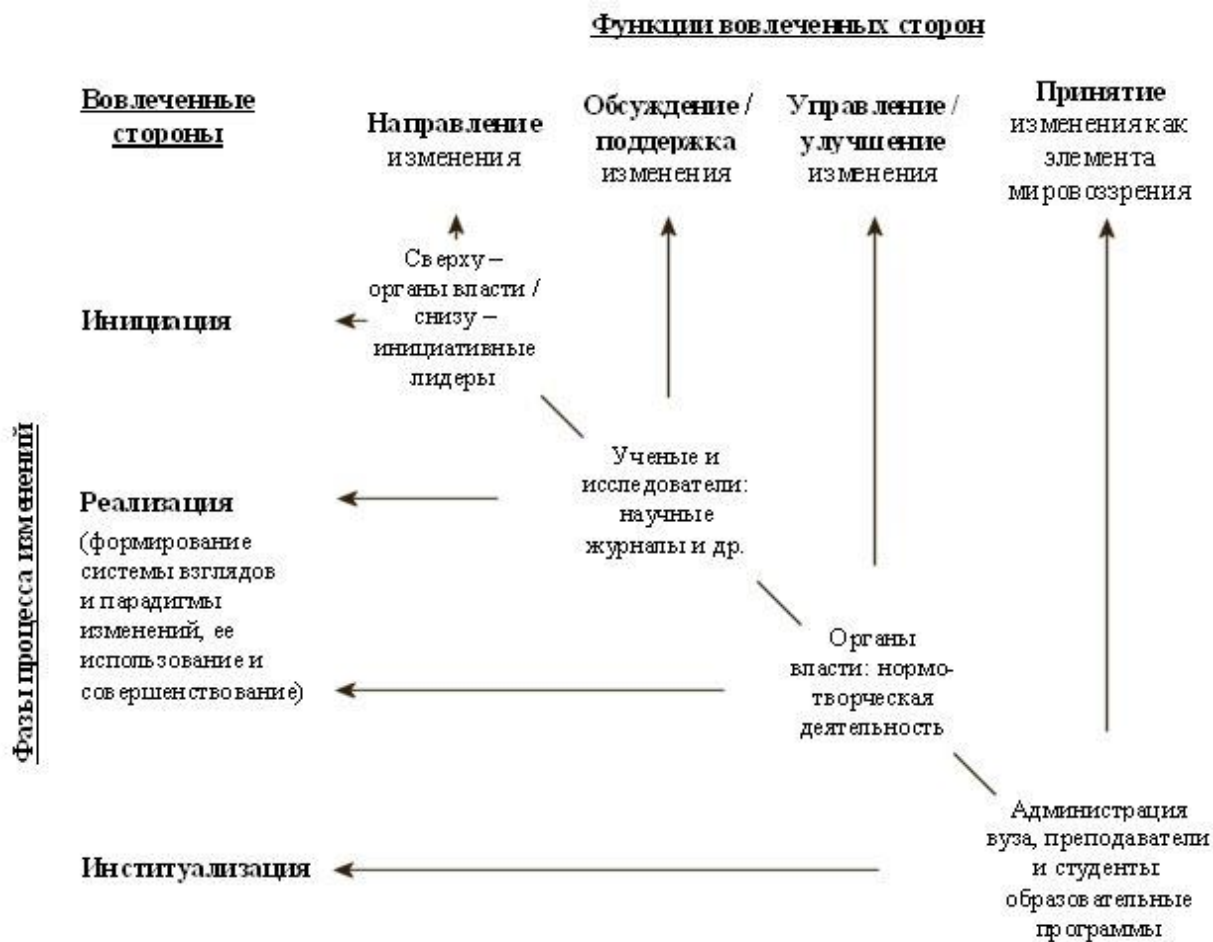
Для исследования изменений в магистерском образовании в России мы предлагаем использовать следующую модель. В основе разработанного нами конструкта лежит модель образовательных изменений Рекса Хатченса (Hutchens's Change Model) [2; 40], которая, в свою очередь, основана на идеях Томаса Куна о научных революциях, приводящих к смене парадигм, и идеях Энтони Уэллеса 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.

² Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р. [Э/р]. URL : <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>. Дата обращения: 04.05.2014.

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 образовательных изменений о фазовой природе процесса изменений (П. Берман, М. МакЛафлин, М. Хуберман, М. Фуллан, Л. Эрл, Дж. Эллсворт 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 в ретроспективе не только оценить результат изменения, но и проследить его динамику, то есть рассмотреть определенное изменение в образовании как процесс (см. рисунок).



*Рис. Модель исследования образовательных изменений
 (разработана автором)*

Эта модель включает основные характеристики изменений:

- По вертикали расположены **фазы процесса изменений**:
1. Инициация изменения (внедрение инновации);
 2. Реализация изменения (развитие системы взглядов, формирование парадигмы изменений и ее использование);
 3. Институализация (рационализация) изменения (основательное встраивание изменения в существующую систему, его принятие всеми вовлеченными сторонами) [36].

