

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-8-20

ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ГИБКОЙ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Батракова И. С.¹, Гладкая И. В.^{2✉}, Глубокова Е. Н.³, Писарева С. А.⁴

^{1,2,3,4} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ icbatrakova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2003-473X>

^{2✉} irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

³ englubokova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8820-5817>

⁴ spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

Статья поступила в редакцию 22.01.2025

Одобрена после рецензирования 29.01.2025

Принята к публикации 28.02.2025

Аннотация. Решение актуальной задачи поиска новой архитектуры высшего образования и соответствующей методологической основы возможно путём проектирования структуры гибкой адаптивной образовательной программы, которая позволяет быстро переориентировать содержание, формы, технологии обучения и средства оценивания результативности её реализации на подготовку конкурентоспособных выпускников педагогического вуза, соответствующих требованиям современного рынка труда. В данной статье представлены основания для изменения подходов к проектированию образовательных программ современного уровня и ресурсы, необходимые для реализации гибкой адаптивной образовательной программы; раскрыто понимание модульного построения учебного плана в вузе и содержание модуля, который ориентирован на ожидаемый результат – ведущую компетенцию. Обоснована целостность оценивания результата профессионального становления выпускника педагогической магистратуры.

Ключевые слова: образовательная программа, структура программы, гибкая адаптивная программа, персонификация, модульное построение учебного плана

Финансирование: Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Трансформация высшего педагогического образования на основе реализации гибких адаптивных образовательных программ» (проект № VRFY-2024-0003).

Для цитирования: Батракова И. С., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А. Обоснование структуры гибкой адаптивной образовательной программы высшего образования (на примере магистерского образования) // Человек и образование. 2025. № 1 (82). С. 8–20. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-8-20>

Original research article

JUSTIFICATION OF THE STRUCTURE OF FLEXIBLE ADAPTIVE EDUCATIONAL PROGRAM OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF MASTER'S EDUCATION)

I. Batrakova¹, I. Gladkaya^{2✉}, E. Glubokova³, S. Pisareva⁴

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ icbatrakova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2003-473X>

^{2✉} irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

³ englubokova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8820-5817>

⁴ spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

Received by the editorial office 22.01.2025

Revised by the author 29.01.2025

Accepted for publication 28.02.2025

Abstract. Solving the urgent problem of searching for a new architecture of higher education and the corresponding methodological basis is possible by designing the structure of a flexible adaptive educational program that gives the opportunity to quickly reorient content, forms, technologies training and means of assessing the effectiveness of its implementation in preparing competitive graduates of a pedagogical university who meet the requirements of the modern labor market. This article presents the grounds for changing approaches to the design of modern educational programs and the resources necessary for the implementation of a flexible adaptive educational program; the understanding of the modular construction of the curriculum at the university and the content of the module, which is focused on the expected result – the leading competence, are revealed. The integrity of assessing the result of professional development of a graduate of a pedagogical master's program is substantiated.

Keywords: educational program, program structure, flexible adaptive program, personalization, modular structure of the curriculum

Financing: This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment 'Transformation of university-level teacher education via flexible adaptive educational programs' (project No. VRFY-2024-0003).

For citation: Batrakova, I. S., Gladkaya, I. V., Glubokova, E. N., Pisareva S. A. (2025). Justification of the structure of flexible adaptive educational program of higher education (on the example of master's education). *Man and Education*, no. 1 (82), pp. 8–20. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-8-20>

Введение

В настоящее время в России осуществляются активные инновационные процессы в социальной и экономической сферах жизни общества; предъявляются новые требования к конкурентоспособно-

сти специалистов, их мобильности в условиях изменений на рынке труда. В связи с этим актуализируется вопрос о формировании востребованных компетенций у студентов вуза. Э. Ф. Зеер подчёркивает, что сегодня можно наблюдать возникновение

формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации [1].

Задача проектирования гибких адаптивных, практико-ориентированных образовательных программ в условиях модернизации профессионального образования была обозначена в Указе Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Решение данной задачи было представлено в рамках Федерального проекта «Молодые профессионалы» и касается выпускников среднего профессионального образования¹.

Для сферы высшего образования такого решения предложено не было. Поэтому актуальным становится исследование проблемы, связанной с *обоснованием структуры гибкой и адаптивной образовательной программы*, которая позволяет быстро переориентировать содержание, формы, технологии обучения и средства оценки результативности их реализации для подготовки конкурентоспособных выпускников педагогического вуза, соответствующих требованиям современного рынка труда.

