



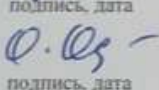
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

Утверждаю
Заведующий кафедрой
А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
«25» 09 2021г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ
ИППС СФУ**

44.04.01 Педагогическое образование
44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных
образовательных маршрутов

Научный руководитель	 подпись, дата	<u>доц. каф. ОиСП</u> <u>ИППС СФУ.</u> <u>канд. филос. наук</u> должность, ученая степень	<u>А.К. Лукина</u> инициалы, фамилия
Выпускник	 подпись, дата		<u>Н.Н. Ключникова</u> инициалы, фамилия
Рецензент	 подпись, дата	<u>канд. пед. наук</u> должность, ученая степень	<u>О.А. Осипенко</u> инициалы, фамилия

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1 Теоретические аспекты изучения мотивации студентов, обучающихся в магистратуре	10
1.1 Теория мотивации в психолого-педагогических исследованиях	10
1.2. Особенности образовательной мотивации взрослых обучающихся в магистратуре	16
1.3 Теоретические и методологические подходы к становлению магистратуры в системе высшего образования	27
2 Эмпирическое исследование изучения особенностей мотивации студентов магистратуры ИППС СФУ	44
2.1 Описание базы практики исследования	44
2.2 Анализ результатов исследования мотивации обучающихся в магистратуре ИППС СФУ	53
2.3 Возможности организации учебного процесса с учетом особенностей мотивации магистрантов в психолого-педагогической магистратуре ИППС СФУ	68
Заключение	75
Список используемых источников	77
Приложение А	83
Приложение Б	86

РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация по теме «Особенности мотивации обучающихся в магистратуре на педагогических и психолого-педагогических направлениях».

В условиях модернизации и усовершенствования системы высшего образования мы наблюдаем острое противоречие между социальным заказом изменить систему высшего образования в соответствии с мировыми стандартами и одновременной недостаточной изученности мотивационной направленности учебной деятельности обучающихся в условиях перехода к многоуровневой системе образования и увеличению количества студентов, не закончивших обучение в магистратуре. В этом случае именно характер учебной мотивации выступает внутренним условием каждого студента, влияющее на эффективность учебной деятельности студентов и системы образования в целом.

В диссертационном исследовании дан краткий анализ основных теоретических подходов к определению понятий «мотив», «мотивация», «учебная мотивация», проанализированы результаты диагностики мотивации магистрантов Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, сделана попытка соотнести мотивы поступления и причины отчисления, обучающихся в магистратуре.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты позволят учитывать характер мотивации при организации образовательного процесса в магистратуре, что будет способствовать повышению его результативности.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена имеющимся противоречием между наличием социального заказа на модернизацию системы высшего образования в соответствии с мировыми стандартами и недостаточной изученностью проблемы мотивационной направленности учебной деятельности студентов в условиях перехода к многоуровневой системе образования. Вместе с тем характер учебной мотивации выступает тем внутренним условием, которое опосредует влияние системы образования на эффективность учебной деятельности студентов.

Проблема изучения мотивов, определяющих качество учебной деятельности студентов, безусловно, является актуальным для современной педагогики. В разное время в России учебную мотивацию исследовали множество ученых: Н.Ц. Бадмаева, Е.П. Ильин, Г.Н. Казанцева, Ю.М. Орлов, Т.В. Сорокоумова и многие другие. Однако в свете продолжающегося перехода российского образования на двухуровневую систему особо актуальным становится вопрос об особенностях учебной мотивации студентов магистратуры.

Магистратура, как вторая ступень высшего образования, предполагает, прежде всего, нацеленность студента на научно-исследовательскую деятельность при изучении определенной узкой специализации. В магистратуру поступает всего лишь 25-30% вчерашних бакалавров. Этот факт может объясняться рядом причин, как экономического и территориального характера, так и личностными особенностями студентов, в частности их учебной мотивацией.

Мотивация и ожидания от результата обучения у решивших продолжить обучение в магистратуре разнообразны: кто-то планирует в короткий срок получить дополнительную профессию, переквалифицироваться или продолжить образование, расширить свои возможности, быть конкурентоспособным на современном рынке труда, а кто-то пришел в

магистратуру потому, что не смог трудоустроиться после бакалавриата, хочет получить отсрочку от армии, пусть небольшую, но регулярную выплату стипендии, социальной помощи и т.п.

Однако у магистратуры к обучающимся имеются свои серьезные требования, единые для всех, значительно отличающиеся от требований бакалавриата. Предполагается, что студент, выдержав конкурс и поступив в магистратуру, сделал свой выбор осознанно и готов «к решению сложных профессиональных задач, а также к научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе» [20], понимает цели обучения. На самом же деле большинство первокурсников оказываются не готовы к тому уровню самостоятельности, способности к самоорганизации, новому для них ритму образовательного процесса, при снижении контроля со стороны преподавателей, которые предъявляет к студентам магистратура, и желания получить еще один диплом о высшем образовании оказывается недостаточно для успешного завершения двухгодичного курса обучения. Более 20% от общего количества поступивших на первый курс магистратуры отчисляются по итогам первого семестра, не имея достаточного уровня учебной мотивации и интереса к получению новых знаний.

Таким образом, мы можем выделить проблему исследования, которая заключается в противоречии между ожиданиями студентов, поступающих в магистратуру, их мотивами, и требованиями, которые предъявляет магистратура к обучающимся, основное из которых заключается в готовности к научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе. Студенты, обучающиеся в магистратуре, уже имеют опыт обучения в вузе, обладают специальными профессиональными компетенциями, многие осуществляют профессиональную деятельность и имеют жизненный опыт. Кроме того, магистранты имеют разные стартовые возможности и мотивы обучения, что требует особого подхода к организации образовательного процесса на уровне магистратуры с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. В этих условиях особую актуальность приобретает изучение

мотивов поступления в магистратуру, а также сопровождение студента на протяжении всего периода, обеспечивающее становление его самостоятельности, индивидуальности, профессионализма.

Необходимо помнить, что магистерское сообщество сегодня предстает как очень неоднородное по возрасту, базовому образованию, мотивации, занимаемой должности, у каждого уже имеется свой жизненный опыт.

Всё вышесказанное позволило сформулировать цель нашего исследования: изучить особенности мотивации студентов, поступающих и обучающихся в магистратуре Института педагогики, психологии и социологии (далее ИППС) Сибирского федерального университета (далее СФУ).

Объект исследования: мотивация студентов магистратуры ИППС СФУ.

Предмет исследования: особенности мотивации студентов магистратуры ИППС СФУ.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что ведущими осознаваемыми мотивами поступления и обучения в магистратуре ИППС СФУ у студентов будут:

- личные – расширить свой кругозор, реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал;
- профессиональные – построить карьеру повысить свой профессиональный уровень, иметь более престижную работу, получать высокую зарплату;
- социальные – расширить круг контактов, устроить семейную и личную жизнь.

Реализация различных мотивов требует различной организации учебного процесса.

В соответствии с обозначенными целью, объектом и предметом в работе необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую научную литературу по проблеме мотивации и построить теоретическую модель обучения;
- 2) изучить специфику обучения в магистратуре на педагогических и

психолого-педагогических направлениях;

3) изучить особенности мотивации обучения в магистратуре студентов психолого-педагогических направлений;

4) предложить рекомендации по совершенствованию учебного процесса с учетом выявленных особенностей мотивации обучающихся в магистратуре.

Научная новизна исследования определяется совокупностью поставленных в работе задач и выражается в следующем:

1) выявлены особенности образовательной мотивации студентов в магистратуре, проанализирована динамика обучения студентов на протяжении первых двух лет обучения;

2) эмпирическим путем исследована образовательная мотивация студентов магистратуры, определены факторы, влияющие на мотивацию студентов;

3) разработаны и предложены рекомендации по совершенствованию обучения студентов магистратуры ИППС СФУ, использование различных форм и методов обучения при помощи прохождения практики, проведения конференции и изменений в учебном процессе.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

– теоретические (анализ психологической и методической литературы; интерпретация, обобщение опыта и массовой практики, системный анализ);

– эмпирические (анкетирование, наблюдение за студентами; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);

– методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Базой исследования выступает Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.

Работа обобщает результаты исследования, которое проводилось в три этапа: первый этап был направлен на изучение и анализ психологической литературы, на определение объекта и предмета исследования, первоначальную формулировку темы и проблемы работы, определение цели, гипотезы, задач исследования, разработку научного замысла изучения психологических особенностей мотивации научно–исследовательской деятельности студентов, обучающихся в магистратуре.

На втором этапе нашего исследования мы проводим опрос, цель которого выявить намерения студентов поступать в магистратуру. Для изучения мотивации обучения в магистратуре на втором этапе исследования нами рассмотрены следующие методики: методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой) [2].

На третьем этапе исследования проанализированы полученные результаты. Студенты, поступающие в магистратуру, ориентированы, прежде всего, на получение знаний в своей профессиональной области и овладение теми умениями и навыками, которые необходимы им для дальнейшей работы. Центральным мотивом, определяющим нацеленность студентов последнего курса бакалавриата на дальнейшее поступление в магистратуру, можно считать стремление в полной мере овладеть своей будущей профессиональной деятельностью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нём представлены, систематизированы и проанализированы различные подходы к проблеме мотивации студентов, поступающих в магистратуру в целом и отдельно в магистратуру Сибирского федерального университета, изучены психологические особенности мотивации студентов магистратуры.

Практическая значимость: помочь кафедре Общей и социальной педагогики разработать рекомендации, как работать со студентами. Знания об особенностях становления учебной мотивации в институте и системы ценностей личности в процессе ее профессионализации могут быть

использованы в учебном процессе для оптимизации учебной деятельности студентов и совершенствования подготовки профессионалов. Полученные результаты позволяют уточнить субъективные критерии эффективности обучения студентов. Знание о содержании системы ценностей личности современного студента и ее проявлении в мотивации учебной деятельности имеет практическое значение как в плане самопознания и саморазвития человека, так и в плане организации профессиональной вузовской и послевузовской подготовки педагогов. Полученные результаты будут включены в программы учебных курсов в рамках обучения в Институте педагогики, психологии и социологии.

В свете рассмотренной проблематики остаются открытыми вопросы о гендерной специфике мотивационной сферы поступающих в магистратуру, а также о способах привлечения большего количества выпускающихся студентов на вторую ступень обучения в вузе. Результаты исследования могут быть интересны педагогам и психологам, учебно-организационному отделу и другим структурным подразделениям вуза.

1 Теоретические аспекты изучения мотивации студентов, обучающихся в магистратуре

1.1 Теория мотивации в психолого-педагогических исследованиях

Интерес к причинам, по которым человек совершает те или иные действия возник еще в древности – свои объяснения механизмов человеческого поведения предлагали Сократ, Платон, Аристотель и другие древние мыслители. Побудительные мотивы активности человека, а также возможность управления ими является базовым знанием, востребованным в различных сферах науки. Основные исследования в этой области сосредоточены на пересечении психологии, педагогики, философии и менеджмента. В научной литературе существует множество определений мотивации. К работам, в которых представлен системный подход к изучению мотивации можно отнести классические труды А. Маслоу, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузена, а также работы Дж. Аткинсона, Е.П. Ильина, Д.А. Леонтьева и А.Н. Леонтьева. В работах К.А. Абульхановой-Славской, М. Ксикзентмихали, М.К. Мамардашвили отражен философско-психологический аспект мотивации. В области менеджмента также существует огромное количество исследований в области управления и развития мотивационной структуры личности, группы и организации (Б. Эшфорд, Э. Майел, А. Бандура).

В контексте нашего исследования нас будет интересовать в первую очередь изучение мотивации в психолого-педагогическом аспекте, раскрывающими способы формирования мотивации в структуре учебно-познавательной деятельности. Наиболее актуальные исследования представлены в работах Л.С. Илюшина, Е.И. Казаковой, Г.И. Щукиной, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, З.И. Васильевой, А.К. Марковой, О.С. Гребенюк, О. Нечаевой. Мотивация понимается педагогической наукой как интегративное качество личности, образованное иерархией (соподчиненностью) её мотивов [13].

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п.

Традиционно мотивация разделяется на внешнюю, обусловленную внешними стимулами, и внутреннюю - обусловленную потребностями личности.

Исследователи, изучающие мотивацию обучения, выделяют различные группы мотивов [5].

Например, методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина предполагает следующую классификацию: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы.

Степина Н.В. выделяет следующие мотивы: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность); овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

Еще одно исследование мотивации, проведенное Куликовой О.А., называет в качестве основных такие мотивы: содержательно-творческие: мотив самореализации; мотив интереса к содержанию профессии. Интеграционно-ценностные: мотив общественной полезности и значимости профессиональной деятельности. Материально-статусные: мотив достижения статуса; карьерный мотив; материальный мотив. Инструментально-имитационные: мотив престижа; гендерно-аскриптивный мотив; семейно-традиционный мотив. Л.С. Илюшин в монографии «Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников» проводит подробный анализ большого количества мотивационных теорий. Приведем здесь выводы, к которым приходит автор:

1) По видам выделяются социальные познавательные мотивы. Первые в процессе обучения направлены на другого человека, вторые на саму образовательную деятельность.

2) По уровням эти мотивы разделяются:

– на широкие социальные мотивы, определяемые понятиями: долг, ответственность, понимание социальной значимости учения;

– узкие социальные (или позиционные) мотивы, выражающиеся в стремлении занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих и достойное вознаграждение за свой труд;

– мотивы социального сотрудничества, проявляющиеся в ориентации на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в ученическом коллективе;

– широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в ориентации на эрудицию, и реализующиеся через удовлетворение, получаемого от самого процесса учения и его результатов;

– учебно-познавательные мотивы, проявляющиеся в ориентации на способы добывания знаний и усвоение конкретных учебных предметов;

– мотивы самообразования, проявляющиеся в ориентации на приобретение дополнительных знаний и учебных навыков.