- 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 1 до стадии 3 по вертикали:
 1. *Инициаторы 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. *Ученые и исследователи.* Они 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 таким образом оказывают влияние на его коррекцию, развитие и дальнейшее принятие.
 3. *Органы власти* (или административные органы, руководители), занимающиеся нормотворческой деятельностью. В ответ на предложения исследователей вовлеченные стороны на данном уровне могут издать дополнения к существующим нормативным документам с целью улучшения изменения при его инициации «сверху», или подкрепить инициированную «снизу» инициативу новыми положениями, имеющими правовую силу.
 4. *Администрация образовательного учреждения, 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 образовательных 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 всех вовлеченных сторон 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 [42].

По своему существу процесс образовательных изменений не линеен и цикличен. То есть 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 в разрез 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.

В интересах нашего исследования в качестве образовательного изменения возьмем введение магистратуры как уровня высшего образования в России в 1992 году (инициация изменения). Конечно, это нововведение являлось системным и предполагало глубинную трансформацию всей системы высшего профессионального образования. Мы же обратим внимание только на изменения в самом магистерском образовании, а именно на развитие идеи о его целевом предназначении.

Для того чтобы проследить, как изменялась идея о целенаправленности магистратуры и в каком виде она институализировалась в образовательных программах, следуя предложенной выше модели исследования образовательных изменений, мы провели контент-анализ (Р. П. Вебер, К. Криппендорп, П. Мэйринг) [41] научных публикаций периода 1992-2013 гг. **Главный исследовательский вопрос** для нас был следующий: «Какова целевая направленность магистерской подготовки, и как она изменилась с 1999 по 2013гг.?» 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.

Наша **выборка** являлась **целевой** (purposive sampling) [41], что оправдано поставленной задачей. 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. Анализ нормативных документов в области образования был необходим, чтобы, с одной стороны, проследить отклик властей на публикуемые предложения исследователей, а с другой стороны, наоборот, взглянуть на реакцию научного сообщества на законодательные нововведения.

Учитывая поставленный исследовательский вопрос, мы сфокусировали контент-анализ на категориях **цели** (направленности, ориентации) и **результата** (готовности к определенному роду профессиональной деятельности, компетентности) магистерской подготовки в данный период.

Поскольку процесс изменений носит нелинейный характер, описать конкретное образовательное изменение линейно, то есть по компонентам предлагаемой модели, сложно. Поэтому мы представим материал в хронологической последовательности, но с расстановкой акцентов, соответствующих компонентам модели.

В рассматриваемом периоде можно выделить **два этапа развития магистерского образования**, и, следовательно, два цикла дискуссий в логике предлагаемой модели:

1. 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);
2. с 2003 года по настоящее время, когда в соответствии с требованиями Болонского процесса происходило интенсивное развитие и распространение магистратуры в России.

I этап. Магистратура была введена в 1992 году постановлением №13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации». Данное постановление дало право университетам осуществлять подготовку бакалавров и магистров наряду с дипломированными специалистами. *Цель магистратуры* была определена как подготовка магистров наук, чья будущая деятельность должна носить преимущественно исследовательский характер. Как отмечает профессор В. Сенашенко в своем докладе на совещании разработчиков концепции магистратуры (9-10 февраля 1993 года), «магистратура в рамках многоуровневой системы – это неотъемлемый элемент высшего образования, профессионально ориентированный на научные исследования; это то образовательное звено, где смыкаются образование и творческая [исследовательская] деятельность» [30, С. 94].

В целях обеспечения реализации Постановления №13 10 августа 1993 года было утверждено «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации». В соответствии с данным положением магистерские образовательные программы были неразрывно связаны с программами подготовки бакалавров по соответствующим направлениям. Они рассматривались как «настройки» на программы бакалавриата, позволяющие в большем объеме и с большей степенью глубины освоить выбранное направление обучения. Это положение закрепило ориентацию магистерской подготовки исключительно на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность.

Однако до утверждения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования первого поколения (Постановление Правительства РФ № 940 от 12 августа 1994 года) научная общественность по-разному видела место магистратуры в системе образования, иногда рассматривая ее как послевузовскую форму образования или линейно встраивая ее в последовательную цепочку уровней образования: бакалавр, специалист, магистр. ГОС ВПО снял это противоречие, и магистратура была отнесена к третьему уровню высшего образования (вместе с программами подготовки специалистов), следующему за неполным высшим образованием и бакалавриатом. В соответствии со стандартом образовательная программа подготовки магистров предполагала шестилетний срок обучения и состояла из программы обучения бакалавра по соответствующему направлению и не менее двухлетней специализированной подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность выпускника.

По действующему тогда Положению о магистратуре и стандарту 50% объема магистерской профессиональной образовательной программы составляла научно-исследовательская часть, реализуемая в соответствии со спецификой научной школы вуза. Связь научно-исследовательского компонента с проблематикой научных исследований кафедр выражалась в конкретизации магистерских программ, создании авторских программ и находила отражение в тематике магистерских диссертаций. Содержание научно-исследовательской части программы определялось индивидуальным планом, который составлялся студентом совместно с научным руководителем [32]. В поисках пути усиления исследовательской составляющей магистерских программ в научных статьях обсуждался опыт некоторых вузов (Московский авиационный институт, Красноярский и Ростовский университеты) по замене значительной части аудиторных занятий студентов на их участие в научных исследованиях [34, С. 70].