Методы и результаты исследования

Преимущество современных программ высшего образования заключается в том, что они представляют комплекс фундаментальных знаний, формирующих картину мира, развитие мышления и надпрофессиональных навыков, а также прикладных знаний, позволяющих овладеть жёсткими и гибкими навыками, методиками выполнения конкретных профессиональных задач. В результате выпускники могут не

только успешно трудоустроиться, но и оставаться востребованными даже в ситуации изменения рынка труда. В исследовании мы остановились на магистерской подготовке как одном из важных этапов профессионального становления педагога, результатом которого является готовность выпускника магистратуры к решению *новых нетиповых профессиональных задач в разных социокультурных и образовательных контекстах*.

Реализуемые в институте педагогики магистерские программы имеют специфику, обусловленную особенностями магистерского образования в РГПУ им. А. И. Герцена:

- *исследовательской направленностью*, продолжающей исторически сложившуюся традицию проведения научных исследований любого уровня в русле деятельности научно-педагогических школ института педагогики, что способствует развитию определённого стиля научного мышления на основе уникальных межличностных отношений «преподаватель-магистрант»;

- *ориентированностью на решение задач развития образовательной практики*, что становится возможным благодаря сотрудничеству института педагогики с Комитетом по образованию Санкт-Петербурга, тесному взаимодействию со школами и информационно-методическими центрами, участию преподавателей института в экспертной работе по оценке инновационной деятельности образовательных организаций [2].

Исходя из имеющегося отечественного и зарубежного опыта, в условиях динамично меняющейся ситуации под влиянием социокультурных факторов профессиональной педагогической деятельности [3], можно предположить, что необходимо проектирование гибких адаптивных образовательных программ педагогической магистратуры, результатом реализации которых будет подготовка выпускников, отвечающих требованиям современного рынка педагогического труда.

Проведённый анализ практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов, представленный в

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Федеральный проект «Молодые профессионалы». URL: <https://firpo.ru/activities/federalnyj-proekt-molodye-professionalny/> (дата обращения: 20.12.2025).

проектах «Трансформация университетской профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях социокультурных изменений российского общества», 2022 г. (научный руководитель С. А. Писарева); «Проектирование современных инструментов оценки качества подготовки выпускников педагогического университета с учётом результатов мониторинга потребности образовательных учреждений региона», 2023 г. (научный руководитель С. А. Писарева); «Интегрированная оценка компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования», выполненный в институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в 2024 г. (научный руководитель И. С. Батракова), позволил сделать выводы о:

- расхождении существующей практики оценивания образовательных результатов будущих выпускников и актуальных тенденций развития современного рынка труда, обусловленных трансформацией педагогической профессии в трансфессию;

- целесообразности поиска новых подходов к проектированию современных образовательных программ; способов интегрированной оценки готовности выпускников к профессиональной деятельности, которая характеризует сформированность транспрофессиональных компетенций (рефлексивность, ориентированность на практику, умение работать командами, умение привлекать необходимые знания и недостающие компетенции).

Полученные выводы подтверждаются и другими данными. Так, в исследовании Е. М. Ефимовой доказано, что «работодатели выделяют востребованность таких компетенций, как ответственность и пунктуальность; способность к соблюдению сроков, серьёзную и устойчивую мотивацию к профессии; коммуникативные навыки; склонность к саморазвитию; умение работать в команде; стрессоустойчивость и готовность совмещать несколько должностей» [4, с. 91]. Судя по ответам отечественных работодателей, ключевыми преимуществами для трудоустройства выпускников

являются такие компетентностные характеристики, как высокое качество освоенных кандидатом навыков, умений и знаний (выбрали 100% опрошенных работодателей); наличие подробной и положительной информации о соискателе вакансии на предприятии (почти три четверти – 72,2%); участие в научно-исследовательской деятельности и в конференциях (наличие сертификатов и публикаций) в период обучения (55,6%) [5, с. 7].

Определение исследовательской позиции авторов связано с обоснованием структуры гибкой адаптивной образовательной программы. Сегодня, по мнению исследователей, гибкие образовательные программы направлены на создание новой методологической платформы, которая определяет архитектуру высшего образования, а значит, поиск новых форматов проектирования таких программ продолжается. Современные исследования использования сетевого формата образовательных программ показывают, что такая форма программы даёт возможность вузам «повышать академическую мобильность студентов и преподавателей, обеспечивать гибкую образовательную траекторию обучения» [5, с. 12].