Все эти мотивы объединяются в группы по направлению и содержанию:

1) социальные (социально-ценностные);

2) познавательные;

3) профессионально-ценностные;

4) коммуникационные;

5) статусно-позиционные;

6) традиционно-исторические;

7) утилитарно-практические (меркантильные).

Л.С. Илюшин предлагает следующее определение образовательной мотивации: «образовательная мотивация представляет собой комплексную

характеристику субъективно-переживаемых учеником отношений в образовательном взаимодействии. Она складывается из такой совокупности свойств, особенностей и проявлений личности в образовательной деятельности, которая определяет субъектное отношение ученика к её цели, процессу и результатам» [15].

Результаты обучения и степень успешности студентов в процессе обучения зависит от актуализации всех перечисленных мотивов.

Однако, на сегодняшний день, существует проблема в области современного высшего образования, которая связана с демотивированностью большинства студентов к учебной деятельности, изменением системы ценностей молодежи в области образования, в которой ведущей целью становится не сам процесс познания и овладения определенной профессией, а получение диплома, что, в свою очередь, приводит к снижению показателей качества обучения [46]. Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, умениями, навыками и способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Мотив учения – это направленность студента на различные стороны учебной деятельности, побуждение к активному и самостоятельному овладению знаниями, умениями, навыками [18]. В настоящее время в психологии существует несколько подходов к классификации мотивов учения. М. В. Матюхина выделяет два класса мотивов – внутренние и внешние, или познавательные и социальные. Е. П. Ильин разделяет мотивы учения на две группы.

Первую составляют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные и мотивы самообразования.

Вторая группа представлена социальными мотивами (широкими социальными и позиционными мотивами, мотивами социального сотрудничества), которые связаны с различными социальными взаимодействиями студента с другими людьми [18]. П. М. Якобсон предложил

свою классификацию. Первый вид мотивов учебной деятельности он назвал «отрицательными». Это побуждения обучающегося, вызванные осознанием тех неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей. По существу, обучение при таких мотивах – это обучение без всякой охоты, без интереса к получению образования и к посещению учебного заведения. Вторая разновидность мотивов учебной деятельности тоже связана с внеучебной ситуацией, но имеющей уже положительное влияние на студента. Воздействие общества формирует у последнего чувство долга, которое обязывает его получить высшее образование и стать полноценным гражданином, полезным для страны и своей семьи.

Третий вид мотивов связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, интерес, любознательность, стремление познать новое. Обучающийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы [9].

Н. Ц. Бадмаева провела исследование мотивации студентов, поступающих и обучающихся в магистратуре, и обозначила семь видов мотивов, различных по содержанию, которые побуждают молодых людей учиться: коммуникативные, избегания неудачи, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные [2].

Основными мотивами поступления в вуз, по мнению Е. П. Ильина, являются желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям, а также творческие возможности [18]. Исследования А. Н. Печникова, В. Г. Мухиной, С. С. Котова и других показали, что ведущими учебными мотивами у студентов являются профессиональный и престижный, менее значим прагматический (получить диплом о высшем образовании) и познавательный (получить знания по

предполагаемой профессии). Поэтому профессиональный и познавательный мотивы чаще всего выступают как доминирующие.

Таким образом, анализ литературы показывает, что ни в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивом нет единства взглядов. Ильин Е.П. понимает мотивацию как динамический процесс формирования мотива, а мотив как сложное интегральное (системное) психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием). Многие исследователи под учебной мотивацией понимают частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность, а мотив учения понимается как направленность активности (деятельности) учащегося на те или иные стороны учебной деятельности.

Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения. Качественные особенности развития мотивационной сферы личности студента зависят от идентификации образа Я, образа мира, образа будущей профессиональной деятельности, самооценки и рефлексии. Мотивационная сфера личности определяется деятельностью. Для того чтобы деятельность стала компонентом развития и саморазвития, важно не только глубоко понимать характер ее содержания, но и постоянно совершенствовать мотивационную сторону личности. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития [18].

Важно отметить, что контингент студентов, поступающих в магистратуру сегодня очень неоднороден; да и магистратура, как вторая ступень высшего образования, предполагает, прежде всего, нацеленность студента на научно-исследовательскую деятельность при изучении определенной узкой специализации. В магистратуру поступает всего лишь 25-30% вчерашних

бакалавров. Кто же тогда представляет основной состав магистрантов; каковы мотивы поступления и обучения в магистратуре и какова специфика обучения на педагогических и психолого-педагогических направлениях? Эти вопросы и стали предметом нашего исследования. Поэтому второй параграф нашей главы будет посвящён возрастным особенностям магистрантов, обучающихся на педагогических и психолого-педагогических направлениях.

1.2. Особенности образовательной мотивации взрослых обучающихся в магистратуре

Проблема мотивации учебной деятельности, несомненно, является одной из самых теоретически разработанных в педагогике и в то же время одной из самых трудноразрешимых в практике учебного процесса.

Существует и научно-педагогическая литература относительно образовательной мотивации взрослых. Например, внутренняя мотивация учебной деятельности взрослого, по Ю.Н. Кулюткину и Г. С. Сухобской, может быть сведена к трем типам: (а) утилитарная мотивация; (б) мотивация престижа; (в) мотивация, при которой знания превращаются в самоцель. М. В. Кларин объединяет и характеризует следующие потребности: (а) в обосновании (смысле), проявляющейся в двух основных областях: потребность в решении практических, производственных задач и потребность в личностнопрофессиональном развитии; (б) в самостоятельности, в том числе в выборе из нескольких альтернатив; (в) в реализации жизненного опыта как опоры в любой деятельности, в том числе учебной; (г) назревшая необходимость что-либо изменить в жизни; (д) потребность в практической направленности деятельности: ориентация на реальные задачи в реальном контексте [21].

Исследованиями в области обучения взрослых начал заниматься Малком Ноуэле. Он выявил следующие характерные черты взрослых обучающихся: «Взрослые независимы и самоуправляемы. Им необходимо быть свободными,

чтобы руководить собой. Преподаватели должны активно вовлекать взрослых в процесс обучения и служить для них в качестве стимулятора. В частности, они должны выяснить, какие темы следует рассмотреть, и дать обучающимся возможность работать над проектами, которые их интересуют. Они должны позволить ученикам нести ответственность за выступления на занятиях и лидерство в группе. Преподаватели должны стимулировать обучающихся, руководя ими в процессе получения знаний, а не сообщать им факты. Наконец, они должны показать обучающимся, как учебная группа может помочь им в достижении своих целей (например, через личные цели каждого)» [29].

Вообще, проблематика образования взрослых успешно развивается в относительно новой отрасли образования – андрагогике. В работе А.К. Лукиной «Учебное пособие по андрагогике» отмечено, что «переход к шестому технологическому укладу, возрастание доли интеллектуального труда, необходимость неоднократной смены видов труда и профессии на протяжении жизни человека – всё это требует не только коренной перестройки деятельности школы и профессионального образования, но и создания условий для постоянного, непрерывного образования всего населения. Становится очевидным, что человеческая цивилизация сможет выжить как образовательная цивилизация, а конкретные общества различных стран – как образовательные общества. Образование становится ведущим социогенетическим механизмом, обеспечивающим опережающее качество человека и качества общественного интеллекта» [24].

Закон РФ «Об образовании» (ст. 14) определяет, что целью образования является создание условий для самоопределения и самореализации личности.

Поскольку процесс самоопределения личности в условиях динамичного общества является непрерывным, то и образование должно сопровождать человека на протяжении всей его жизни – от дошкольного до пенсионного возраста. Естественно, задачи и формы организации этого образования на различных этапах жизненного пути человека должны быть различными, учитывающими его конкретную жизненную ситуацию. Еще в 1970-е годы

западные обществоведы пришли к выводу, что главная угроза современности состоит в стремительном отставании способности человека справляться с изменениями, происходящими в окружающем его мире, от темпов этих изменений. Крупнейший американский деятель в области образования взрослых М. Ш. Ноулз обосновал выход из кризиса компетентности в создании «чрезвычайной программы доведения компетентности взрослых до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям постоянных изменений в окружающем мире». Сегодня проблемой номер один для взрослого человека стало отставание его компетентности во многих сферах социальной жизни от темпов, происходящих в них изменений. Поэтому увеличивается число взрослых людей, стремящихся «прирастить свои компетентности», получить необходимое в изменяющихся условиях образование. В условиях абсолютного старения населения России процент взрослых, нуждающихся в дополнительном, профессиональном и общекультурном обучении, постоянно растет в силу ряда причин: это и необходимость овладения взрослыми современными, в том числе, компьютерными технологиями, обеспечение социальной адаптации людей в условиях кризисов, повышение квалификации и переобучения взрослых в связи с изменением рынка труда, недостатки в школьном образовании. В современной России складываются реальные культурно-исторические, социальные, экономические, технологические, психолого-педагогические и другие предпосылки для реализации идей образования и обучения взрослых. Отечественный исследователь В. И. Жуков обосновывает социальное образование как дисциплину формального общего и профессионального образования и включает в её содержание значительное по объему предметное поле. Социальное образование взрослых — это категория, охватывающая собой все виды образовательной практики в зрелом возрасте, так как обеспечивает более успешную социализацию зрелой личности. Оно обеспечивает как многостороннее развитие личности, так и гуманизацию всего общества, а также развитие социальных и универсальных компетентностей взрослых, обеспечивающих их успешную адаптацию и самореализацию в

изменяющемся обществе. Важной характеристикой информационного общества является изменение соотношения науки и образования, особенно проявляющееся в сфере образования взрослых, уже обладающих образованием какого-либо уровня. Потеря наукой статуса ментора и источника знаний по отношению к обучению образованных взрослых обусловлена тем, что это обучение должно быть непосредственно связано с жизнью, практическими задачами различных сфер социальной действительности, отраслей производства. Это обстоятельство определяет конкретность, остроту и динамику образовательных потребностей, с которыми слушатели приходят на учебу [19].

Идея обучения человека в течение всей его жизни (lifelong education), всегда привлекавшая к себе внимание выдающихся умов, стала реально воплощаться в жизнь лишь во второй половине XX в., когда созрели необходимые социально-экономические научные и личностные предпосылки, хотя эта идея не является чем-то исключительно новым, свойственным XX в. Тем не менее, по мнению современных специалистов, содержанием образования взрослых должно стать приобретение новых базовых знаний и навыков для всех с целью получения и обновления навыков, необходимых для включения в информационное общество. В первую очередь это компьютерная грамотность, иностранные языки, технологическая культура, предпринимательство и социальные навыки, а также умение учиться, адаптироваться к переменам, ориентироваться в потоке информации. Именно поэтому магистратура стала привлекательной для студентов старшего возраста, которые получили свое образование давно и хотят приобрести новые компетентности.

Совмещение учебы и работы студентами вузов становится все более актуальной темой в современных междисциплинарных исследованиях в области экономики труда и социологии образования. Исследователи отмечают тенденцию к существенному росту численности студентов, совмещающих учебу и работу, во многих странах мира и к увеличению количества времени,

которое они уделяют работе Многообразные факторы, обуславливающие экономическое и образовательное поведение студентов, влияющие на стимулы и мотивы совмещения учебы в вузе и работы, в зависимости от структуры рынка труда и специфики образовательных институтов разных стран могут проявляться по-разному. Одна из ключевых причин увеличения масштабов совмещения учебы и работы заключается в переходе во многих странах от элитарного к массовому высшему образованию, в вовлечении в процесс получения высшего образования более широких слоев населения [23].

Кроме того, состав студентов магистратуры очень неоднороден по возрасту, разброс составляет от 20 до 67 лет. Как следствие - различный базовый уровень, и отсюда – сложности и в обучении, и в преподавании.

Давайте посмотрим, что представляет из себя «возрастной студент», какие мотивы у него поступать в магистратуру?

В современном обществе возраст служит основанием и критерием для обретения или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь имеет непосредственный характер, форму возрастного ценза (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях эта связи проявляется косвенно, к примеру, опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять определенное общественное положение [8].

Понятие взрослой (зрелой) личности обсуждается, в основном в работах современных философов экзистенциального направления – Х.Ортега-и-Гассета, Э.Фромма, В.Франкла, В.Декомба, и психологов гуманистической ориентации – прежде всего – К.Роджерса и других.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 г.: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит». В нашем обществе мы называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, который

выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение. Взрослость, в отличие от молодости, которая во многом живет ориентацией на будущее, в большей степени ставит цели, касающиеся именно настоящего времени личности, её самореализации, что называется «здесь-и-теперь». Поэтому многие люди, вступая в середину взрослости, стремятся начать жизнь сначала, найти новые пути и средства самоактуализации [4].

Для взрослого человека большое значение имеет процесс самореализации, активного воплощения в жизнь своих идеалов и ценностей, проявление собственных талантов и способностей, возможность поступать в соответствии со своими убеждениями и ценностями. Самоактуализация взрослых очень часто связана с профессией и общественным признанием, однако могут быть и другие варианты. Например, для женщин часто самоактуализация заключается в воспитании детей, в заботе о близких.

Одним из показателей становления взрослости является появление самосознания вообще, и профессионального самосознания – в частности. Профессиональное самосознание имеет одну важную общую характеристику – это самосознание человека, активно участвующего в производительном труде и тем самым через такой труд утверждающим себя в качестве полноценного члена данного общества. Иными словами, профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности, готового к непрерывному образованию [10].