Во второй половине рассматриваемого периода в научной общественности направленность магистратуры на «подготовку специалистов, способных к самостоятельной исследовательской деятельности» [32, С. 107], не вызывает сомнения. Более того, магистратура рассматривается как «элитарная подготовка специалистов, нацеленных на творческую работу» [32, С. 106]. Поэтому и предъявлялись высокие требования к вузам,

претендующим на реализацию магистерских программ. «Подготовка магистров должна сосредоточиться в ведущих вузах, - пишет председатель Госкомвуза РФ В. Кинелев. - <...> Главный критерий для открытия такой подготовки – высокий уровень научных исследований, наличие научных школ» [14, С. 16]. Министерством образования были разработаны нормативные документы, определяющие условия открытия магистратуры для качественного ее функционирования. Среди ряда условий лицензирования подготовки магистров присутствует: кадровый потенциал вуза (70% профессорско-преподавательского состава – доктора и кандидаты наук) и наличие аспирантуры (не менее 50% магистерских программ направления должны быть обеспечены родственными специальностями аспирантуры) [28, С. 28].

К концу рассматриваемого периода научные журналы насыщены публикациями-обсуждениями опыта реализации магистерских программ (Воронежский государственный университет, Курганский государственный университет и др.). 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» [28, С. 29]. Признается необходимость индивидуализации процесса обучения и увеличения доли самостоятельной исследовательской работы студентов. Особая роль отводится магистерской диссертации, защита которой является гарантией того, что выпускником освоена схема вхождения в самостоятельную работу с достижением авторского видения профессиональных проблем и наличием собственных представлений о наиболее адекватных методах их решения [24].

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.

Большое внимание в научных дискуссиях, разворачивавшихся на страницах журналов, уделялось подготовке магистров образования как способу «получения качественно иного типа педагога, способного видеть перспективы развития образования» [31, С. 30]. Коллективом научно-методического центра Московского педагогического государственного университета была разработана концепция перехода к многоуровневой системе высшего педагогического образования (1993 год). Ее авторы (В. А. Корнилов, Э. И. Кузнецов, В. Л. Матросов, Ю. Л. Хотунцев) отмечают ценность многоуровневой системы для повышения качества подготовки специалистов и подчеркивают значимость магистратуры, которая может «обеспечить потребности общества в учителях, способных транслировать в школу новые идеи научно-технического и культурного прогресса» [17, С. 59]. Актуальность подготовки преподавателя-исследователя для развития образования можно отразить, цитируя ученого В. И. Вернадского и генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора (соответственно): «С окружающим мраком можно бороться, только улучшая народное образование», а «для его развития и обновления необходимы научные исследования».

Несмотря на то, что в публикациях и документах, определяющих стратегическое развитие педагогического образования, подчеркивается актуальность целенаправленной подготовки в магистратуре преподавателя-исследователя [23, С. 86], министр образования РФ В. Филиппов в докладе «Образование для новой России» (2000 год) отмечает, что «педагогические вузы [все еще] слабо используют возможности многоуровневой подготовки специалистов» [35, С. 11]. В связи с этим звучит необходимость разработки научного и учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки педагогов-исследователей через магистратуру с учетом задач очередного этапа реформирования системы образования [23, С. 88].

Таким образом, на данном этапе происходит распространение магистратуры, что имеет количественное подтверждение в числе вузов, реализующих программы соответствующего уровня: от 17 вузов в 1995 году [32, С. 109] до 182 вузов в 2000 году [28, С. 29], – и в числе обучающихся магистрантов: от единичной подготовки в начале периода до более 14 тыс. студентов в конце [28, С. 29]. Научно-педагогическое сообщество признало целевую направленность магистерской подготовки, в том числе в области образования, на развитие исследовательской компетентности. Общее принятие этого факта также отражается в формулировках соответствующих идей в публикациях, например: «*Принято считать*, что образование по направлениям [магистратуры] ориентировано на подготовку научных и научно-педагогических кадров» [29, С. 29].

Образовательные программы подготовки магистров половину учебной нагрузки отводили на научно-исследовательскую деятельность обучающихся, а 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. Однако вузовская общественность продолжает обсуждать дальнейшие возможности оптимального развития магистерского образования в России.

II этап. Начало данного этапа связано со вступлением России в Болонский процесс. Первые публикации, освещающие грядущие изменения в образовании, появляются уже в середине 2003 года. Несмотря на то, что к этому периоду в России уже существовала многоуровневая система высшего профессионального образования, ряд исследователей (В. Сенашенко, Г. Ткач) отмечают ее «неочевидную сопоставимость» с рекомендуемой общеевропейской структурой [33, С. 33]. Появляется множество публикаций, посвященных анализу зарубежного опыта подготовки магистров в уровневой системе высшего образования. В части анализа направленности магистерской подготовки в Европейских странах отмечают необходимость разделения программ магистратуры на исследовательские и профессиональные [13; 18]. 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» [33, С. 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 [8; 11], как ведущее звено подготовки *инновационно-ориентированных кадров* для всех отраслей науки, промышленности и бизнеса [25].

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. 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.

Если раньше выпускников магистратуры рассматривали как потенциальных кандидатов на должности сотрудников научно-исследовательских институтов и

преподавателей вузов, то к моменту разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (2007-2010 гг.) формируется представление о магистрах как о профессионалах, которые могут заниматься разного рода деятельностью, требующей высокого уровня *самостоятельности и ответственности*.