Так, опыт ряда отечественных вузов, реализующих сетевой формат образовательных программ (например, в РАНХиГС), показывает, что необходимо ориентироваться на потребности рынка труда, требования и ожидания работодателей, а получаемые научные и образовательные результаты (в виде новых транспрофессиональных компетенций, приобретаемых выпускниками) ориентированы на изменение образовательной среды вуза и содержание трудовой деятельности за счёт взаимодействия социальных партнёров и образовательных организаций (вузов, школ, колледжей и т.д.). Сетевой формат образовательных программ даёт им конкурентное преимущество за счёт эффекта гибкости и адаптивности, а обмен ресурсами и опытом, культурными и региональными традициями научных школ между взаимодействующими организациями создаёт также синергетический эффект.

Таким образом, трансформация системы высшего образования отражается не только в методологии проектирования образовательных программ, но требует и новых подходов к технологической проработке построения образовательного процесса при реализации максимально гибких персонализированных образовательных траекторий студентов. Реализация таких образовательных траекторий создаёт новые задачи, обусловленные требованиями нормативных документов, федерального образовательного стандарта к открытости электронной информационной среды вуза, фиксации в ней результатов освоения образовательной программы, в том числе профессиональных компетенций в транс-профессиональном контексте (профессиональное и социальное развитие личности).

Данное исследование проведено с использованием методологии системного анализа изучения *структуры гибкой адаптивной образовательной программы высшего образования*. Использовались *теоретические методы* (анализ и обобщение научных материалов, лучших педагогических практик проектирования образовательных программ в вузе) и *качественные методы*, включающие опросы, интервью, экспертное заключение.

Решаемая в статье *исследовательская задача* находится в рамках проблемы, связанной с поиском теоретического обоснования структуры гибкой и адаптивной образовательной программы высшего образования. Авторы ставят *цель*, которая заключается в определении исследовательской позиции, связанной с осмыслением понятий «образовательная программа современного вуза», «персонификация высшего образования», «транспрофессионализм как признак современных образовательных программ», «гибкая адаптивная образовательная программа современного вуза», «результативность реализации гибкой адаптивной образовательной программы будущими выпускниками».

Проведённый анализ выполненных диссертационных исследований, монографий, научных статей свидетельствует о слож-

ности и многомерности рассматриваемых понятий. Сегодня в публикациях разных авторов о персонифицированной траектории магистранта, особенностях образовательного процесса все чаще приходится сталкиваться с термином «персонификация», который используется в разных контекстах и требует дополнительного осмысления.

Так, термин «персонификация», который ранее использовался в философии, социологии, лингвистике, в психологической литературе, был перенесён в педагогику, что объясняется развитием подходов к построению содержания образования на основе индивидуализации образовательного процесса с учётом самобытности и уникальности личности. Теоретический анализ позволил также:

- выделить смежные понятию «персонификация» слова, среди которых – самообучение, самосозидание, самоактуализация, саморазвитие, самостоятельность, самопреобразование (процесс преодоления себя);

- определить персонификацию как форму, позволяющую видеть новые резервы в стратегии обучения, направленные на активное включение обучающегося не только в процессы самообучения, но и в процессы самосозидания [6].

Не менее значима характеристика персонифицированного подхода с точки зрения выявления условия, направленного: на переход субъекта обучения на новый, более высокий уровень профессионального становления; на адаптивность содержания учебной информации к особенностям магистрантов с учётом контекста их профессиональной деятельности, что в свою очередь позволяет трактовать персонификацию образования как личностно ориентированный процесс, направленный на актуализацию личных ресурсов и развитие способностей студентов, пробуждения их внутренней активности в познании и саморазвитии, проявлении их субъектности.

Исследовательская позиция авторов статьи с обоснованием структуры гибкой адаптивной образовательной программы

опирается на понимание *персонификации в высшем образовании* как самоорганизации субъектом своего личностного образовательного пространства; свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления; осознания своей уникальности и самооценности; удовлетворения потребности личности поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением [7].

Важно отметить, что такое понимание персонификации учитывает требования ФГОС ВО 3++, даёт возможность при построении персонифицированной траектории профессионального становления магистранта ориентироваться на установление связи вузовского образовательного процесса с требованиями работодателей включать их в корректировку содержания профессиональной подготовки, направленной на формирование у будущего специалиста набора новых профессиональных компетенций.