Известный американский психолог Карл Роджерс (*Carl Rogers*) сформулировал психологические особенности людей, выступающие предпосылками успешного обучения:

- 1) люди от природы обладают большим потенциалом к обучению;
- 2) обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека и когда личности человека (его «Я») ничто не угрожает;

3) в обучение вовлекается вся личность, что в результате вызывает изменения в самоорганизации и самовосприятии;

4) большая часть обучения достигается действием при сохранении открытости опыту;

5) самокритика и самооценка способствуют творчеству, повышению независимости и уверенности в себе.

Очевидно, что К.Роджерс рассматривает взрослого человека как ответственного участника процесса обучения, инициатора собственного обучения. Как тут не вспомнить слова профессора И. И. Ильева о том, что глагол «учиться» в русском языке относится к категории «возвратных» глаголов. Учиться – в буквальном смысле – означает «учить себя». Тем не менее, ответственность за определение целей обучения все-таки несет преподаватель. Но позволяют ли способности взрослым эффективно обучаться, есть ли у них возможность усваивать новые знания? Хотя с возрастом многие функции организма постепенно ослабевают (снижаются зрение и слух, ухудшаются память и мышление, возникают трудности с восприятием новой информации), но сами способности к обучению у взрослых (от 20 до 60 лет) существенно не изменяются. При этом у людей, занятых умственным трудом они сохраняются значительно дольше. Как правило, возрастное снижение обучаемости связано с общим состоянием здоровья и энергией человека, уменьшением объективной и субъективной потребности в новых знаниях, снижением возможностей для применения их на практике.

В основе становления взрослости, по мнению известного философа и социолога Дж.Ролза, лежит стремление к самоуважению и чувству собственного достоинства, которое включает два основных аспекта: ощущение человеком своей собственной значимости, и его уверенность в собственных способностях. Именно на развитие уверенности в собственных способностях и «работает» включение человека в систему непрерывного образования.

М. Фельденкрайз также считает, что ценность человека в его собственных глазах во многом зависит от того положения, которое он занимает в обществе, и это служит основой для социального продвижения человека.

Поколение взрослых в настоящее время весьма неоднородно – оно разделяется на страты, сформированные в существенно различающихся социально-экономических условиях, и имеющих, вследствие этого, совершенно различные образовательный опыт и потребности.

Среди людей зрелого возраста существует известная тенденция к растущей ригидности в их взглядах и действиях, к тому, чтобы делать свои умы закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена или она перерастает в нетерпимость или фанатизм. Кроме того, жесткие установки ведут к ошибкам и к неспособности воспринимать творческие решения проблем. Эмоциональная гибкость необходима, конечно, в любом возрасте, но в среднем возрасте она становится особенно важной по мере того, как умирают родители, подрастают и покидают дом дети. Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к застою, который описал Эриксон. Голландский психолог и социальный педагог Бернард Ливехуд выделяет следующие основные фазы жизни после детства.

с 21 до 28 лет – первая фаза взрослости. Молодой человек хотел бы проявить себя в различных ситуациях, чтобы таким образом изучить себя и свои способности. Это профессионального поиска и утверждения себя в избранной профессии. Молодые люди в этом возрасте часто стремятся получить второе образование, или пройти углубленную специализацию по выбранной профессии.

Организационная фаза (с 28 до 35 лет). Это фаза активного освоения и утверждения себя в профессиональной деятельности, и одновременно – период создания собственной семьи, становления новой системы ценностей. Если этого не происходит, то человека может ждать изоляция в будущем. К 35 годам человек с количественной точки зрения находится на вершине своих творческих сил. Он развил в своем характере уверенность, жизнь у него в руках. Он знает,

чего он может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели. Он считает, что все трудности, в том числе и человеческие проблемы, можно решить логически-организаторским путем. Это фаза жизни, в которую человек, в зависимости от индивидуальных свойств личности, более всего является материалистом.

После 35 лет возникает страх застоя: жизнь, казалось бы, устроилась – семья создана, профессия освоена – возникает угроза того, что все это так и будет до конца жизни, непонятен источник возможных изменений. Это состояние определяют как кризис ценностей или переход к новой доминанте ценностей. В тридцатые годы человек успешно пользуется определенной системой ценностей. Все шло хорошо, или было, по крайней мере, принципиально разрешимо, пока действовала эта система ценностей. И эта система казалась единственно возможной и действенной. Но на стыке сороковых годов начинает появляться ощущение застоя, появляется страх остановки развития, обостряются проблемы самоосуществления.

Духовное развитие человека в начале сороковых годов находится на распутье. Оно или уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются совершенно другие творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческих сил человека. Этот подъем приходится на вторую половину пятидесятых годов и продолжается в некоторых случаях до 70-х, хотя обычно после 65-ого отмечается явный спад. Но при этом нужно спросить себя, не обусловлен ли этот спад во многих случаях культурой, а именно той ролью, которая в нашем обществе отводится пенсионеру. Главные проблемы возраста 35 – 45 лет – субъективное переживание убывания физических сил и привлекательности, а также изменение сексуальности.

В фазу от 40 до 50 лет наблюдается биологический спад, зато появляются возможности духовного развития. С другой стороны, в западной и в современной российской культуре все большую роль начинают играть материальные, прагматические ценности, тормозя духовное развитие личности,

и неизбежно приводящие в будущем к личностному кризису. Одним из вариантов разрешения этого кризиса является дополнительное образование, помогающее найти и реализовать новые ценности.

В 50 и до 56 лет Б. Ливехуд отмечает, что если новые ценности не найдены, то возрастает ощущение трагичности (неудачности) жизни и человек все больше уходит в работу. Если же новые смыслы найдены, то, кроме работы, человек находит смыслы (счастье) в иных делах.

Период после 56 лет (с 56 до 63 лет). Многим людям в этом возрасте кажется, что будущего больше нет – все в прошлом. Однако мировая культура знает много людей, которые только в старости осознали, что жизнь только начинается. По преданию, известный японский художник Хокусай сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит и что его художественная карьера началась только после этого. Тициан написал свои самые захватывающие картины в возрасте почти 100 лет. Верди, Сибелиус и другие работали до 80 лет.

Итак, можно подвести итог сказанному выше: в 20 и в 30 лет человек еще может быть «подающим надежды» – люди могут сказать о нем: «Вот многообещающий молодой артист, руководитель, психолог или администратор», но после 40 лет уже никто так не скажет – это время исполнения обещаний. Человек должен принять тот факт, что он никогда уже не станет президентом компании, сенатором, писателем, пользующимся шумным успехом, и даже больше того – что он никогда не станет вице-президентом или незначительным писателем. Вследствие этого люди начинают находить новые преимущества в знании, аккумулировать свой жизненный опыт, они приобретают мудрость. Духовное развитие человека в начале сороковых годов находится на распутье. Оно или уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются совершенно другие творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческих сил человека. Этот подъем приходится на вторую половину пятидесятых годов и продолжается в некоторых случаях до 70-х, хотя обычно после 65-ого отмечается явный спад. Но при этом нужно спросить себя,

не обусловлен ли этот спад во многих случаях культурой, а именно той ролью, которая в нашем обществе отводится пенсионеру.

Если говорить о мотивах поступления и обучения в магистратуре, то в контексте вышесказанного, мы можем предположить, что центральным мотивом студентов, тех, кто поступил в магистратуру в зрелом возрасте, уже в период работы, имея за плечами определенный опыт, будет:

- ориентация на получение знаний в своей профессиональной деятельности;
- овладение умениями и навыками, которые необходимы им для дальнейшей работы;
- мотивация как процесс самореализации.

Все это мы проверили в нашем исследовании, подобрав необходимые методики. Анализ и интерпретация результатов представлены во второй главе.

Таким образом, можно сделать вывод, что взрослому человеку принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, следовательно, он рассматривается не как обучаемый, а как обучающийся.

Как мы видим, в мотивации учебной деятельности студентов постоянно сочетаются собственно учебный и профессиональный компоненты. В связи с этим в структуре учения можно выделить собственно мотивы учения и профессиональные мотивы как «внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности». Профессиональные мотивы также определяют как «мотивы, подвигающие субъекта к совершенствованию своей деятельности – её способов, средств, форм, методов и т.п.», «мотивы роста, реализующие в деятельности направленность на производство, а не на потребление» [7].

Важно отметить, что образовательная/учебная мотивация взрослого человека не является стабильным, раз и навсегда сформировавшимся образованием. При наличии адекватной организационной среды она может развиваться, обеспечивая высокий уровень образовательной активности

субъекта профессиональной деятельности в процессе обучения.

Итак, учебную мотивацию взрослых стимулируют два типа причин – внешние факторы и внутренние мотивы. Внешние – это изменение рынка труда, ситуации экономического и производственного кризисов, увеличение продолжительности жизни и отсроченность пенсии. Внутренние – побуждения, связанные с удовлетворением потребностей в получении новой профессии субъекта, познавательные мотивы, профессиональные, творческого достижения, материальные, социальные мотивы, отражающие побуждения личного характера, личного престижа, сохранения статуса, самореализации, самоутверждения [33].

Мы считаем, что специально организованная образовательная среда, минимизирующая коэффициент «неравномерности мотива», характеризующий степень разброса между потребностями и удовлетворенностью учением взрослых, способствует адекватному выстраиванию системы профессиональной переподготовки и решению проблемы «мотивационного конфликта» между базовым высшим и последующим полученным образованием.

1.3 Теоретические и методологические подходы к становлению магистратуры в системе высшего образования

Существование отечественной системы высшего профессионального образования в поле Болонского процесса показало, что переход на уровневую систему позволяет в полной мере отвечать вызовам общества, запросам рынка труда, потребностям людей. Особое внимание следует уделить развитию магистерского образования, так как магистратура является оперативной формой подготовки современных специалистов. Представляется актуальным обращение к закону от 11 октября 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней

высшего профессионального образования)», фактически совершившему революцию в системе высшего образования [34].

В первую очередь новации, вводимые упомянутым законом, касаются Федерального закона «Об образовании», его положения в связи с внесенными изменениями мы и рассмотрим в настоящей статье. Новый закон коренным образом изменил систему высшего образования, реформировав ее в соответствии с направлениями Болонского процесса. С 1 сентября 2009 г. в России повсеместно введена двухуровневая система образования. Это один из ключевых шагов в рамках присоединения к Болонской декларации.

Заметим, что реформа образования объявлена национальным проектом, что возводит ее в статус одного из наиболее значительных мероприятий, осуществляемых в социальной сфере. Основные цели реформы образования – повысить качество профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда, обеспечить равный доступ к общему образованию, повысить инвестиционную привлекательность сферы образования, перейти к принципам подушевого финансирования и сформировать эффективный рынок образовательных услуг [20].

Именно на достижение этих целей, помимо прочего, и направлено принятие нового закона. В ст. 16 ФЗ «Об образовании» имеется положение: «Прием граждан на конкурсной основе в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования проводится отдельно для обучения по программам бакалавриата, программам подготовки специалиста и программам магистратуры. Правом на участие в конкурсе для обучения по программам магистратуры пользуются лица, успешно завершившие обучение по программам бакалавриата [45].

Еще одно весьма принципиальное положение закона содержится в следующей норме: «Получение образования по следующим образовательным программам высшего профессионального образования рассматривается как получение второго высшего профессионального образования: 1) по программам бакалавриата или программам подготовки специалиста – лицами, имеющими

диплом бакалавра, диплом специалиста, диплом магистра; 2) по программам магистратуры – лицами, имеющими диплом специалиста, диплом магистра». Данная норма не была бы столь значима и обсуждаема, если бы не следующее обстоятельство: согласно закону «Об образовании» гражданин имеет право на получение бесплатного высшего образования в государственном или муниципальном учреждении только один раз на протяжении жизни, т.е. второе высшее образование возможно только за соответствующую плату. Например, лица, получившие диплом специалиста, имеют право обучаться в магистратуре только на коммерческой основе.

Немаловажным является положение закона, согласно которому «право на отсрочку от призыва на военную службу имеют граждане обучающиеся по очной форме обучения в имеющих государственную аккредитацию по соответствующим направлениям подготовки (специальностям) образовательных учреждениях высшего профессионального образования по программам магистратуры, если они не имеют диплома специалиста или диплома магистра и поступили в указанные образовательные учреждения в год получения квалификации (степени) «бакалавр», – на время обучения, но не свыше нормативных сроков освоения основных образовательных программ». Настоящее положение логично вытекает из предыдущего: если теперь магистратура для специалистов рассматривается как второе высшее образование, то и основанием для предоставления отсрочки от армии она служить не может [10].

Принятие нового закона вывело статус магистратуры на качественно новый уровень. Если ранее магистерский диплом имел принципиальное значение в первую очередь для лиц, намеревающихся продолжить академическую карьеру, то теперь степень магистра стала непременным атрибутом большинства высоко статусных сотрудников тех или иных организаций.

Однако на текущем этапе мы усматриваем две противоречащие друг другу тенденции в развитии магистратуры. Первая из них сводится к

следующему: магистратура стала узкопрофильным учреждением, где лица, получившие общее образование бакалавра, могут изучить более подробно ту или иную область, в которой они намереваются специализироваться. Другая тенденция состоит в том, чтобы с помощью системы «бакалавр + магистр» сделать образование более гибким, т.е. выпускник бакалавриата одной специальности имеют возможность с легкостью поступить в магистратуру по иному направлению. Две рассмотренные тенденции несовместимы друг с другом. Если магистратура представляет собой узкоспециализированное образование, то места базовым дисциплинам, которые изучаются на первом втором курсах бакалавриата и закладывают фундамент для дальнейшего ознакомления с профессией, в магистерских программах не должно быть предусмотрено. Тогда декларируемая гибкость учебного процесса и простота перехода с одной специальности на другую, к сожалению, во многих случаях остаются нереализуемы. В действительности смена направления обучения, несмотря на введение системы «4+2», по-прежнему крайне затруднительна, если речь идет о далеких друг от друга сферах. Конечно, данное утверждение не распространяется на близкие друг к другу специальности, для подобных переходов созданы весьма благоприятные условия [6].