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 [7; 15; 26]. 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 [18; 38]. Ведь в условиях перехода к обществу инновационного уклада знания и наука становятся непосредственной производительной силой, а высшее образование – основной сферой выработки и распространения знаний. Высшее образование 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 на основе научных исследований [1; 9; 21].

При этом исследователи (И. Бойко, И. Лазарев, Ю. Маленков) подчеркивают, что именно подготовка магистров может оказать существенное влияние на развитие российского общества, содействовать подъему отечественной науки и культуры и созданию инновационной экономики. В частности, Ю. Маленков говорит о том, что *выпускники магистратуры обладают* (или должны обладать) «*высокой добавленной ценностью*», то есть «совокупностью полезных качеств в виде знаний, навыков, творческих способностей и компетенций, приобретенных в процессе обучения, которая создает условия для инновационного и эффективного развития экономики, науки и образования» [19, С. 34-35]. Иными словами, речь идет уже не только о подготовке к научно-исследовательской деятельности, сколько о *развитии исследовательской компетентности как основы инновационного характера будущей профессиональной деятельности*.

В условиях перехода к компетентностной парадигме высшего образования – ориентации на результаты обучения, выраженные на языке компетенций, в публикациях данного периода (В. И. Байденко, В. И. Блинов, А. А. Муравьева) широко рассматривается европейский опыт разработки квалификационных структур, описывающих требования к квалификациям различного уровня (Европейская рамка квалификаций, Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования, основанная на Дублинских дескрипторах) [3; 4; 5; 6; 20]. Сравнение требований к подготовке бакалавров и магистров показывает, что магистр должен обладать всеми компетенциями бакалавра и сверх того – добавочными компетенциями, такими, как:

- системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- способность планировать, осуществлять и применять исследование с критериями научной достоверности;
- способность к критическому анализу, синтезу и оценке новых и сложных идей.

Квалификация магистра характеризуется высокой степенью самостоятельности, готовностью принимать ответственность за решения в области профессиональной деятельности, способностью решать задачи в новых контекстах, оригинальностью в развитии или применении идей в контексте исследований. Европейские квалификационные рамки являются, своего рода, метаструктурами, задающими ориентир в разработке национальных квалификационных рамок и образовательных стандартов по направлениям подготовки.

В соответствии с общеевропейской тенденцией, в утвержденных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (2010-2011 гг.) изменился объект стандартизации: вместо фиксации обязательного минимума содержания требования стандарта стали ориентированы на фиксацию ожидаемых результатов подготовки. Профессиональные компетенции определяют готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность в определенной области, а общекультурные компетенции призваны придать профессиональным профилям, сколь бы четко они ни были определены, возможность к изменениям и адаптации [22, С. 67].

В ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр») исследовательская компонента прослеживается в формулировках общекультурных компетенций, например: готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2); способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3). В части профессиональных компетенций присутствует отдельный блок компетенций в области научно-исследовательской деятельности: способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5); готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6); готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7).

Более того, сравнительный анализ компетенций, представленных в стандартах третьего поколения и проектах стандартов 3+ по направлению подготовки «Педагогическое образование», квалификации бакалавра и магистра, показывает, что *усложнение требований* к подготовке магистра достигается за счет расширения компетенций бакалавра *исследовательской, организационной/управленческой и преобразовательной/инновационной компонентами*. Эти компоненты прослеживаются в формулировках как общекультурных, так и профессиональных компетенций во всех областях профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, методической, управленческой, проектной, культурно-просветительской деятельности). К примеру, 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. Также в компетенциях магистра присутствует направленность на решения современных задач развития образования на основе исследовательской и инновационной деятельности.

Предлагаемая стандартами третьего поколения структура основной образовательной программы определяет возможность дифференциации содержания программ в зависимости от направленности подготовки магистров. Научно-исследовательская работа студента входит в обязательный компонент образовательной программы и вместе с практикой занимает около 50% от ее общей трудоемкости. Объединение практики и научно-исследовательской работы в один цикл знаменательно и логично, поскольку практик должен ориентироваться в достижениях науки, а исследователь должен быть знаком с практикой. 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%) вариативной части

образовательной программы – все это определяет высокую степень самостоятельности вузов в проектировании образовательных программ, а значит, как отмечает И. А. Гусева, и дает возможность усиления исследовательской компоненты подготовки магистров [10].

Как показывает анализ опыта реализации магистерских программ российскими вузами, университеты стремятся создать условия для усиления исследовательской и инновационной составляющей подготовки магистров:

- *на институциональном уровне*: создаются инновационные бизнес-инкубаторы, инновационные научно-практические объединения; открываются кафедры университетов при отделениях Российской академии наук; реализуется сотрудничество с научно-исследовательскими институтами;
- *на уровне образовательного процесса* реализуется: модульное построение учебного плана, высокая доля самостоятельной работы студентов, широкий перечень дисциплин по выбору, индивидуализация подготовки студентов, содержание подготовки, отвечающее современным проблемам профессиональной области, исследовательские и рефлексивные технологии обучения (групповые проекты, изучение кейсов, научные семинары и др.) [22, С. 81-98].