В логике обозначенных теоретических основ конструкция персонифицированной траектории магистранта, построенная на компетентностном подходе, включает три взаимосвязанных компонента: «развитие ценностно-смысловой устремлённости личности на достижение субъективно-значимого профессионального образа «Я»; расширение компетентностной сферы магистранта, интегрирующей знания, умения, опыт и понимание; развитие внутренней ответственности за всё, что он делает, чему обучается, а также развитие его сопричастности к социуму» [8, с. 64].

Такая конструкция направлена на изменение организации образовательного процесса и развитие навыков и потребности магистрантов к самообучению; мотивирует их к саморазвитию, что отражает смысл персонификации траектории магистранта и предполагает:

– выбор содержательных линий построения индивидуальной траектории маршрута профессионального становления магистранта через освоение конкретных модулей образовательных программ с

учётом изменяющихся потребностей, индивидуальных возможностей и карьерных перспектив;

– практикоориентированность учебной и внеучебной деятельности, связанной с освоением модулей образовательной программы (учебные дисциплины; производственная практика, включая НИР; дисциплины по выбору и др.); научно-исследовательской деятельности магистрантов, направленной на подготовку выпускной квалификационной работы.

– определение условий для успешной самостоятельной деятельности обучающихся [9].

Следующее значимое для авторов статьи понятие – *гибкая и адаптивная образовательная программа* как программа, которая позволяет переориентировать содержание, формы, технологии обучения с учётом:

– вариативных запросов – ценностно-социальных, экономических и трудовых запросов рынка труда, приоритетных запросов конкретных групп работодателей, индивидуальных запросов личности,

– стратегических ориентиров вуза – в зависимости от реализуемых моделей уровня высшего образования (2+2+2, 4+1, 4+2, 5+1, 5+2 и т.п.),

– реальных условий реализации образовательного процесса – формы обучения (очная, заочная, очно-заочная), использования технологий дистанционного обучения (сочетания элементов онлайн- и офлайн-образования), вида образования (основное, дополнительное).

В таблице 1 представлены основания для изменения образовательных программ, рассмотрено, за счёт каких ресурсов она может меняться.

Важным ресурсом реализации гибкой адаптивной образовательной программы выступает гибридное обучение, которое сочетает элементы онлайн- и офлайн-образования, предоставляя магистрантам гибкость в выборе форматов и темпа обучения.

Применение гибридных форматов при реализации гибких образовательных про-

Таблица 1

Определение оснований для изменения образовательных программ (ОП)

№	К чему адаптируется ОП?	Как проявляется гибкость ОП?			
	Основание изменений ОП	Что меняется	Каким образом реализуется	Пример	
1	Запрос рынка труда Запрос конкретного работодателя	Темп освоения программы конкретным студентом	Перезачет отдельных дисциплин, освоенных на предыдущем уровне образования	Сопряжённые образовательные программы СПО – ВО	Сокращается период освоения программы ВО (опыт различных вузов при реализации ОП по одной УГСН)
2	Запрос субъекта образования	Содержание индивидуального плана освоения ОП	Досрочное освоение зачётных единиц с прохождением соответствующей аттестации в рамках реализации программ основного и дополнительного образования	Сопряжённая ОП магистратура – аспирантура	Высвобождение времени на проведение исследования в аспирантуре за счёт сданных кандидатских экзаменов по иностранному языку и истории и философии науки (ОЭР в РГПУ им. А. И. Герцена)
3	Запрос субъекта образования в ответ на запрос работодателя или рынка труда	Цели-результаты освоения ОП	Расширение ожидаемых образовательных результатов за счёт формирования опережающих компетенций, например, надпрофессиональных	Сопряжение программ основного и дополнительного образования (ПК и переподготовки)	Центры компетенций в вузах Информация: https://rsv.ru/competitions/project/1/f9d73c66-a75b-4f01-bc37-287165289a9c/ В Санкт-Петербурге Центры компетенций созданы в Политехе, ГУАП и ГЭУ
4	Запрос субъекта образования	График освоения ОП в части расписания, дополнения программы курсами по выбору и факультативами	Предоставление возможности выбора бесплатных дополнительных лекций и мастер-классов, совмещения учёбы и работы, формирования собственной образовательной траектории	Сопряжение разных профилей ОП в рамках одной УГСН	Центр магистратуры ИУЭФ КФУ Информация: https://kpfu.ru/institutes/institut-upravleniya-ekonomiki-i-finansov/graduate-centre
5	Стратегические ориентиры вуза	Структура учебного плана	Путём введения вариативных встраиваемых и легко заменяемых модулей	Модульные образовательные программы	Инновационная ОП (2007–2008 гг.) и далее более поздние ОПОП (опыт РГПУ им. А. И. Герцена)
6	Реальные условия реализации образовательного процесса	Условия реализации ОП	Путём применения гибридного формата реализации программы, сочетающего очный и онлайн-форматы	Использование различных организационных форм образовательного процесса, а также применение дистанционных технологий	Внедрение МООК (наш опыт введения массового онлайн-курса «Современные проблемы науки и образования»); Педагогические студии А. А. Ахаяна