Практика реализации современного отечественного магистерского образования выявило ряд проблем, которые с разной долей успешности, решаются в настоящее время. Например, анализ результатов анкетирования магистрантов РГПУ им. А. И. Герцена показал, что студенты считают негативным использование в магистерском образовании репродуктивных технологий обучения, невозможность транспонирования теоретических знаний в практическую деятельность, «неравновесность» взаимодействия «преподаватель–студент». Совершенно очевидно, что современные студенты, которые обучаются в магистратуре, имеют другой статус, отличающийся от статуса студентов в моноуровневой системе образования.

Студенты-магистранты – это специалисты, имеющие высшее профессиональное образование (диплом бакалавра), определенный

профессиональный опыт. Студенты поступают в магистратуру в возрасте 21–22 года. Данный возраст магистрантов определяется исследователями как период «достижения», когда личность использует интеллектуальные способности, чтобы начинать карьерное восхождение и избрать стиль жизни, то есть данный период жизнедеятельности может рассматриваться как период ранней взрослости [16].

В настоящее время двухуровневая модель высшего образования в России сформирована. Ее стержневой основой являются направления подготовки. В рамках направления выделяются три уровня: первый – бакалавриат и специалитет, второй – магистратура и третий – подготовка кадров высшей квалификации. Следует обратить внимание, что современная российская модель обладает определенной эклектичностью. С одной стороны, она имеет не два, как предполагалось ранее, а три уровня высшего образования. С другой, – достаточно большой спектр направлений подготовки, в основном в области инженерии, медицины, искусства и культуры остался в традиционной для российского образования форме подготовки специалиста.

Каков же статус магистратуры в российской иерархии высшего образования? Прежде всего, магистратура представляет собой вторую ступень высшего образования, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. К освоению же программ подготовка кадров высшей квалификации допускаются лица, освоившие программы магистратуры или специалитета. а прошедшие годы многие российские вузы накопили значительный опыт подготовки бакалавров и магистров по ряду направлений. В течение достаточно длительного времени «магистр» в российском высшем образовании был представлен в двух ипостасях: как степень и как квалификация. В государственных образовательных стандартах 2000 года было зафиксировано, что выпускники магистратуры получают академическую степень магистра, а сама магистерская образовательная программа состоит из программы

подготовки бакалавра по соответствующему направлению (4 года) и специализированной подготовки магистра (2 года) при очной форме обучения. Таким образом, преемственность бакалавриата и магистратуры была задекларирована в нормативных документах, а сами образовательные программы имели некоторый «академизм». Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый в 2012 году, определил, что «бакалавр» и «магистр» - это квалификация.

Таким образом была достигнута определённая ясность в вопросе профессионального предназначения магистров. Определённость ещё больше усилилась, в настоящее время, в процессе очередной модернизации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Суть модернизации заключается в сопряжении ФГОС ВО 3++ и профессиональных стандартов, иными словами, гармонизации требований, предъявляемых рынком труда к квалификации и компетенциям выпускников. Профессиональные стандарты зафиксировали, что определенные трудовые функции, и, следовательно, определенные позиции в организационной иерархии предприятия смогут занимать лица, имеющие квалификацию «магистр» [44].

В настоящее время основная доля (более 80%) студентов в РФ обучается по образовательным программам бакалавриата и магистратуры. Поэтому всё более актуальными становятся вопросы понимания роли и места магистерских программ в структуре высшего образования, а также их взаимосвязи с предшествующими и последующими образовательными программами. В 2017 г. 84% студентов магистерских программ являлись выпускниками программ бакалавриата. При этом, 65% студентов поступили в магистратуру сразу по завершению программ бакалавриата. Магистратура становится, по существу, ключевой программой подготовки специалистов с высшим образованием высокой квалификации [37].

Модели и специфика современного магистерского образования.

Переход высшего образования к компетентностной модели, в основу которой заложено проектирование образовательных результатов, придает особую актуальность исследованиям, направленным на разработку программ мониторинга образовательных результатов всех видов, в том числе личностных. Без мониторинга формирования личностных образовательных результатов студентов высшее образование не будет эффективным, прежде всего потому, что не сможет ответить на антропологический вызов современности. Лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности требуют актуализации и максимального развития человеческого потенциала в каждом человеке. Высшее образование не может ограничиться передачей подрастающим поколениям совокупности знаний, формированием у них современных компетенций, развитием совершенных познавательных способностей. Перед ним стоит задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений: становления его как субъекта собственной профессиональной деятельности, как общественно активной и ответственной личности, как творческой индивидуальности. На обучение в магистратуру, как правило, приходят люди, уже имеющие опыт профессиональной деятельности, способные сформировать свой образовательный заказ, разработать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут.

Как индикаторы эффективности образовательных систем рассматриваются также ожидания студентов от получаемого образования, субъективная оценка его полезности в будущей профессиональной деятельности. В науках об образовании важным направлением исследований является сегодня оценка эффективности образовательных систем. Современные модели оценивания эффективности вузов основываются на показателях соотношения ресурсов на входе и выходе, например на соотношении численности студентов и выпускников. Большое значение в ряду средств

оптимизации образовательных организаций и повышения эффективности национальной системы образования в целом придается мониторинговым исследованиям. Переход высшего образования к компетентностной модели, в основу которой заложено проектирование образовательных результатов, придает особую актуальность исследованиям, направленным на разработку программ мониторинга образовательных результатов всех видов, в том числе личностных. Без мониторинга формирования личностных образовательных результатов студентов высшее образование не будет эффективным, прежде всего потому, что не сможет ответить на антропологический вызов современности. Лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности требуют актуализации и максимального развития человеческого потенциала в каждом человеке.

На сегодняшний день в организации образовательного процесса используются различные методы оценивания, направленные в основном на оценку результатов обучения. В то время как личные, общественно-значимые и академические достижения студентов остаются за пределами оценивания. В связи с этим необходимо использовать альтернативные методы и технологии оценивания деятельности участников образовательного процесса. Одной из таких технологий является технология электронного портфолио (е-портфолио). Технология электронного портфолио может использоваться в образовании для различных целей: оценивания, развития, презентации обучения. В Сибирском федеральном университете в рамках научно-методического проекта Российского научного гуманитарного фонда была разработана и апробирована организационно-методическая схема внедрения технологии е-портфолио в учебный процесс подготовки студентов педагогического профиля. Целью внедрения технологии е-портфолио было совершенствование бакалаврской и магистерской подготовки педагогов, за счет вовлечения студентов профессиональное самоопределение и развитие рефлексивных навыков

самооценки собственных достижений и индивидуального прогресса в процессе обучения в университете на основе метода e–портфолио. Система электронного портфолио (ЭП) ориентирована на академическую мобильность и основана на ожидаемых результатах обучения и трудоемкости учебной нагрузки студентов, необходимой для их достижения. А сами результаты обучения описывают то, что студент, знает, понимает и делает для успешного завершения процесса обучения [42].

Исследователи образовательных систем ведут интенсивный поиск критериев эффективности. До сих пор немало исследований направлено на оценку эффективности образования по его итогам, но сегодня все больше внимания уделяется процессу формирования личностных образовательных результатов, для чего разрабатываются программы промежуточных мониторингов образовательных результатов. Как индикаторы эффективности образовательных систем рассматриваются также ожидания студентов от получаемого образования, субъективная оценка его полезности в будущей профессиональной деятельности, удовлетворенность содержанием обучения. В зарубежной психологии изучаются критерии оценки профессионализма как основного образовательного результата высшего профессионального образования, при этом в качестве основы профессионализма рассматривается профессиональная идентичность, прежде всего у будущих представителей профессий типа «человек – человек». Значительное количество исследований посвящено формированию профессиональной идентичности будущих врачей, имеются исследования формирования профессиональной идентичности педагогов, начинающих консультантов.

Л. Б. Шнейдер отмечает, что профессиональная идентичность формируется в процессе обучения и самостоятельной практики, в течение многих лет, обычно к 30—35 годам (если речь идет о сложной профессии), но может измениться достаточно резко и быстро, если меняются базовые ее компоненты — дело, другие (профессиональное сообщество, общение) и образ Я или какой-либо один из них. Е. А. Климов подчеркивает, что формирование

идентичности у современного индивида — процесс почти не осознаваемый, т. к. большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств деятельности. Несомненно, это обстоятельство оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе [49]. Без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение индивидом профессионального мастерства. Развивая данный тезис, можно сказать, что самоопределение стимулирует развитие профессиональной идентичности. Как отмечает Е. А. Климов, процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или специальности возникает в течение всей жизни человека. Здесь следует добавить, что многие выбирают профессию случайно, неосознанно, при этом не готовы мотивировать свой выбор. Но даже при условии четко сформулированной мотивации профессионального выбора индивид не застрахован от ошибочного решения в процессе профессионального самоопределения [50].

Таким образом, выбор профессии — это катализатор того, что профессиональное самоопределение находится в динамике. Профессия педагог относится к типу профессий в категории «Человек-человек».

Изучение профессиональной идентичности педагога развивается в современной науке по многим направлениям, предлагаются различные подходы к определению содержания профидентичности педагога, исследуются формирование и развитие педагогической идентичности, прослеживаются изменения в профессиональной идентичности педагога, связанные с реформой образования, которая проходит в настоящее время во многих странах, изменение образовательных стандартов, нескончаемые реформы, дистанционное обучение, разрушающая личностное взаимодействие — все это затрудняет процесс становления личности [28].

Изменения на рынке труда, вызванные социально-экономическими реформами, стимулируют усовершенствование системы подготовки

специалистов, отвечающих требованиям времени. Трансформации в экономической и социальной сферах стали причиной отказа от одних и востребования других профессий и специальностей. Мобильность трудовых ресурсов, способность людей к перемене профессий, уровень образования и способность к дальнейшему обучению выходят на первый план. В связи с этим целесообразным представляется активное взаимодействие системы профессиональной подготовки и оптимального трудоустройства, продвижения по службе, то есть организации качественного процесса профессионализации в реальных условиях жизнедеятельности общества [26].

Итак, за последние годы как в отечественных, так и в зарубежных образовательных науках значительно вырос интерес к оценке качества высшего образования на основе личностных результатов образования. Правомерно утверждать, что значение таких исследований не ограничивается только разработкой средств для мониторинга личностных образовательных результатов обучающихся. Формирование субъектности личности как предпосылки и результата профессионального образования нуждается в детальном изучении. В процессе обучения в магистратуре будущих представителей профессий «человек – человек» особенно важно формирование личностных профессионально важных качеств. Высокие требования к сформированности личностных профессионально важных качеств педагогических кадров (педагогов и педагогов психологов) обусловлены тем очевидным обстоятельством, что будущий профессионал должен быть наделен теми качествами, формированию которых он будет содействовать в своей профессиональной деятельности. Широкомасштабный эксперимент по модернизации педагогического образования, проведенный в 2014–2017 гг. научно-исследовательским коллективом Московского государственного психолого-педагогического университета, позволил обосновать модель непрерывного педагогического образования и обобщенную компетентностную модель выпускника по УГСН «Образование и педагогические науки» и разработать примерные основные образовательные программы педагогического

образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта и Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) [17].

Принятие решения о поступлении в магистратуру может быть обусловлено некоторыми личностными чертами и особенностями. А.В. Леденева предлагает описание профессионально-квалификационного портрета магистранта. Автор отмечает, что при всей неоднородности магистерского сообщества, можно выделить отдельные особенности магистранта:

1) разные стартовые условия, которые определены предыдущим образованием, профессиональным и жизненным опытом;

2) магистратура – это образование взрослых, для которых этот период является периодом достижений: когда человек использует интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру, уже имея за плечами определенный социальный, учебный и производственный опыт;

3) готовность к профессиональному самообразованию, способствующая освоению приемов самостоятельной работы с собственным видением профессиональных проблем и личным представлением об оптимальных методах их решения;

4) персонализация и индивидуализация образовательного процесса, появление возможности проектирования персональной образовательной среды и создания индивидуальных маршрутов;

5) высокая профессиональная активность, позволяющая достигать успеха не только в образовательном процессе, но и в карьере.

В исследовании Н.Л. Микиденко и С.П. Сторожевой резюмируется тот факт, что интерес к программам магистратуры имеют студенты-бакалавры, планирующие заниматься исследовательской, преподавательской, управленческой деятельностью, или те, чьи стратегии включают образовательную мобильность. Магистратура дает возможность получить образование в другом, более рейтинговом вузе, хотя значительная часть

студентов связывает свои образовательные планы с тем вузом, где они проходили обучение по программам бакалавриата.

В условиях современного общества потребность в высшем образовании как бы включается в генотип социально развитого субъекта деятельности. При этом все более востребованным и актуальным становится непрерывное образование. Вместе с тем нельзя сказать, что потребность в непрерывном образовании стала осознанной основой для обучения в магистратуре, да и сам мотив содержательно далеко неоднозначный [35].

В 2019 г., в рамках реализации научного проекта РФФИ № 19-013-00426 «Магистранты российских университетов: социальное поведение в системе высшего образования и профессиональная самореализация на рынке труда», было осуществлено исследование, в котором приняли участие студенты бакалавриата третьего и четвертого года обучения (577 чел.) и магистранты первого и второго года обучения (417 чел.) государственных российских вузов, преимущественно расположенных в Приволжском федеральном округе, таких как: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Волгоградский государственный технический университет, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Поволжский государственный технологический университет, Пензенский государственный университет, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.

Социально-демографический портрет респондентов представлен следующим образом:

– студенты бакалавриата: 62,4% опрошенных – девушки; 37,6% – юноши. Средний возраст составил 20,5 лет. Все опрошенные студенты холосты (не замужем) и не имеют детей;

– магистранты: 61,8% опрошенных – девушки; 38,2% – юноши. Средний возраст опрошенных магистрантов составил 25 лет. 96,3% магистрантов холосты (не замужем) и 97,8% не имеют детей.