В проектах ФГОС ВО (стандарты 3+) по направлению подготовки «Педагогическое образование», квалификация: магистр, в структуре образовательной программы научно-исследовательская работа вместе с практикой также занимает около 50% трудоемкости, что по-прежнему гарантирует значительный компонент исследовательской подготовки. Изменения касаются трудоемкости и содержания дисциплин (модулей): здесь на базовую, общую для направления, часть отводится от 7,5% до 15% нагрузки, и ее содержание определяется вузом самостоятельно. Общий объем вариативной, характерной для профиля, части программы может достигать 90%. Как отмечают представители образовательного сообщества, *высокая степень свободы вузов в проектировании магистерских программ и большая доля их вариативного компонента является ресурсом адекватного и гибкого реагирования системы высшего образования на потребности регионального рынка труда*. Магистерские программы, опираясь на академическую, «широкую», подготовку бакалавров, должны предлагать специализированные, фокусные, адресные программы, отвечающие региональному запросу со стороны экономики и общества [16].

Внимание к педагогическому образованию и подготовке магистров по педагогическому направлению в первое десятилетие 21 века 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» [37, С. 88]. В этом же контексте Н. В. Чекалева отмечает направленность магистратуры педагогического направления на подготовку исследователей, способствующих инновационному развитию образования в регионе [37, С. 89].

Стратегические документы, задающие направление и определяющие приоритетные задачи развития образования в нашей стране, также подчеркивают ключевую роль педагогов в процессе перехода к обществу инновационного уклада. Сфера образования признается ресурсом создания инновационного сообщества, в котором каждый его член обладает компетенциями инновационного поведения, а именно:

- способностью и готовностью к изменениям, непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности;

- способностью к критическому мышлению;
- способностью и готовностью к разумному риску, креативностью, предприимчивостью, умением работать самостоятельно и готовностью к работе в команде, готовностью к работе в высококонкурентной среде;
- широким владением иностранными языками как коммуникационным инструментарием для участия в процессах глобализации³.

Задача формирования и развития соответствующих компетенций лежит на педагогических кадрах, которые должны являть собой пример инновационной личности, основу поведения которой, как полагают авторы Стратегии инновационного развития России до 2020 года, составляет исследовательская компетентность. Подготовка «глобально конкурентоспособных преподавателей» должна осуществляться в модели высшего образования, интегрированного с научной деятельностью. При этом в соответствии с упомянутой Стратегией, именно магистратура педагогического направления, где большая часть студентов вовлечена в научные исследования, направленные на решение перспективных задач инновационного развития, является уровнем образования, нацеленным на подготовку «инновационных специалистов образования».

Подводя итог анализу второго этапа развития магистерской подготовки в России в рамках предложенной модели, необходимо сказать, что *магистратура* в нашей стране *получила широкое распространение*. В 2011 году осуществился повсеместный переход российской высшей школы на уровневую систему обучения. По данным Росстата с 2000 по 2012 год количество выпускников магистратуры выросло более чем в 5 раз: с 8,4 до 45,2 тыс. человек. В процентах от общей численности выпускников в этот же интервал времени доля выпускников-магистров увеличилась с 1,3% до 3,2% (всего выпускников: 2000г. – 635,1 тыс. человек; 2012г. – 1397,3 тыс. человек)⁴. Минобрнауки России год от года увеличивает количество бюджетных мест на обучение в магистратуре. Так, если в 2012 году контрольные цифры приема в магистратуру составляли 62,1 тыс. человек, то в 2013 году у 74,5 тыс. абитуриентов (прирост – 20%) появилась возможность учиться в магистратуре на бюджетном месте. Интересен тот факт, что в 2013 году в части распределения бюджетных мест магистратуры по направлениям подготовки 12% (9235 человек – 1/5 выпускников бюджетных мест бакалавриата по этому направлению) от их общего числа было отведено на «Педагогику и образование». Немногим большее количество бюджетных мест получило лишь гуманитарное направление: 9888 человек, а также экономика и управление: 9539 человек⁵. Эти данные свидетельствуют о внимании государства к магистерскому образованию и косвенно говорят об осознанной необходимости подготовки магистров образования как кадров высокой квалификации, ориентированных на развитие региональных образовательных систем в соответствии с общенациональными и мировыми тенденциями.

Произошла *институализация исследовательской парадигмы магистерского образования*. Это подтверждается как мнением научно-образовательного сообщества, так и нормативной базой, регламентирующей функционирование данного уровня высшего образования. Федеральные государственные образовательные стандарты 3 поколения и 3+ как

³ Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. М. : Минэкономразвития России, 2010. 116 с.

⁴ Российский статистический ежегодник // Федеральная служба государственной статистики, 2012. [Текст, таблицы]. Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_13/Main.htm. Дата обращения: 09.03.14.

⁵ Справка к заседанию коллегии Минобрнауки России «О планировании объемов подготовки кадров с профессиональным образованием и научных работников (контрольные цифры приема)». 18 декабря 2012г. [Текст]. Режим доступа: минобрнауки.рф/коллегия/278/файл/1452/12.12.18-Справка1.pdf. Дата обращения: 09.03.14.

в части проектируемых результатов обучения, так и в части рекомендуемой структуры образовательной программы и условий ее реализации ориентируют подготовку магистров на развитие исследовательской компетентности и способности ее применения в профессиональной деятельности.