грамм предоставляет магистранту выбор разнообразных и адаптивных образовательных траекторий, отвечает потребностям цифрового поколения:

- сочетание традиционного обучения и онлайн-материалов (например, онлайн-лекции, очные семинары с решением практических задач);

- сочетание форматов очного и дистанционного взаимодействия между магистрантами, преподавателями и образовательными ресурсами;

- использование VR-, AR-симуляций и интерактивных элементов;

- использование технологии «Перевернутый класс» (англ. flippedclassroom) – сочетает в себе аудиторные занятия с преподавателем (обсуждение сложных аспектов темы) и онлайн-обучение;

- применение гибкого графика обучения в сочетании с возможностью выбора формата на каждую лекцию/семинар/практическое занятие/проектную работу и т.д.), совмещения в себе онлайн- и офлайн-форматов, синхронное и асинхронное обучение;

Преимуществами применения гибридных форматов как ресурса реализации гибкой адаптивной образовательной программы являются гибкость в обучении, доступность и персонализация. Происходит изменение роли преподавателя, который выступает как фасилитатор (создание условий для самостоятельной работы и взаимодействия студентов), наставник (предоставление индивидуальной поддержки, консультаций и обратной связи), дизайнер обучения (разработка и адаптация учебных материалов, использование различных технологий обучения). К возникающим рискам можно отнести увеличение нагрузки преподавателей, недостаточное владение субъектов цифровыми компетенциями, трудности в оценивании результатов профессиональной подготовки выпускников магистратуры. Особая сложность возникает при проектировании учебного плана, который является одним из основных документов, в соответствии с которыми реализуется образовательный

процесс. Именно учебный план формирует содержание образования в его результативно-итоговом виде [10].

В рамках стандарта ФГОС ВО 3++, с учётом характеристики проектирования гибкой адаптивной образовательной программы коллективом разработчиков [12], были уточнены названия и содержание модулей магистратуры по направлению 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (из обязательной части – «Методология исследования в образовании», «Профессиональная коммуникация», «Образование и общество»), а также спроектирована система целостного оценивания результатов реализации образовательной программы.

В качестве примера приведём структуру модуля «Образование и общество», включающего дисциплины, соответствующие его целевому назначению – содействию формированию социокультурной компетенции: «Государство и общество в российском образовании», «Социокультурная среда мегаполиса», «Педагогическое проектирование в социокультурной среде»; проектно-технологическая практика (формирует компетенции студента, позволяющие решать практические задачи выбранной профессиональной деятельности) и интегрированный (модульный) экзамен. Ожидаемым результатом выступает ведущая (интегрирующая) *социокультурная* компетенция, которая лежит в основе разработки содержания модуля и определяет-ся в каждом модуле.

В условиях модульного построения учебного плана вузовского образования основой разработки содержания модуля является ожидаемый результат – ведущая компетенция, которая представляет собой совокупность формируемых в модуле компетенций. Например, в модуле образовательной программы магистратуры «Методология исследования в образовании» (ведущая – исследовательская компетентность) объединены дисциплины, направленные на развитие у магистрантов умения выявлять актуальные проблемы в современном образовании с целью реше-

ния профессиональных задач, на выполнение научного исследования; в модуле «Профессиональная коммуникация» ведущей является сетевая (цифровая коммуникативная) компетенция; в модуле «Образование и общество» ведущей является социокультурная компетенция.

Опрос о том, кто должен разрабатывать критерии и показатели оценки компетенций выпускников, показал значимость учёта мнения как работодателей, так и преподавателей. Большинство респондентов (85,3%) отметили, что вуз должен разрабатывать критерии совместно с работодателями. Работодатели в большинстве своём считают, что выпускники имеют невысокий уровень готовности к практической деятельности, но инициативны и нацелены на результат. Преподаватели больше ориентированы на теоретические знания. Предъявление студентам совместных заданий будет обеспечивать качественный результат. Данные о готовности преподавателей принять участие в разработке критериев оценки представлены на рис. 1.