Студентам бакалавриата и магистрантам было предложено проранжировать факторы, которые могут оказать (или оказали) влияние на решение поступать в магистратуру. Получили следующие данные: для студентов бакалавриата и магистрантов наиболее значимыми факторами, оказывающими влияние на их решение о продолжении обучения в магистратуре, являются так называемые «профессиональные» факторы, так или иначе связанные с практической деятельностью: желание повысить свой профессиональный уровень, иметь более престижную работу, хорошо зарабатывать, более успешно продвигаться по служебной лестнице (сделать карьеру, добиться успеха) [30].

Второй по значимости стала группа «личностных» факторов, объединяющая мотивы поступления в магистратуру, касающиеся личностного роста, самоуважения, самореализации. В эту же группу можно отнести «внутреннее ощущение необходимости магистерской подготовки», которое, в том числе, формируется рекомендациями родителей, преподавателей и других сотрудников вуза.

Третья группа «социальных» факторов включает в себя мотивы, отражающие вопросы социального признания, расширение круга контактов, семейную и личную жизнь.

Выбирая вуз для поступления, абитуриенты часто руководствуются мотивами, далекими от профессиональных планов и амбиций, поэтому «дополнительная отсрочка», позволяющая определиться с окончательным выбором профессии, также входит в число основных причин поступления в магистратуру. Среди других мотивов намерения поступать в магистратуру студентами отмечены: отсрочка от службы армии (3,8%), тяга к учебе в принципе (2,9%).

Таким образом, можно говорить о трех группах мотивов: «профессиональных», «личностных», «социальных», что соответствует выдвинутой нами гипотезе.

Образовательные программы, реализующие ФГОС третьего поколения в системе российского высшего образования – это сложные конструкты, в которых должны быть спроектированы содержание образования и его структура, ведущие дидактические сценарии, новая методология оценивания, возможные карьерные перспективы выпускников, запросы со стороны потенциальных потребителей, языковая сторона образовательного процесса, академическая инфраструктура поддержки студентов и многое другое [48].

Требования к выпускникам магистратуры европейских вузов сформулированы в так называемых Дублинских дескрипторах и в Европейской квалификационной рамке. Оба набора требований пересекаются между собой, однако каждый из них заслуживает отдельного рассмотрения. В соответствии с Дублинскими дескрипторами (Dublin descriptors) выпускники магистратуры должны удовлетворять следующим требованиям:

- демонстрировать знание и понимание того, что получено по завершении первого цикла обучения и что обеспечивает основу для развития и приложения идей в исследовательской деятельности;

- уметь осознанно применять полученные знания в широком междисциплинарном контексте при решении новых нестандартных проблем, относящихся к изучаемой области;

- обладать способностью интегрировать знания и комплексные умения, формулируя проблему с неполной или ограниченной информацией, учитывая при этом социальную и этическую ответственность, сопутствующую решению проблемы;

- обладать коммуникативными способностями и уметь ясно и недвусмысленно излагать свои заключения и знания специалиста и неспециалиста;

– иметь навыки, позволяющие продолжать образование, самостоятельно определять способы его совершенствования.

Что же касается Европейской системы квалификации (European Qualification Framework), то выпускники магистратуры должны быть готовы:

– использовать теоретические и практические знания, которые являются новыми в данной области, для развития и приложения оригинальных идей;

– демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области и формировать взаимосвязи между различными областями;

– исследовать состояние проблем путём интегрирования знаний из новых или междисциплинарных областей и находить решения в условиях неполной или ограниченной информации;

– приобретать новые навыки в ответ на развитие знаний и техники;

– демонстрировать лидерство и инновации в работе, изучать нестандартный, сложный, непрогнозируемый контекст, требующий решения многофакторных проблем; – формировать стратегию преобразований;

– демонстрировать автономию в выборе направления и глубокое понимание изучаемых процессов;

– формировать коммуникативные проекты методами, понятными для специалистов и неспециалистов, используя соответствующую технологию, отражающую социальные нормы и отношения и влияющую на их изменения;

– решать проблемы в новом нестандартном контексте, не обладая полной информацией;

– демонстрировать способность к оперативному взаимодействию в сложных ситуациях;

– нести социальную, научную и этическую ответственность, возникающую в работе или учёбе. Таким образом, в мировом образовательном процессе имеются основополагающие наработки по организации работы магистратуры [22].

Таким образом, происходящие политические, социально-экономические преобразования в разных сферах деятельности требуют постоянных перемен в

подготовке будущих специалистов. Современное общество нуждается в инициативных, предприимчивых, творческих людях с высоким уровнем общего развития и профессионализма. Чтобы получить престижную работу и стать квалифицированным специалистом, необходимо повышать уровень своей профессиональной подготовки. Этому может способствовать мотивация, которая выступает движущей силой поведения и деятельности человека, достижения поставленных целей. Исследователи отмечают, что сформированные мотивы учения обеспечивают успешность не только учебной, но и профессиональной деятельности. Именно поэтому проблема изучения мотивации не перестает быть актуальной. Мотивация является основой любой деятельности, именно в ней заключен механизм активности и заинтересованности человека в деятельности.

2 Эмпирическое исследование изучения особенностей мотивации студентов магистратуры ИППС СФУ

2.1 Описание базы практики исследования

Наше исследование проводилось на базе института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета – крупнейшего в восточной части России. Сибирский федеральный университет – один из десяти федеральных университетов, сочетающий высокий уровень фундаментальных и прикладных исследований с подготовкой кадров для высоко технологических производств и индивидуального предпринимательства. В университете реализуется 188 магистерских программ по 50 направлениям.

Институт педагогики, психологии и социологии – один из структурных подразделений СФУ – образовался 1 января 2008 года. В его состав вошли: психолого-педагогический факультет института естественных и гуманитарных наук; инженерно-педагогический факультет политехнического института; кафедра профессионального обучения Института цветных металлов и золота; Лесосибирский педагогический институт; институт информатизации социальных систем. В апреле 2010 года в состав Института педагогики, психологии и социологии дополнительно вошел факультет информатизации социальных систем Института градостроительства, управления и региональной экономики.

В связи с переходом на двухуровневую систему образования бакалавров и магистров в рамках реализуемых в ИППС направлений, в ноябре 2013 года проведена реструктуризация подразделений Института педагогики, психологии и социологии.

С момента образования Института педагогики, психологии и социологии, его возглавляет доктор педагогических наук, профессор, академик РАО – Смолянинова Ольга Георгиевна.

На сегодняшний день Институт педагогики, психологии и социологии является одним из ведущих институтов СФУ в области гуманитарной

подготовки. Ежегодный выпуск специалистов, бакалавров и магистров составляет более 200 человек, подготовка которых осуществляется на пяти выпускающих кафедрах: Кафедра общей и социальной педагогики, Кафедра психологии развития и консультирования, Кафедра социологии, Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования, Кафедра современных образовательных технологий

Институт педагогики, психологии и социологии ведет подготовку магистрантов по следующим направлениям:

Подготовка магистров осуществляется по программам:

37.0.01 «Психология»

37.04.01.02 Психология развития

37.04.01.04 Психологическое консультирование

44.04.01 «Педагогическое образование

44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами (реализуется с 2010 года)

44.04.01.02 Образовательный менеджмент

44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов

44.04.01.06 Менеджмент образовательных инноваций (реализуется с 2014 года)

44.04.02 «Психолого–педагогическое образование»

44.04.02.01 Развитие личности (реализуется с 2010 года)

44.04.02.02 Педагогика и психология развития

44.04.02.03 Медиация в образовании

В 2020-2021 году открыты новые образовательные программы:

37.04.01.06 «Развитие ресурсов семьи и семейное консультирование»

44.04.01.08 «Цифровые технологии развития интеллектуального капитала»

44.04.01.10 «Педагогика лидерства»

44.04.02.04 «Проектирование и экспертиза практик развития»

44.04.02.05 «Медиация и управление конфликтами в образовании»
(сетевая программа)

Высокое качество подготовки выпускников Института педагогики, психологии и социологии обеспечивает коллектив преподавателей, в числе которых 8 докторов, 56 кандидата наук и доцента, 12 профессоров.

В магистратуре Института обучаются выпускники различных вузов не только Красноярска, но и других городов России: Кемерово, Чита, Улан-Удэ, Иркутск, Новосибирск. Практикующие работники и управленцы краевой системы образования. 80% поступивших в магистратуру ИППС – имеют практический опыт и совмещают обучение с работой. Выпускники магистратуры ИППС востребованы в учреждениях общего, профессионального и дополнительного образования, социальной защиты, молодежной политики, органах власти и управления города и края. Они занимают лидирующие позиции в различных учреждениях организациях региона.

Полученные в процессе обучения теоретические знания, студенты ИППС закрепляют во время прохождения производственных практик в различных учреждениях и предприятиях города Красноярска, с которыми у института имеются долгосрочные договора о сотрудничестве. Кроме этого, студенты имеют возможность выбрать учреждение или предприятие для прохождения соответствующей практики, заключив с этим предприятием или учреждением типовой договор. Задание на практику студенты получают на выпускающей кафедре. После прохождения практики в установленные сроки студенты представляют на выпускающую кафедру отчет о прохождении практики (форму отчета определяет выпускающая кафедра).

Исходя из этого, мы можем говорить о том, что в вузе созданы определенные условия организации учебного процесса, когда учебный процесс помогает работать на результат, соотнесённый с мотивом будущего выпускника магистратуры, а не на оценку; студенту предоставляется максимальный выбор и создана ситуация успеха; в учебном процессе формируется положительное отношение к профессии, в том числе за счет личного примера в связке студент-

преподаватель. Все это подтверждается и тем, что сегодня СФУ занимает четвертую позицию в стране по количеству принимаемых магистрантов. Набор осуществляется как на места за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, так и на места по договорам об оказании платных образовательных услуг.

Студенты магистратуры имеют возможность прохождения длительных стажировок в ведущих вузах России и за рубежом (Франция, Германия, Великобритания, Австралия). Учебные программы магистратуры формируются из курсов, стирающих грань между теорией и практикой.

Студенты учатся, разбирая реальные кейсы, проходят стажировки, решают задачи, аналогичные тем, которые будут возникать на рабочем месте. А это очень важно для современных студентов.

В институте педагогики, психологии и социологии СФУ учебные программы (и бакалавриата, и магистратуры) строятся на основе проектной деятельности; проекты основаны и реализуются на реальной практике; интерактивные занятия с применением игр и тренингов; сочетание индивидуальной, парной и групповой видов работ. Все это является привлекательным для студентов и как показатель – растет число иностранных студентов, поступающих в магистратуру ИППС, и увеличивается доля студентов, обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг.

В Институте педагогики психологии и социологии ежегодно проходят различные мероприятия для студентов магистратуры. Одним из них является «Психолого–педагогический ХАКАТОН», который осуществляет кафедра общей и социальной педагогики ИППС. Целью проведения конкурса является выявление и поддержка студентов (магистратуры), способных к решению социально-педагогических и психолого–педагогических проблем, а также развитие мотивации студентов на включение в конкурсы более высокого уровня. Задачи конкурса состоят в выявлении наиболее подготовленных, творческих студентов, мотивированных на деятельность по обучению,

воспитанию и развитию детей в различных социально–образовательных сферах, способных к решению нестандартных психолого-педагогических проблем; выявление наиболее интересных технологий и опыта работы по решению нестандартных психолого-педагогических ситуаций в социальных и образовательных учреждениях различного вида и типа с возможностью распространения этого опыта в образовательные учреждения Красноярского края; активизация творческого потенциала студентов ИППС; повышение мотивации студентов на включение в различные конкурсы более высокого уровня, на работу в системе образования Красноярского края после окончания обучения, повышение престижа педагогических профессий; комплексная оценка уровня развития профессиональных компетенций студентов.

Еще один из конкурсов проводимый на кафедре «ОколоНАУЧНЫЙ Dist-ur». Целью проведения данного конкурса – выявление и поддержка наиболее перспективных студенческих проектов и практик в области современного образования и социальной педагогики, и развитие у студентов профессиональных компетенций и самоопределения.

Задачами конкурса является: активизация творческого и научного потенциала студентов; повышение учебной мотивации студентов; активизация и поддержка самоопределения и осмысления своих практик; демонстрация своих навыков и умений.

Для студентов магистратуры ежегодно проводятся различные конкурсы, фестивали практик развития, психолого-педагогические олимпиады, ежегодный фестиваль психологии и творчества «ArtConnect», площадка экспериментальных авторских методик практиков в сфере психологии, педагогики развития и творчества. На Фестивале принимают активное участие студенты психолого-педагогической магистратуры ИППС СФУ, профиля «Педагогика и психология развития». Фестиваль – это ежегодное мероприятие для тех, кто хочет получить опыт самопознания или полезные техники управления собой, эмоциями, коммуникацией и т.д., в том числе через арт-методы. Фестиваль проводят выпускники ИППС СФУ совместно с творческой

лабораторией ArtConnect. В рамках Фестиваля проходят онлайн-площадки, на которых активно принимают участие студенты.

С 2017 года проводится Международная летняя молодежная школа «Поликультурная медиация в образовании» Института педагогики, психологии и социологии СФУ. Цели и задачи школы:

1) Обсуждение мировых миграционных процессов, аспектов реализации поликультурного образования в Европе, а также принципов, этапов, инструментов и процедуры поликультурной медиации в рамках интерактивных лекций европейских визит-профессоров и приглашенных тренеров.

2) Представление опыта практического осуществления медиативных процедур в образовании в условиях развития поликультурной среды в Европе и в Российской Федерации.