Однако, сравнивая данные первого и второго этапа развития магистратуры в России, мы можем проследить *изменение в целевой направленности магистерской подготовки*: с подготовки исследователя для решения проблем науки к подготовке исследователя для решения задач практики. То есть, на первом этапе, магистров, в основном, готовили для научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности с перспективой трудоустройства в научно-исследовательских институтах и университетах. На втором этапе перечень возможных видов и областей профессиональной деятельности магистра расширился, но стала востребована подготовка «инновационного» выпускника, готового к преобразованиям в профессиональной деятельности, способного видеть проблему практики и решать ее, используя исследовательскую компетентность.

Необходимо отметить и *региональную направленность подготовки магистров*. Программы магистратуры, учитывая краткий срок их освоения и высокую степень самостоятельности вузов в их разработке, рассчитаны на удовлетворение запроса регионального рынка труда. *Магистратура в области образования и педагогики*, таким образом, – это гибкий конструкт, «настраивающий» подготовку студентов под требования региональной системы образования; это специализированная подготовка в отличие от «широкого профиля» бакалавриата, ориентированная на подготовку специалиста, который мог бы претворить в жизнь стратегические инициативы развития образования в регионе.

Поэтому мы полагаем, что в настоящее время ***целевая направленность подготовки магистров в области педагогического образования*** состоит в подготовке инновационного специалиста образования – агента образовательных изменений (субъекта инновационной деятельности), способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.

Заключение. В результате проведенного исследования нам удалось:

- Обосновать *институализацию исследовательской парадигмы* магистерского образования в России;
- Выявить *расширение целевой направленности магистерского образования*: от подготовки научно-исследовательских и научно-педагогических кадров к подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к различным видам профессиональной деятельности. При этом исследовательская компетентность рассматривается как основа инновационного характера профессиональной деятельности магистра, обеспечивающая готовность к преобразованиям в профессиональной деятельности, способность видеть проблему практики и решать ее.
- Определить *современную целевую направленность магистратуры в области педагогического образования*, которая состоит в подготовке инновационного специалиста образования – агента образовательных изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности.
- Выделить компоненты *усложнения требований* к подготовке магистров в области образования (по сравнению с требованиями к бакалаврам), характерные для всех видов деятельности:

- *организационный компонент* (от исполнения деятельности к управлению ею, к организации коллективной деятельности);
- *собственно исследовательский компонент* (аналитико-диагностическая деятельность – от сбора и интерпретации данных к интеграции знания, системному целостному видению проблемы);
- *преобразовательный компонент* (от выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к вариативности и оригинальности в их решении).
- Обосновать региональную направленность подготовки магистров, в том числе в области педагогического образования. В этом отношении *магистерские программы педагогического направления*:
 - с одной стороны, представляют собой гибкий конструкт, «настраивающий» подготовку студентов под требования региональной системы образования;
 - с другой стороны, учитывая исследовательский характер магистратуры, имеют потенциал сопровождения изменений (модернизации, развития) региональной системы образования через проведение коллективных исследований в рамках подготовки магистерских диссертаций

Выявленные изменения в профессиональной подготовке магистров в области образования актуализируют исследование вопросов конструирования содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза, технологий и методов обучения, а также способов оценивания результатов обучения. Ориентация подготовки магистров в области образования на региональные задачи развития образования в контексте современных тенденций определяет проблему учета регионального компонента в проектировании магистерских программ и построении содержания профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтергот Е. Г. Изменения в профессиональном образовании в России в контексте перехода к инновационной экономике // Мир науки, культуры, образования. Научный журнал. Октябрь 2012. №5 (36). С. 47-51.
2. Альтергот Е. Г., Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В. Исследование изменений в образовании : монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. 164 с.
3. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) // Высшее образование в России. 2009. №11. С. 26-40.
4. Байденко В. И. Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. 2009. №9. С. 120-132.
5. Байденко В. И. Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее (статья первая) // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 147-155.
6. Блинов В. И. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2008. №1. С. 44-50.
7. Бойко И. Магистратура в Санкт-Петербургском государственном университете // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 28-32.
8. Гребнев Л. «Анти-болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. 2005. №9. С. 8-14.
9. Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. №11. 2011. С.29-41.
10. Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. №2. С. 9-17.
11. Давыдов Ю. Болонский процесс. Миф или реальность? // Высшее образование в России. 2005. №10. С. 3-7.
12. Дроботенко Ю. Б., Альтергот 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.
13. Еркович С., Суворов С. Целостная система многоступенчатого образования // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 35-43.
14. 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.
15. Колесов Н. Повышать уровень теоретической и методологической подготовки бакалавров и магистров // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 41-45.
16. Константинова Л. В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования системы высшего образования // Высшее образование в России. 2013. №7. С. 33-36.
17. Концепция перехода к многоуровневой системе высшего педагогического образования // Высшее образование в России. 1993. №3. С.59-64.