Для успешного оценивания результатов освоения магистрантами образовательной программы определяется *совокупность ведущих компетенций*, представляющих компетенции, на формирование и развитие которых ориентировано содержание дисциплин и производственной практики каждого модуля, включённого в учебный план магистерской программы [11].

Опираясь на понимание транспрофессиональных и ведущих компетенций,

выделенных в каждом инвариантном модуле («научно-исследовательская компетенция», «информационно-коммуникативная компетенция», «социокультурная компетенция», «профессиональные компетенции») [11], определяются задания для оценки результатов освоения учебных дисциплин и практик (табл. 2) в каждом модуле учебного плана в соответствии с действующим ФГОС ВО 3+-. При этом происходит последовательное усложнение учебных и профессиональных педагогических задач, взаимопроникновение и обогащение образовательного и профессионального опыта магистрантов, содействие содержательному и пространственному расширению коммуникации, каналов взаимодействия субъектов образования [12].

В этом случае разработка критериев и инструментов оценки компетенций выпускника обуславливает необходимость проведения диагностического, формирующего, аутентичного и суммативного видов оценивания, которые реализуются посредством использования разнообразия компетентностно-ориентированных заданий; тестов, ориентированных на определение сформированности компетенций; учебно-профессиональных задач и кейсов; профиля профессионально значимых качеств личности [14].

Целостность оценивания результата профессионального становления выпускника магистратуры строится на основе суммативного оценивания результатов освоения каждого модуля образовательной

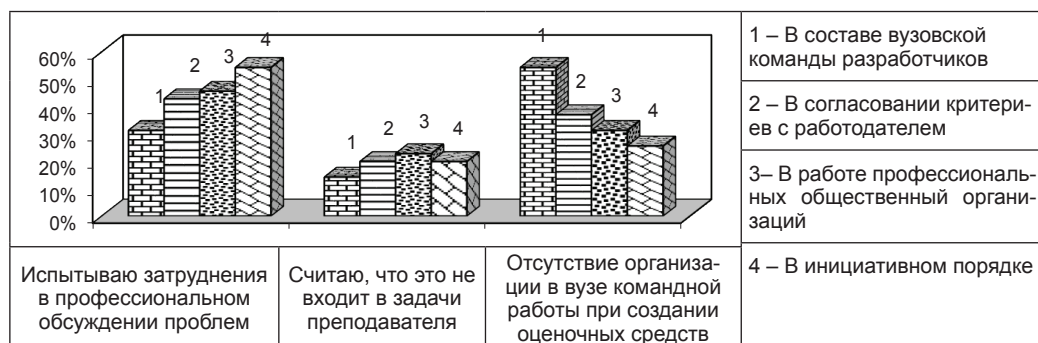


Рис. 1. Мнение преподавателей о готовности принимать участие в разработке критериев оценки

Таблица 2

Оценивание транспрофессиональных компетенций магистрантов

Оценивание транспрофессиональных компетенций магистрантов		
Механизм, обеспечивающий непрерывность процесса профессионального становления магистрантов	Инструмент получения обратной связи для всех субъектов образовательного процесса	Точка отсчёта для перехода на более качественный уровень оценивания компетенций магистрантов, включая корректировку целей оценивания, новые её процедуры и инструменты

программы через сочетание диагностики с формирующим и аутентичным оцениванием (диагностика + формирующее + аутентичное оценивание = суммативное). При оценивании учитывается как оценка результатов решения учебно-профессиональных задач преподавателем, так и самооценка студентом собственного решения задач.

Анализ источников [14; 15] и данные наших исследований показали, что «результаты целостности оценивания профессионального становления магистрантов фиксируются через совокупность определённых критериев продуктивности через качество подготовки выпускника магистратуры к профессиональной деятельности и его востребованности на рынке педагогического труда; их субъектно-ориентированный, ценностный характер (как польза или выгода для субъекта); сопоставление мнений преподавателей и работодателей о работе магистранта и самооценивания им своей собственной работы» [16, с. 11].