3) Практические занятия в форме тренингов и практикумов, направленные на развитие этнической идентичности, межкультурной коммуникации, толерантности и конфликтной компетентности педагогов.

4) Проведение культурно-образовательных мероприятий в форме фестивалей, конкурсов, концертов и кинофорумов для развития медиативной и поликультурной компетентности обучающихся.

В школе принимают участие иностранные преподаватели и иностранные студенты. В рамках Школы рассматриваются практики поликультурной медиации, аспекты компетентности межкультурного взаимодействия будущих учителей, тьюторов, медиаторов и практикующих педагогов, практики развития этнической идентичности и продуктивного межкультурного диалога.

В условиях модернизации системы высшего образования в России большое значение приобретают новые технологии объективного оценивания как образовательных результатов студентов, так и профессиональных компетентностей педагогических кадров, поскольку качество образования в высшей школе напрямую зависит от качества образовательных ресурсов. Интерактивные технологии становятся важным компонентом взаимодействия

преподавателей и студентов в электронном образовательном пространстве университетов.

Технология электронного портфолио может использоваться в образовании для оценивания, развития, презентации и обучения. Целью внедрения технологии е–портфолио было совершенствование бакалаврской и магистерской подготовки педагогов, за счет вовлечения студентов в профессиональное самоопределение и развитие рефлексивных навыков самооценки собственных достижений и индивидуального прогресса в процессе обучения в университете на основе метода е– портфолио.

По мнению Б. Роемерры-Носсек с соавторами, «технология электронного портфолио можно рассматривать как часть стратегии электронного обучения университета и как процесс поддержки оценивания индивидуальных достижений студентов на основе контекстуализации представленных артефактов и рефлексивных элементов портфолио». Образовательный эксперимент по использованию электронного портфолио (ЭП) в оценке образовательных достижений студентов начался в Сибирском федеральном университете в 2008 г. при поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

Целью проведенного исследования было выявить отношение сотрудников и учащихся ИППС к использованию метода ЭП в организации образовательной деятельности и в системе рефлексивной оценки собственных достижений, а также к возможным рискам и проблемам, связанным с внедрением данной технологии [39].

В эксперименте участвовали учащиеся бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогика». В результате была согласована структура студенческого портфолио. Второй этап эксперимента, посвященный совершенствованию системы аттестации преподавателей на основе метода ЭП, начался в 2009 г. при поддержке гранта IREX UASP № FY09-UASPSmolyaninova-09 и проходил на базе Института педагогики, психологии и социологии (ИППС) СФУ в г. Красноярске. В обсуждение

перспектив использования технологии ЭП для стимулирования профессионального развития преподавателей, для мотивации их к повышению индивидуальных достижений, к построению успешной карьеры была вовлечена широкая аудитория: администрации вузов г. Красноярска, преподаватели университетов, магистры педагогики, сотрудники и слушатели учреждений дополнительного образования. В ходе двух проектных семинаров, обсуждений на сайте ИППС, социологических исследований выяснялось отношение учащихся и преподавателей к методу ЭП и его применению в научно-образовательном процессе. Эксперимент продолжается и охватывает другие институты СФУ и вузы городов Красноярского края. Были получены в ходе двухлетнего эксперимента в Институте педагогики, психологии и социологии СФУ [42].

Студенты связывают технологию ЭП с перспективами презентации себя потенциальным работодателям, рассматривают ее как метод справедливой персонифицированной оценки и инструмент рефлексии внутри вуза. Преподаватели могут использовать ЭП студента для анализа собственных учебных программ. Вычлняя трудности и проблемные зоны, которые обнаруживаются в студенческих работах, представленных в ЭП в разделах «достижения» и «рефлексия», можно идентифицировать дефициты учебной программы и провести ее содержательную или структурную перестройку в расчете на образовательные запросы студентов и уровень их базовых компетенций [40]. Крайне важна работа по проектированию и созданию системы аутентичного мониторинга деятельности преподавателей, так как она позволяет выйти на рыночные условия взаимодействия работодателя и работника и обеспечить соответствие оплаты труда ключевым надпрофильным и узкопрофессиональным компетенциям [43]. ЭП студента, создаваемое в целях профессиональной презентации, может включать следующие разделы:

- профессионально составленное резюме;
- рефлексивный раздел, включающий описание карьерного потенциала и готовности к карьере, авторскую концепцию педагогической

деятельности, оценки качества работы по результатам обученности студентов;

– раздел достижений, включающий демонстрацию индивидуальных педагогических технологий, результатов научной деятельности (проекты и гранты, учебные пособия и учебники с грифом, патенты, выступления на научных конференциях, аннотации, рецензии и отзывы на различные работы), сертификаты о прохождении стажировок и курсов повышения квалификации, документы об участии и достижениях в общественной жизни вуза и города, авторские разработки программ;

– раздел учебных материалов, включающий программы курсов, созданные учебно-методические пособия, список образовательных ресурсов, организацию творческих групп.

Крайне важно в ЭП представить отчет о деятельности преподавателя, самоанализ значимых образовательных результатов. В целях объективизации оценок каждому показателю деятельности студента должен быть присвоен рейтинговый вес в баллах. В этом случае при проведении конкурсов могут быть установлены внутренние пороговые значения показателей для различных категорий работников. Таким образом, технология ЭП в вузе предоставляет широкие возможности для совершенствования оценки индивидуальных достижений, развития навыков самооценки у учащихся [38].

Исходя из этого, мы можем говорить о том, что созданы определенные условия организации учебного процесса, когда учебный процесс помогает работать на результат, соотнесённый с мотивом будущего выпускника магистратуры, а не на оценку; студенту предоставляется максимальный выбор и создана ситуация успеха; в учебном процессе формируется положительное отношение к профессии, в том числе за счет личного примера в связке студент-преподаватель.

Магистратура является составляющей частью непрерывного образования, которое сегодня становится все более востребованным и актуальным в современном обществе. Сегодня она стала уровнем образования не просто привлекательным, но и необходимым, число желающих продолжить

образование на следующей ступени все возрастает. Но нами было подмечено, что состав обучающихся в магистратуре весьма неоднороден, прежде всего, по возрасту – это и молодые люди, вчерашние бакалавры, и люди в возрасте, которые получили высшее образование давно. В одной группе могут обучаться и 25-летние, и 60-летние. Возникает вопрос: а как должен строиться процесс обучения, чтобы он работал на результат, соотнесённый с мотивом будущего выпускника магистратуры? Для этого мы изучили мотивы поступающих и обучающихся в магистратуре ИППС СФУ.

2.2 Анализ результатов исследования мотивации обучающихся в магистратуре ИППС СФУ

Исследование мотивации обучения студентов и организации учебного процесса в магистратуре института педагогики психологии и социологии проходило в 2 этапа. При подготовке анкетирования нами были рассмотрены и изучены следующие методики:

1) Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Цель: Определение частоты выбора того или иного мотива (по всей выборке).

Теоретическое обоснование методики: Мотивационная сфера учебной деятельности студентов имеет иерархическую структуру. Доминирующее положение в ней занимают те мотивы, которые при ранжировании получают первые места.

Ход проведения: Испытуемому предъявляется список мотивов учебной деятельности. Из 16 мотивов ему необходимо выбрать 5 наиболее значимых.

2) Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина)

Цель: Изучение мотивации обучения в вузе.

Теоретическое обоснование методики: При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы:

«приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Ряд формулировок подкорректирован автором книги (Е.П. Ильин) без изменения их смысла.

Ход проведения: Экспериментальным материалом служит опросник, состоящий из 50 пунктов. Испытуемому необходимо внимательно прочитать утверждения и отметить свое согласие знаком «+» или несогласие — знаком «-» с приведенными утверждениями [2].

Выбран метод анкетирования, т.е. письменный опрос, предполагающий самостоятельное заполнение респондентами опросных листов. На первом этапе анкетирования было выявлено намерение студентов поступать в магистратуру. В ходе опроса использовалась анкета из 9 вопросов. Анонимный формат анкетирования и небольшой объем анкеты позволили получить максимально достоверные ответы респондентов (анкета представлена в приложение А).

В исследовании приняло участие 71 из 125 студентов магистратуры первого курса по направлениям подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование педагогического, 37.04.01 Психология, 58 женщин и 13 мужчин. Анкетирование проводилось в сентябре 2020 года, после зачисления в очном формате. Участие в анкетировании приняли студенты в возрасте 20-35 – 51 человек, в возрасте от 35 до 45 лет – 12 человек и 8 – в возрасте от 45 до 65 лет. Можно говорить о том, что самая многочисленная группа – это студенты в возрасте от 20 до 35 лет, но в эту группу попадают как вчерашние бакалавры, так и работающие люди, а, следовательно, мотивы их поступления в магистратуру будут отличаться. У

вчераших бакалавров среди мотивов преобладает вариант «Я здесь учился и хорошо знаю институт» – это 35,2 %, что говорит о том, что никакого содержательного мотива у них нет, это, скорее всего, просто – отложенный выбор, «дополнительная отсрочка», позволяющая определиться с окончательным выбором профессии. В 42,3% студенты выбрали наш институт, потому что здесь есть интересная специальность, и это выбор уже людей в возрасте от 25 лет и выше – осмысленный выбор (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1 – Результаты проведения анкетирования №1 «Основные мотивы при выборе института»

Критерии	Ответы респондентов, %
я здесь учился и хорошо знаю институт	35,2
по совету знакомых, родственников	14,1
по совету друзей, приятелей	16,9
убедила реклама (информация в Интернете, по ТВ, из периодической печати)	0
понравился на выставке учебных заведений	0
только здесь есть интересная специальность	42,3

Основным мотивом обучения 50,7% магистрантов считают «необходимость такого образования для своей профессиональной деятельности и карьеры», 24,3% – «интерес к этой науке», 18,3% – «желание заниматься наукой», также важным фактором является бюджетная основа данной специальности – 18,3%, и только 15% выбирают вариант «ценность диплома института». Такое распределение мотивов свидетельствует об ориентации обучающихся на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми им в профессиональной деятельности. Мотивы «желание заниматься наукой» и «проявляют интерес к науке» – это, по идее, определяющие мотивы обучения в магистратуре, но, как показывают результаты, они не являются ведущими, хотя могут свидетельствовать о том, что некоторые из магистрантов готовы к третьей ступени обучения – аспирантуре. Мотив «получить диплом», бесспорно, является важным итогом его обучения и условием начала профессиональной

карьеры. Как показывают исследования, каждый пятый обучающийся уверен, что сам факт наличия диплома имеет большое практическое значение для трудоустройства и успеха в жизни (данные представлены в таблице 2).

Таблица 2 – Результаты проведения анкетирования №1 «Основные мотивы обучения»

Мотивы	Ответы респондентов, %
необходимость такого образования для моей профессиональной деятельности и карьеры	50,7
интерес к этой науке	24
желание заниматься наукой	18,3
бюджетная основа данной специальности	18,3
квалификация преподавателей	15,5
значимость диплома института	15,5
спрос на рынке труда на эту профессию	9,9
редкая (желаемая) специальность	5,6
не поступил в другое учебное заведение	0

Основной целью поступления в магистратуру 56,3% выбрали мотив «необходимость такого образования для моей профессиональной деятельности и карьеры»; 33,8% – «развить способности» и 22,5% – «повысить профессиональную квалификацию». Выбор данных мотивов свидетельствует о профессиональном становлении и личностном развитии обучающегося, когда для будущего специалиста важно не только получить определенную профессию, но и испытывать удовлетворение в процессе ее освоения. Также если одной из целей обучающегося является получение знаний, которые он сможет применить в профессиональной деятельности, то он будет максимально нацелен на освоение образовательной программы. Мотив «заниматься научной деятельностью» выбрали 14,1% респондентов, что коррелирует с высказанным выше предположением о готовности обучаться на третьей ступени (данные представлены в таблице 3).

Таблица 3 – Результаты проведения анкетирования №1 «Цель поступления в магистратуру»

Цель	Ответы респондентов, %
повысить уровень образования	56,3
развить способности	33,8
повысить профессиональную квалификацию	22,5
получить опыт общения, завести новые знакомства	8,5
сделать карьеру	19,7
заниматься научной деятельностью	14,1

Таким образом, полученные данные позволяют сделать выводы о том, что в первую очередь, обучающиеся сконцентрированы на своей профессиональной деятельности. Поэтому основными мотивами обучения являются профессиональные, т. е. получение перспектив личностного и профессионального роста, а также получение знаний, умений, навыков, необходимых в выбранной профессии. Довольно большой процент поступающих идут поступать в магистратуру с осознанным выбором специальности, с опытом работы, желанием заниматься наукой для профессиональной деятельности.

На втором этапе мы провели анкетирование, целью которого было изучить мотивацию обучения студентов и организацию учебного процесса в магистратуре института педагогики психологии и социологии. В ходе опроса использовалась анкета из 18 вопросов (анкета представлена в приложение Б).

Участие приняли 64 из 93 студентов магистратуры по направлениям подготовки: 44.04.01 педагогическое образование, 44.04.02 психолого-педагогическое образование педагогического, 37.04.01 психология. В возрасте от 25 до 65 лет, из них 32,8% (21 чел.) – молодые люди в возрасте от 20-25, 25% (17 чел.) – обучающиеся в возрасте 25-35 лет, 14,1% (9 чел.) – магистранты в возрасте 35-40 лет, 28,2% (18 чел.) возраст обучающихся от 40-65.

Анкетирование проводилось в апреле 2021, когда студенты магистратуры закрыли сессию и вышли на преддипломную практику (фиксация результатов обучающихся на этапе выпуска). Исследование проводилось в каждой магистерской группе с применением электронных технологий. На платформе

Google форм была разработана электронная анкета. Как наиболее существенное следует отметить: в институте педагогики, психологии и социологии 95,3% опрошиваемых студентов магистратуры очного отделения обучаются на бюджетной основе, 3,1% на платной, 1,6 % по целевому набору.