18. Лазарев Г. Куда ведут ступени профессионального образования // Высшее образование в России. 2008. №7. С. 3-12.
19. Маленков Ю. Проблемы подготовки магистров с высокой добавленной ценностью // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 33-41.
20. Муравьева А. А. Международный опыт формирования национальной системы квалификаций // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 62-69.
21. Наймушин В. Г. Развитие науки – ключевой фактор перехода к инновационной экономике // Terra Economics. 2010. Т. 8. №3. С. 32-35.
22. 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.
23. 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.
24. Орлов В. Первые итоги многоуровневой системы // Высшее образование в России. 1997. №3. С. 78-80.
25. Петров В., Кузнецова Т. Диверсификация российских программ подготовки магистров // Высшее образование в России. 2007. №11. С. 17-23.
26. Розина Н. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2007. №3. С. 3-9.
27. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-64.
28. Сенашенко В. Магистратура: свобода выбора и свобода маневра // Высшее образование в России. 2000. №3. С. 26-29.
29. Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. 2002. №2. С.28-37
30. Сенашенко В. С. Магистратура: второе рождение / Высшее образование в России. 1993. №3. С.92-99.
31. Сенашенко В., Казарин Л., Кузнецова В., Сенаторова Н. О подготовке педагогических кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 1996. №3. С.25-34.
32. Сенашенко В., Комиссарова Н. Магистратура в Российских вузах // Высшее образование в России. 1995. №2. С. 103-111.
33. Сенашенко В., Ткач Г. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 25-34.
34. Татур Ю. Прогноз на завтра // Высшее образование в России. 1995. №1. С. 62-73.
35. Филиппов В. Образование для новой России // Высшее образование в России. 1998. №1. С. 7-13.

36. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / Моск. высш. шк. социал. и экон. наук; пер. Е. Л. Фруминой. М. : Просвещение, 2006. 272 с.
37. Чекалева Н. Педагогический университет – ресурсный центр инновационного развития региона // Высшее образование в России. 2008. №6. С. 88-93.
38. Якимович Б. Институт магистратуры: опыт и перспективы // Высшее образование в России. 2008. №2. С.21-25.
39. Яковлев Б. Г. Реформы – это работа // Высшее образование в России. 1997. №2. с.3-4.
40. Chicott J. A critique of recent models for the improvement of education in developing countries // Anthropology & Education Quarterly. 1987. No 18(3). P. 241-245.
41. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. 6th edition. New York, NY: Routledge. 2010. 638 p.
42. Ellsworth J. B. Surviving change: A survey of educational change models. Syracuse, N.Y. : Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. 2000. 296 p.
43. Fielding M. Students as Radical Agents of Change // Journal of Educational Change. 2001. No 2. P. 123–141.
44. Kay J., Dunne E., Hutchinson J. Rethinking the Values of Higher Education : Students as Change Agents. QAA. 2010. URL: www.qaa.ac.uk/students/studentengagement/undergraduate.pdf. (дата обращения: 20.04.2014)

Рецензент: Чекалева Надежда Викторовна, проректор по международной и внеучебной деятельности, заведующий кафедрой педагогики, профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», Россия, Омск.

Nikulina Evgenia
Omsk State Pedagogical University
Russia, Omsk
E-Mail: evgenia.altergot@gmail.com

Research into the changes in Master of Education studies in Russia: from 1992 up to the present

Abstract. The paper researches the changes in Master of Education studies in Russia which happened between 1992 – the year of introduction of 2-level higher education system – and the present time.

The author suggests a model for studying educational changes which is based on the ideas of phase-nature of change and the role and functions of change stakeholders. The model implies that mass media reflect and indicate initiation, implementation and institutionalization of change. Educational journals, therefore, are considered as a ground for scientific discussions on the subject of change. This justifies the choice of the research method, namely content analysis of scientific publications of 1992-2013.

The analysis is focused on the categories of objectives and outcomes of master education. The study proves institutionalization of research paradigm of master education in Russia, emphasizes the importance of regionalization of master studies, identifies the new objective of Master of Education studies, as well as complication components to the corresponding learning outcomes.

The changes which have been found out in this research can help in further exploration of the issues related to Master of Education studies, such as curriculum development, teaching methods and technologies, and assessment of master students' learning outcomes.

Keywords: Master education; Master of Education studies; objectives; requirements to learning outcomes; change; initiation; implementation; institutionalization; educational change research model.