Выводы и обсуждение результатов

Анализ практики методологии стандартизации, архитектоники и содержания существующих образовательных стандартов, проведённый в рамках проекта «Научно-методическое обоснование единых подходов по разработке федерального государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования следующего поколения» [17], позволил

авторам говорить «об отходе от стандартизации подходов к проектированию профессиональных стандартов с точки зрения фиксированного перечня знаний, умений и навыков, необходимых в достижении результатов профессиональной подготовки педагога. На том этапе наметился переход к уровневой дифференциации профессионального развития педагога, а также к фиксации ключевых областей профессиональной деятельности и выделения уровня достижения необходимых умений в системе менторского сопровождения и образовательных кластеров регионального и национального уровней, отвечающих за практико-ориентированную подготовку педагогов» [2, с. 26].

Новая система характеризуется переходом на новые уровни высшего образования: на смену бакалавриату и магистратуре приходит базовое (от четырёх до шести лет) и специализированное (от года до трёх) высшее образование. В новой системе вместе с привычным уровнем магистратуры предполагается специализированное высшее образование, которое будет разделено на профессиональное и исследовательское.

В заключении отметим, что авторы разделяют позицию исследователей, рассматривающих систему высшего образования как систему, нуждающуюся в реформировании уровня образования, основываясь на традициях накопленного опыта, с учётом потребностей и поставленных задач отечественной экономики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.
2. Авво Б. В., Гутник И. Ю., Матросова Ю. С. и др. Образовательный процесс в магистратуре по направлению «Педагогическое образование»: опыт проектирования: монография. Санкт-Петербург: Своё издательство, 2017. 81 с.
3. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61.
4. Ефимова Е. М., Ефимов Д. О. Методологические основы проектирования гибких образовательных программ в сетевом формате // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13. № 3. С. 87–96.
5. Клементовичус Я. Я., Трифонова Н. В., Покровская Н. Н. и др. Генезис, тенденции и проблемы развития сетевых образовательных программ. Монография. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2016. 163 с.
6. Замятина О. М., Мозгалева П. И., Лыба А. А. Персонификация как условие формирования готовности педагогов к реализации ФГОС общего образования // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 15–21.
7. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований. Наука и образование: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 172–188.
8. Громыко Ю. В. Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъём сознания и личностный рост // Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу. М., 2007. С. 52–98.
9. Батракова И. С., Глубокова Е. С. Персонифицированная траектория профессионального становления магистрантов как педагогическое понятие // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 3. С. 28–38.
10. Константинова, Л. В., Петров А. М., Штыхно Д. А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24.
11. Ахayan А. А., Батракова И. С., Боровик Л. К. и др. Проектирование инвариантных модулей образовательных программ магистратуры по направлению «Образование и педагогические науки»: учебное пособие для преподавателей вузов. Том 1. Санкт-Петербург: Центр научно-производственных технологий «Астерион», 2022. 98 с.
12. Аранова С. В., Батракова И. С., Боровик Л. К. и др. Подготовка магистрантов к государственной итоговой аттестации. Учебное пособие для преподавателей вузов (часть 2). СПб.: Астерион, 2025. 96 с.
13. Батракова И. С., Гладкая И. В., Королёва Н. Н., Тряпицын А. В. Характеристика целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 213. С. 25–33.
14. Бурлакова И. А., Клопотова Е. Е. Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № 2. С. 7–25.
15. Полевая Н. М., Романова Л. Л. Оценка качества обучения по магистратуре: анализ критериев // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 173–175.
16. Батракова И. С., Богдановская И. М., Гладкая И. В. и др. Особенности реализации системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников в педагогическом университете (методические рекомендации): Электронный научный журнал «Письма в Эмиссия. Оффлайн». 2024. URL: <http://met.emissia.org/offline/2024/met117.htm> (дата обращения 20.12.2024).
17. Фёдоров А. А., Бударина А. О., Полупан К. Л. и др. Научно-методическое обоснование единых подходов по разработке ФГОС высшего педагогического образования следующего поколения. Анализ существующих подходов к разработке ФГОС высшего педагогического образования: Монография. Калининград: БФУ им. И. Канта, 2021. 127 с.
18. Константинова Л. В., Петров А. М., Штыхно Д. А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 2. С. 9–24.