У 32% респондентов специальность связана с гуманитарными, социальными науками, культурой и искусством, 32,8% с образованием и педагогикой, 9,4% первое образование получили в области экономики и управления (данные представлены в таблице 4).

71,9% у обучающихся в магистратуре в данный момент совмещают учебу с работой в области образования, 28,1% имеют работу, не связанную с образовательной деятельностью, или не имеют вообще.

Анализируя мотивацию обучающихся, следует учитывать не только доминирующие мотивы, но и структуру мотивационной сферы в целом. Такой подход позволяет понять, почему обучающийся выбрал данную профессию, пришел учиться именно в эту образовательную организацию, каково его отношение к учебному процессу, планирует ли он в будущем работать по выбранной специальности, и в итоге прогнозировать, какого специалиста готовить.

Таблица 4 – Результаты проведения анкетирования №2 «Базовая специальность обучающихся»

Специальность	Ответы респондентов, %
физико-математические, естественные науки	6,3
гуманитарные, социальные науки, культура и искусство	31,3
образование и педагогика	32,8
производство, технические науки	7,8
здравоохранение	3,1
экономика и управление	9,4
инженерная, художественная психология	1,6
высшее военное	1,6
финансовый менеджер	1,6
психология	4,5

Анализ результатов показал, что наиболее значимыми мотивами для обучающихся магистратуры являются возможность карьерного роста с дипломом магистра, желание раскрыть собственные задатки и самореализоваться, возможность получить специальность по новому профессиональному профилю, возможность практики в роли преподавателя, возможность поступить в аспирантуру после магистратуры, возможность заниматься научной деятельности (данные представлены в таблице 2).

Выбор данных мотивов свидетельствует о профессиональном становлении и личностном развитии обучающегося, когда для будущего специалиста важно не только получить определенную профессию, но и испытывать удовлетворение в процессе ее освоения. Также если одной из целей обучающегося является получение знаний, которые он сможет применить в профессиональной деятельности, то он будет максимально нацелен на освоение образовательной программы.

Мотив «возможность поступить в аспирантуру после магистратуры» подтверждает то, что становление будущего профессионала продолжается и после окончания бакалавриата в магистратуре и аспирантуре.

Следующим по значимости для обучающихся как магистратуры, был выделен мотив «Получить диплом». Бесспорно, наличие документа, подтверждающего, что человек имеет определенный уровень высшего образования, является важным итогом его обучения и условием начала профессиональной карьеры. Как показывают исследования, каждый пятый обучающийся уверен, что сам факт наличия диплома имеет большое практическое значение для трудоустройства и успеха в жизни. Наименее значимы для обучающихся мотивы «Получать стипендию» (данные представлены в таблице 5).

Важнее определять себя в контексте отношения к будущей профессии (что я знаю? что я умею? чего я могу достичь в профессиональной деятельности?). Анализ полученных результатов показал, что у обучающихся в магистратуре Института педагогики, психологии и социологии преобладают

профессиональные мотивы, и они ориентированы, в первую очередь, на становление себя как будущего специалиста.

Таблица 5 – Результаты проведения анкетирования №2 «Ранжирование мотивов учебной деятельности у обучающихся»

№	Мотив	Ранг в иерархии мотивов, %
1	больше возможностей карьерного роста с дипломом магистра	59,4
2	желание полнее раскрыть собственные задатки, самореализоваться	57,8
3	возможность получить специальность по новому профессиональному профилю	46,9
4	возможность практики в роли преподавателя	23,4
5	возможность поступить в аспирантуру после магистратуры	18,8
6	возможность заниматься наукой	18,8
7	возможность получать более высокую заработную плату после обучения	17,2
8	степень бакалавра не воспринимается работодателями как «полное» высшее образование	12,5
9	рекомендации родителей	9,4
10	возможность получения повышенной стипендии на конкурсной основе	9,4
11	рекомендации работодателя	7,8
12	отсрочка от службы в армии	6,3
13	возможность обучения у известных зарубежных ученых	4,7
14	возможность обучения на иностранном языке в вузе	1,6
15	предложение прохождения стажировки в зарубежном вузе	1,6
16	возможность повысить квалификацию	1,6
17	получать стипендию	1,6
18	изменение интересов притязаний	1,6
19	трудность поиска рабочего места	0

Таблица 6 – Результаты проведения анкетирования №2 «Отчисление в магистратуре ИППС за 2019-2020 и 2020-2021 учебный год»

	2019-2020	2020-2021
Общее количество студентов	118	125
Отчисленных	38	30

Несмотря на то, что в Институте педагогики, психологии и социологии постоянно растет число студентов, но также происходит высокий процент отчисляющихся, независимо от того, какой уровень образования он получает и

на каком курсе учиться. Причин этому явлению несколько, и для того, чтобы снизить этот показатель, необходимо разобраться в основных причинах более детально (данные представлены в таблице 6).

Первой причиной, и самой распространенной является неуспеваемость студентов. В данном случае речь идет не только об отсутствии знаний по какому-либо предмету, но и о систематическом нарушении учебной дисциплины ВУЗа. К таким нарушениям относятся задержки или не сдача текущих работ, систематическое получение плохих оценок. Закрывать сессию необходимо до определенного срока, установленного руководством ВУЗа, и нарушение этого срока ведет к отчислению студента.

Второй группой причин, которые вынуждают студента отчислиться из института, являются различные жизненные обстоятельства. Эта группа причин объединяет в себе самые разные обстоятельства, которые могут помешать студенту продолжить обучение. Сюда относятся проблемы со здоровьем, проблемы в семье, переезд, изменение социального статуса студента (например, беременность студентки), и другие факторы. Однако, в данном случае, перед тем, как отчисляться, студент может попробовать воспользоваться альтернативными вариантами - перейти на заочное отделение, если это позволяет формат обучения, взять академический отпуск, и после него продолжить обучение, или перейти на особый режим обучения - экстернат или дистанционное обучение, если это предусматривают правила ВУЗа. Если ни один из вышеперечисленных вариантов не подходит, и обстоятельства студента не изменяются, он вынужден отчислиться из ВУЗа [47].

Третьей причиной, по которой отчисляются студенты, является желание изменить специальность. После проблем с обучением и успеваемостью, данный фактор является наиболее частым при им желании студента отчислиться. Это связано с тем, что многие студенты идут в институт ради самого факта обучения, выбирая самую простую для них специальность. Другие абитуриенты опираются на мнение родителей, которые навязывают ребенку свои требования или желания. Также, будущие студенты могут следовать

семейной традиции, если в семье все юристы или экономисты, то человек может пойти по стопам родителей, чтобы не нарушать традицию. Это приводит к тому, что человек выбирает профессию, которая ему не интересна, и в итоге отчисляется из института. Также эту категорию можно отнести незнание человека чего он хочет, на кого хочет учиться, и чем хочет заниматься в жизни. Во многом это проблема российской системы образования, в которой слабо организована профориентация будущих абитуриентов.

Четвертой причиной, выбор между работой и учебой, если работа идет уже по специальности, нередко приходится делать выбор, отдать все силы на учебу, но не имеет большого опыта работы или же выбрать работу, но успеваемость соответственно упадет. Нередко студенты выбирают работу, ведь она «кормит» прямо здесь и сейчас, а учеба – это вклад в будущее, здесь уже выбор каждого.

Пятая причина, неуплата за учебу. Нередко получается так, что мы теряем работу, родители не могут помогать или же цены повышаются, а возможности разбить оплату нет. Тогда чаще всего приходится делать в выбор в сторону академического отпуска, чтобы можно было накопить или найти работу, которая поможет «держаться на плаву» и закончить образование.

Шестая причина, проступки или нарушения устава университета. К сожалению, сейчас наблюдается тенденция идти против правил у современной молодежи. Тем более в век доступной информации и интернета многие знают свои права и могут их юридически подтвердить. Нарушения бывают небольшие, но если они систематические, то университет может отчислить.

Каждый четвертый случай отчисления вызван тем, что, выбирая направление подготовки, студент, переоценил свои возможности (или недооценил сложность учебы в данном вузе на данной программе).

Совмещение учебы в вузе с работой – столь же частая причина отчисления (20%). Подработка без отрыва от занятий – очень распространенное в нашей стране явление, по статистике больше половины студентов в годы учебы работают временно или постоянно. Причем, если трудовая деятельность

связана с профилем подготовки – то постоянная практика очень помогает усвоению знаний, и это отмечали неоднократно. Однако работа требует времени, и зачастую это происходит в ущерб выполнению домашних заданий, подготовки курсовых проектов и так далее. В таких случаях академическая неуспеваемость и «вылет» из вуза является очень частным явлением [11].

К сожалению, с последними тенденциями работодатель хочет видеть работника на рабочем месте большое количество часов, 40 часов в неделю, обычный график, это, безусловно, идет в ущерб работе. И найти компромисс очень сложно, чтобы удержаться и на работе, и на учебе [12].

Около 18% отчислившихся отметили, что не смогли «влиться» в студенческий коллектив, каждый четвертый – что они не нашли «общего языка» с преподавателями. Почему же так? Наше общение закладывается еще в детстве в семье и в школе. В семье тебя воспитывают и передают восприятие мира и окружающих, человеку обязательно нужно много общаться на площадках и читать.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что, несмотря на большое количество студентов в институте, разнообразие магистерских программ высшего образования, текучка обучающихся в них огромна. Это связано с большим количеством факторов, большая часть которых перечислена выше. Задача магистерского образования сделать все возможное, чтобы минимизировать данные факторы, и уменьшить тем самым количество студентов, отчисляемых из учебных заведений, а также самих студентов найти компромиссы с собой и внешними факторами.

Таблица 7 – Результаты проведения анкетирования №2 «Удовлетворенность обучением в магистратуре»

Критерий	Ответы респондентов, %
полностью удовлетворен(а)	43,8
скорее удовлетворен(а)	40,6
скорее НЕ удовлетворен(а)	12,5
абсолютно НЕ удовлетворен(а)	1,6
затрудняюсь ответить	1,6

Как показывают результаты анкетирования, 43,8% «полностью удовлетворены» обучением на магистерских программах ИППС СФУ, 40,6% – «скорее удовлетворены», 12,5% скорее «не удовлетворены», 1,6% – «не удовлетворены» и 1,6% - затрудняются ответить. Как мы видим, в большинстве своем студенты удовлетворены качеством обучения в магистратуре. Общая удовлетворенность качеством обучения складывается из различных составляющих. Для определения направлений по повышению удовлетворенности студентов качеством обучения в вузе важное значение имеет изучение частной удовлетворенности, которая отражает степень реализации студентами своих ожиданий по отношению к конкретным компонентам обучения и образовательной среды, в которой осуществляется их обучающая деятельность. Поэтому следующий вопрос был связан с тем, что позволяет им осуществить обучение в магистратуре (данные представлены в таблице 7).

Таблица 8 – Результаты проведения анкетирования №2 «Обучение в магистратуре позволяет»

Критерий	Ответы респондентов, %
улучшить знания	35,9
получить необходимые компетенции	39,1
заняться наукой	7,8
получить повышение по должности	1,6
сменить профессию	4,7
обрести связи и отношения	10,9

Выпускникам обучение в институте позволило: 39,1% – «получить необходимые компетенции», 35,9% – «улучшить знания», 10,9% – «обрести связи и отношения», 7,8% – «заняться научной деятельностью», 4,7% – «сменить профессию», 1,6% – «получить повышение по должности». Как мы видим, большинству выпускников обучение в магистратуре позволило приобрести новые компетенции, что свидетельствует о том, что ожидания большинства студентов относительно качества преподавания и содержания образовательных программ преимущественно реализованы (данные представлены в таблице 8).

Следующий вопрос касался изменений, которые хотели бы внести в учебный процесс сами магистранты. Большинство респондентов отметили вариант «проводить больше практических занятий» (почти 44%), на втором месте – «больше применять дистанционных форм обучения» (25%), что свидетельствует о том, что дистанционная форма удобна для данной категории обучающихся и уровень организации такой формы в вузе находится на высоком уровне (данные представлены в таблице 9). Это подтверждается результатами, полученными в ответе на вопрос «легко ли прошла адаптация к переходу на дистанционное обучение?». 62,5% опрошенных выбрали вариант ответа «Легко, цифровых и онлайн технологий просто стало немного больше в моей жизни» и только 14,1% респондентов выбрали вариант «Непросто, мне психологически не комфортно быть онлайн/использовать цифровые технологии». Но этот ответ говорит в большей степени о личных качествах, чем о неэффективной организации обучения в онлайн режиме (данные представлены в таблице 10). Так же 75% из числа опрошенных ответили, что хотели бы, чтобы обучение в вузе проходило с применением дистанционных технологий (данные представлены на рисунке 1).

Таблица 9 – Результаты проведения анкетирования №2 «Учебный процесс в магистратуре»

Чтобы хотели изменить в учебном процессе?	Ответы респондентов, %
образовательную программу	17,2
проводить больше практических занятий	43,8
проводить больше лекционных занятий	4,7
поменять время обучения дневное/вечернее	4,7
больше применять дистанционных форм обучения	25
Должно быть такое построение учебной программы, в которой не будет несколько повторяющихся дисциплин, например НИС в каждом семестре. Диссертацию убрать и оставить госы, потому что диссертация - очень неконкретная вещь.	1,6
меньше отчётов; больше прикладных знаний/модулей; больше практики связанных с консультированием;	1,6
Развивающее обучение	1,6

Таблица 10 – Результаты проведения анкетирования №2 «Адаптация студентов к переходу на дистанционное обучение»

Критерий	Ответы респондентов, %
«Онлайн» был частью моей жизни и до пандемии, для меня ничего не изменилось	17,2
Легко, цифровых и онлайн технологий просто стало немного больше в моей жизни	62,5
Непросто, из-за отсутствия необходимых навыков	4,7
Непросто, мне психологически некомфортно быть онлайн / использовать цифровые технологии	14,1
Онлайн-технологий практически нет в моей жизни	1,6

Хотели бы Вы, чтобы обучение в институте использовалось с применением дистанционных форм?