Identification number of article 41PVN314

REFERENCES

1. Al'tergot E. G. Izmenenija v professional'nom obrazovanii v Rossii v kontekste perehoda k innovacionnoj jekonomike // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. Nauchnyj zhurnal. Oktjabr' 2012. №5 (36). S. 47-51.
2. Al'tergot E. G., Drobotenko Ju. B., Chekaleva N. V. Issledovanie izmenenij v obrazovanii : monografija. Omsk : Izd-vo OmGPU, 2012. 164 s.
3. Bajdenko V. I. Bolonskie preobrazovanija: problemy i protivorechija (stat'ja chetvertaja) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2009. №11. S. 26-40.
4. Bajdenko V. I. Mnogoplanovyj i sistemnyj harakter Bolonskogo processa (stat'ja vtoraja) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2009. №9. S. 120-132.
5. Bajdenko V. I. Monitoringovoe issledovanie Bolonskogo processa: nekotorye rezul'taty i vzgljad v budushhee (stat'ja pervaja) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2009. №7. S. 147-155.
6. Blinov V. I. Nacional'naja ramka kvalifikacij v Rossijskoj Federacii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №1. S. 44-50.
7. Bojko I. Magistratura v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №12. S. 28-32.
8. Grebnev L. «Anti-bolon'ja»: pozicija ili poza? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. №9. S. 8-14.
9. Grebnev L. S. Bolonskij process i «chetvertoe pokolenie» obrazovatel'nyh standartov // Vysshee obrazovanie v Rossii. №11. 2011. S.29-41.
10. Guseva I. A. Nauchnaja magistratura: mechta ili real'nost'? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. №2. S. 9-17.
11. Davydov Ju. Bolonskij process. Mif ili real'nost'? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. №10. S. 3-7.
12. Drobotenko Ju. B., Al'tergot E. G. Prepodavateli i studenty kak agenty obrazovatel'nyh izmenenij // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. Sentjabr' 2013. №2 (13). S. 106-109.
13. Erkovich S., Suvorov S. Celostnaja sistema mnogostupenchatogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. №3. S. 35-43.
14. Kinelev V. Ob itogah raboty vysshej shkoly v 1994 godu i osnovnyh napravlenijah ee dejatel'nosti v 1995 godu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1995. №1. S. 7-27.
15. Kolesov N. Povyshat' uroven' teoreticheskoy i metodologicheskoy podgotovki bakalavrov i magistrov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №12. S. 41-45.
16. Konstantinova L. V. Problemy razvitija magistratury v uslovijah reformirovanija sistemy vysshego obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. №7. S. 33-36.
17. Konceptcija perehoda k mnogourovnevoj sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1993. №3. S.59-64.
18. Lazarev G. Kuda vedut stupeni professional'nogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №7. S. 3-12.
19. Malenkov Ju. Problemy podgotovki magistrov s vysokoj dobavlennoj cennost'ju // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №12. S. 33-41.

20. Murav'eva A. A. Mezhdunarodnyj opyt formirovanija nacional'noj sistemy kvalifikacij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. №5. S. 62-69.
21. Najmushin V. G. Razvitie nauki – kljuchevoj faktor perehoda k innovacionnoj jekonomike // Terra Economics. 2010. T. 8. №3. S. 32-35.
22. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak faktor professional'nogo stanovlenija studentov magistratury v uslovijah innovacionnogo razvitija obrazovanija : Monografija / Pod nauch. redakciej d.p.n, prof. V. P. Solomina, d.p.n, prof. E. V. Piskunovoj. SPb. : Izd-vo «Lema», 2013. 174 s.
23. O sovershenstvovanii struktury i sodержanija vysshego pedagogicheskogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii. Reshenie kollegii Ministerstva obshhego i professional'nogo obrazovanija RF ot 09.12.1997 // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1998. №1. S. 85-89.
24. Orlov V. Pervye itogi mnogourovnevoj sistemy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1997. №3. S. 78-80.
25. Petrov V., Kuznecova T. Diversifikacija rossijskih programm podgotovki magistratov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. №11. S. 17-23.
26. Rozina N. O razrabotke novogo pokolenija gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. №3. S. 3-9.
27. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovanija dlja innovacionnoj jekonomiki / A. E. Volkov [i dr.] // Voprosy obrazovanija. 2008. №1. S. 32-64.
28. Senashenko V. Magistratura: svoboda vybora i svoboda manevra // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2000. №3. S. 26-29.
29. Senashenko V. Mnogourovnevaja struktura: problemy sovershenstvovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2002. №2. S.28-37
30. Senashenko V. S. Magistratura: vtoroje rozhdenie / Vysshee obrazovanie v Rossii. 1993. №3. S.92-99.
31. Senashenko V., Kazarin L., Kuznecova V., Senatorova N. O podgotovke pedagogicheskikh kadrov v magistrature // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1996. №3. S.25-34.
32. Senashenko V., Komissarova N. Magistratura v Rossijskix vuzax // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1995. №2. S. 103-111.
33. Senashenko V., Tkach G. Bolonskij process: o sopostavimosti kvalifikacij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. №3. S. 25-34.
34. Tatur Ju. Prognoz na zavtra // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1995. №1. S. 62-73.
35. Filippov V. Obrazovanie dlja novej Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1998. №1. S. 7-13.
36. Fullan M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii / Mosk. vyssh. shk. social. i jekon. nauk; per. E. L. Fruminoj. M. : Prosveshhenie, 2006. 272 s.
37. Chekaleva N. Pedagogicheskij universitet – resursnyj centr innovacionnogo razvitija regiona // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №6. S. 88-93.
38. Jakimovich B. Institut magistratury: opyt i perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №2. S.21-25.

39. Jakovlev B. G. Reformy – jeto rabota // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1997. №2. s.3-4.
40. Chicott J. A critique of recent models for the improvement of education in developing countries // Anthropology & Education Quarterly. 1987. No 18(3). P. 241-245.
41. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. 6th edition. New York, NY: Routledge. 2010. 638 p.
42. Ellsworth J. B. Surviving change: A survey of educational change models. Syracuse, N.Y. : Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. 2000. 296 p.
43. Fielding M. Students as Radical Agents of Change // Journal of Educational Change. 2001. No 2. P. 123–141.
44. Kay J., Dunne E., Hutchinson J. Rethinking the Values of Higher Education : Students as Change Agents. QAA. 2010. URL: www.qaa.ac.uk/students/studentengagement/undergraduate.pdf. (data obrashhenija: 20.04.2014)