REFERENCES

1. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (2017). Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. *Education and Science*, vol. 19, no. 8, pp. 9–28. (In Russ.)
2. Avvo, B. V., Gutnik, I. Yu., Matrosova, Yu. S. et al. (2017) *Educational process in the master's degree program in «Pedagogical education»: design experience*. St. Petersburg: Svoe Publishing House. (In Russ.)
3. Tryapitsyna, A. P. (2013). Contents of Professional Training of Students – Future Teachers to Solve the Problems of Modernization of General Education. *Universum: Bulletin of Herzen University*, no. 1, pp. 50–61. (In Russ.)
4. Efimova, E. M., Efimov, D. O. (2021). Methodological foundations for designing flexible educational programs in a network format. In: *Bulletin of the Maikop State Technological University*, vol. 13, no. 3, pp. 87–96. (In Russ.)
5. Klementovichus, Ya. Ya., Trifonova, N. V., Pokrovskaya, N. N. et al. (2016). *Genesis, Trends, and Problems of Development of Network Educational Programs*. St. Petersburg: SPb State University of Economics. (In Russ.)
6. Zamyatina, O. M., Mozgaleva, P. I., Lyba, A. A. (2017). Personification as a condition for the formation of teachers' readiness to implement the Federal State Educational Standard of General Education. *Man and Education*, no. 3 (52), pp. 15–21. (In Russ.)
7. Kargina, Z. A. (2015). Individualization, personalization, personification - the leading trends in the development of education in the 21st century: a review of modern scientific research. In: Shirikov O. N. (ed.) *Science and education: modern trends: collective monograph*. Cheboksary: CNS "Interactive plus", pp. 172–188. (In Russ.)
8. Gromyko, Yu. V. (2007). Personalization in education: initiating education, raising consciousness and personal growth. *Anthropological matrices of the twentieth century. L. S. Vygotsky – P. A. Florensky: failed dialogue. – Invitation to dialogue*. Moscow, pp. 52–98. (In Russ.)
9. Batrakova, I. S., Glubokova, E. N. (2020). Personalized trajectory of professional development of master's students as a pedagogical concept. *Letters to Emission.Offline*, no. 3, p. 2838. (In Russ.)
10. Konstantinova, L. V., Petrov, A. M., Shtykhno, D. A. (2023). Rethinking approaches to the tiered system of higher education in Russia in the context of leaving the Bologna process. *Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 2, pp. 9–24. (In Russ.)
11. Akhayan, A. A., Batrakova, I. S., Borovik, L. K. et al. (2022). *Design of Invariant Modules of Master's Degree Educational Programs in the Field of «Education and Pedagogical Sciences»*. Vol. 1. St. Petersburg: Center for Scientific and Production Technologies "Asterion". (In Russ.)
12. Aranova, S. V., Batrakova I. S., Borovik, L. K., et al. (2025). *Preparing master's students for the state final certification*. Textbook for university teachers (part 2). St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
13. Batrakova, I. S., Gladkaya, I. V., Koroleva, N. N., Tryapitsyn, A. V. (2024). Characteristics of the integrity of the assessment of the results of professional development of master's students. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science*, no. 213, pp. 25–33. (In Russ.)
14. Burlakova, I. A., Klopotova, E. E. (2023). Effectiveness of Master's Degree Training through the Eyes of Master's Students. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 20, no. 2, pp. 7–25. (In Russ.)
15. Polevaya, N. M., Romanova, L. L. (2017). Assessment of the quality of training in the master's program: analysis of criteria. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 6, no. 2 (19), pp. 173–175. (In Russ.)
16. Batrakova, I. S., Bogdanovskaya, I. M., Gladkaya, I. V. et al. (2024). *Features of the implementation of a system of means for internal assessment of the quality of graduate training at a pedagogical university (methodological recommendations)* Available at: <http://met.emissia.org/offline/2024/met117.htm> (Accessed: 20 December 2024). (In Russ.)
17. Fedorov, A. A., Budarina, A. O., Polupan, K. L. et al. (2021). *Scientific and methodological substantiation of unified approaches to the development of the federal state educational standard of higher pedagogical education of the next generation. Analysis of existing approaches to the development of the Federal State Educational Standard of Higher Pedagogical Education*. Kaliningrad: I. Kant Baltic Federal University. (In Russ.)
18. Konstantinova, L. V., Petrov, D. A., Shtykhno, A. M. (2023). Rethinking approaches to the level system of higher education in Russia in the context of the exit from the Bologna process: *Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 2, pp. 9–24. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Батракова Инесса Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гладкая Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Глубокова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Писарева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Inessa S. Batrakova – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Irina V. Gladkaya – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Elena N. Glubokova – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Svetlana A. Pisareva – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.