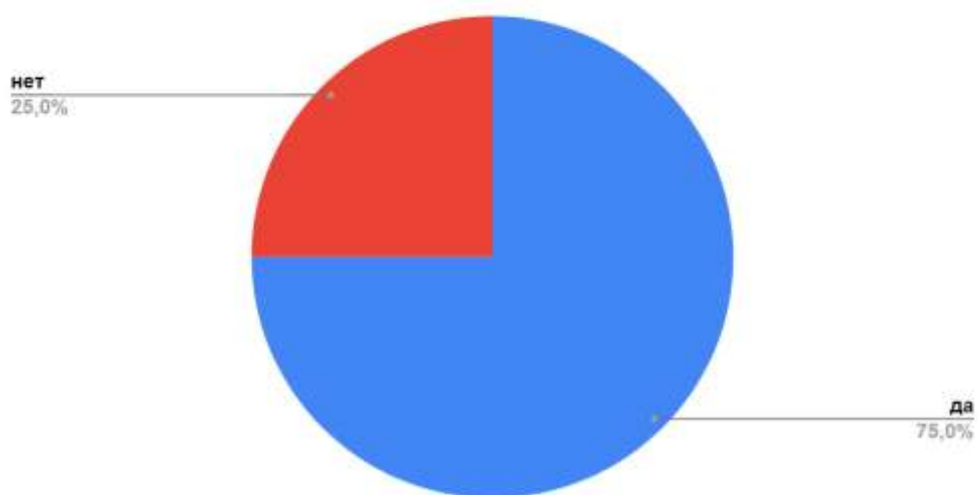


Рисунок 1 – Результаты проведения анкетирования №2 «Дистанционные формы обучения»

Нам удалось проследить взаимосвязь между удовлетворенностью качеством обучения, успеваемостью и посещаемостью. Удовлетворенность отражается на посещаемости и учебных успехах студентов. Среди студентов удовлетворенных качеством обучения 55 % посещают практически все занятия, в то время как среди неудовлетворенных студентов таковых 36 %. Уровень посещаемости, безусловно, отражается на успеваемости студентов. Доля студентов, удовлетворенных качеством обучения, среди студентов с положительными оценками в период сессии выше, чем среди неуспевающих

студентов. Статистически значимые различия в частоте «встречаемости» студентов с высоким уровнем удовлетворенности качеством обучения обнаружены среди студентов, обучающихся на «отлично» и «хорошо». Среди студентов, обучающихся только на «отлично» и «хорошо» / «отлично», около 69 % отмечают высокий уровень удовлетворенности качеством обучения в вузе, в то время как среди студентов имеющих неудовлетворительные оценки, таковых на треть меньше (46 %). Доля обучающихся с низким уровнем удовлетворенности качеством обучения среди студентов с неудовлетворительными оценками напротив составляет 15 %, в то время как среди успевающих на «хорошо» и «отлично» – около 10 %, а среди отличников – только 6 % (данные представлены в таблице 11 и рисунке 2).

Таблица 11 – Результаты проведения анкетирования №2 «Успеваемость студентов магистратуры»

Оценка	Ответы респондентов, %
«Отлично»	68,8
«Отлично и хорошо»	26,6
«удовлетворительно»	4,7

Пропускаете ли Вы занятия?

- Никогда не пропускаю
- Не более 1 раза в неделю
- Не более 1 раза в месяц
- Более 1 раза в неделю

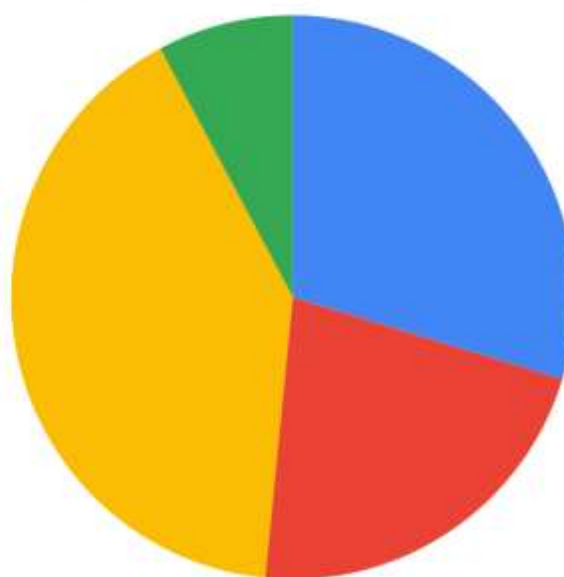


Рисунок 2 – Результаты проведения анкетирования №2

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что добиться успешной профессиональной подготовки студентов без достаточного уровня их удовлетворенности обучением в современных условиях достаточно проблематично. Обеспечение оптимального уровня удовлетворенности обучением в вузе, повышение мотивации к обучению по выбранной программе, является одной из важнейших задач органов управления высшего профессионального учебного заведения. В целях повышения уровня удовлетворенности учебной студента в вузе необходимо осуществлять тесное взаимодействие с обучающимся контингентом. Одной из задач нашего исследования было проанализировать условия, которые необходимо создать в нашем институте для успешного обучения студентов и поддержания их мотивации, поэтому в следующем параграфе мы рассмотрим, в чем состоят особенности организации и специфика учебного процесса в психолого-педагогической магистратуре ИППС СФУ, а также какие условия нужно создать для успешного обучения студентов и поддержания их мотивации.

2.3 Возможности организации учебного процесса с учетом особенностей мотивации магистрантов в психолого-педагогической магистратуре ИППС СФУ

В ФГОС высшего образования сказано, что в результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Для этого необходимо внедрение и совершенствование различных форм организации учебного процесса и определения оптимального выбора методов обучения, которые бы способствовали достижению качественных результатов обучения в магистратуре, а также возможности их гибкой адаптации к профессиональной специфике. Эффективные результаты обучения и формирование компетенций у магистрантов могут быть достигнуты с

использованием различных активных и интерактивных форм проведения занятий, а также методов организации учебного процесса. Например, личные мотивы можно развивать, используя на занятиях лекционный материал, работу в семинарской группе, проектно-проблемные виды работы, тренинг практических умений, написание письменных работ по возрастающей сложности, обучение методикам критического анализа различных видов текстов, аналитическое чтение научной литературы, написание и презентации научных работ, самостоятельная работа и прочие. Именно тогда развитие компетентностей будет происходить на всех этапах обучения, с одной стороны, имплицитно (при изучении различных учебных дисциплин, выполнении курсовых проектов), а с другой стороны – апикально (в виде явно выраженного компонента, целенаправленно формирующего исследовательскую компетентность магистров). Хотим отметить, что организация учебного процесса в магистратуре требует нового подхода к проведению как лекционных, так и семинарских занятий.

Профессиональные мотивы, где ключевой задачей является формирование современного профессионала в области педагогической и психолого-педагогической деятельности, задача осуществления опережающего обучения, которое возможно за счет становления будущего профессионала как деятеля, способного к самостоятельному инициативному действию, к самостоятельной постановке цели и выбору средств для её осуществления, формирование активной жизненной позиции и умения работать в команде, становления его субъектности в социальной среде. Принцип опережающего обучения основан на способности человека к анализу, прогнозированию, предвидению развития событий и широко использует это как в повседневной жизни, так и в научной деятельности. Поэтому совершенно естественным выглядит стремление перенести эту способность на область образования, научиться предвидеть изменения в жизни и «заранее» готовиться к ним средствами образования.

Обеспечение личностно-ориентированного подхода в обучении предусматривает передачу ответственности в руки обучаемых. Принимая решение о выборе курсов и траектории обучения, о темах исследования и проектной деятельности, о сотрудничестве, о задачах обучения, студент тем самым принимает ответственность за свое обучение на себя. Это необходимо в рамках современных тенденций в образовании. Несомненно, только таким путем можно добиться у будущих педагогов способности мотивировать к обучению своих учеников. Личностно-ориентированный подход в программе магистерской подготовки осуществляется на разных уровнях: на уровне оформления индивидуального учебного плана, на уровне проведения профессионального исследования, на уровне организации педагогической практики, а также на уровне выбора тем итоговых и диссертационной работ. Кроме того, личностно-ориентированный подход предусматривает учет личностных особенностей в процессе обучения, а само по себе образование проходит в русле субъект-субъектных отношений между обучаемым и обучающим [36].

Методология проведения семинара должна строиться с учетом определенной специфики. В учебном процессе подготовки магистров должны использоваться различные активные и интерактивные формы проведения занятий (лекций и семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разработки конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, результатов работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций и т.д.) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков магистрантов.

При обучении профессии важнейшим моментом является овладение практическими навыками и умениями. Поэтому практико-ориентированный подход является необходимым условием магистерской программы педагогических университетов. Практическая профессиональная деятельность рассматривается в данной программе как источник информации для проведения

исследования, как повод и предмет для рефлексии, как условие становления компетентностей [31].

Деятельностный подход к обучению противопоставляется традиционному знаниевому подходу. Данный подход максимально приближает процесс обучения к реальности. В жизни обучение/ развитие/ научение (learning) происходит не во время трансформации информации от одного человека другому, а через прохождение определенных этапов процесса обучения и усвоения человеком новой информации

Цикл процесса обучения начинается с совершения действия (отсюда необходимость в деятельностном подходе), затем следует этап рефлексии, и только затем – осмысление опыта. Именно на этом этапе человек обращается к источникам информации (преподаватель, литература, другие источники), но делает это осознанно, выборочно и ответственно. Переосмысление опыта позволяет человеку планировать деятельность по-новому, с учетом новых знаний. Этот подход может и должен быть применен на всех этапах обучения по магистерской программе для педагогов, с той лишь разницей, что иногда деятельность будет выходить за рамки учебной аудитории или школьного класса.

Основой обучения в магистратуре являются проектные методы, то есть обучение, основанное на разработке и реализации участником (командой) собственных инновационных образовательных проектов. Это могут быть как краткосрочные проекты, направленные на изучение отдельного курса, так и сложные межпредметные проекты, способствующие формированию различных профессиональных компетентностей, имеющие реальный практический результат [1].

Важной частью учебного процесса являются мультимедийные курсы, и другие формы дистанционного обучения, которые реализуются по теоретическим курсам федерального и вузовского компонентов, а также по различным курсам, предлагаемым участниками Сети. Обучение осуществляется через e-mail, в течение года студенты получают мультимедийные учебные

пособия (при работе с которыми необходим компьютер) и работают с преподавателем вуза в удаленном режиме через e-mail. При обучении команд используется CLE – образование – групповое (командное) обучение, в ходе которого группа обучающихся, как правило, представляющих одно образовательное учреждение или образовательную систему, составляют и реализуют общую программу обучения развития, имеющую целью развитие собственного образовательного учреждения. При такой модели образования каждый участник разрабатывает собственную образовательную программу, но так, чтобы общая образовательная программа команды обеспечивала возможность решения задачи инновационного развития образовательного учреждения [32].

Социальные мотивы в образовательной программе будут успешно реализованы, если в ходе обучения происходит становление коллективного субъекта обучения – реальной команды разработчиков программы собственного образовательного проекта. Даже если обучается только один представитель учреждения, то он повышает не столько личную квалификацию, сколько становится носителем идеологии и технологии разработки образовательной программы собственного образовательного учреждения [25].

Одним из ключевых условий появления и развития профессиональных компетентностей является создание развивающей образовательной среды, главными характеристиками которой являются:

- возможность выбора образовательных программ, как по содержанию, так и по уровню образования, индивидуализация образования;
- создание условий, требующих проявления и реализации различных способностей личности;

включение учащихся (студентов) в реальную практическую общественно значимую деятельность, связанную с будущей профессией.

Становлению субъектности участников способствует организация текущей и итоговой рефлексии, оценка и проблематизация процесса освоения отдельных фрагментов профессионального образования и программы в целом.

В результате индивидуального проектирования происходит модификация профессиональной образовательной программы – ее переструктурирование в качестве собственной программы профессионального развития, адекватной реальным условиям, собственным смыслам и ценностям своей профессиональной деятельности. Итоговый контроль проводится в форме защиты проектов образовательной программы учреждения, разработанной участниками [3].

Безусловно, реализация такой программы потребует существенной подготовительной работы со стороны базового вуза. Для успешной реализации такой программы необходимо осуществить:

- разработку учебно-методических пособий нового поколения (традиционные пособия/брошюры, мультимедийные учебно-методические пособия, интерактивные учебно-методические пособия в сети Интернет);
- перевод имеющихся методических материалов в современные компьютерные форматы хранения и предоставление доступа к ним широким массам обучающихся (сканирование, редактирование и выставление в Интернет имеющихся уникальных материалов, создание баз учебно-методических материалов и данных);
- разработку и лицензирование образовательных программ педагогического образования учреждений, входящих в Сеть;
- разработку нормативно-правовой базы взаимодействия учреждений, входящих в Сеть;
- разработку нормативной базы для конвертации в образовательные достижения результатов, показанных во внеучебных формах деятельности (участие в конференциях, научные публикации, подготовка методических пособий и т. д.).
- подготовку преподавателей высшей школы, работающих в режиме куратора дистанционного и проектного обучения студентов, организаторов, работающих по системе «коллективный ученик», и т. д.

Можно утверждать, что эффективный учебный процесс в магистратуре возможен только на основе совершенствования, применения разнообразных форм и методов организации учебного процесса, а также методик их использования в учебном процессе. Метод обучения выступает в роли способа организации процесса освоения магистрантами новых знаний, формирования компетенций, развития их личных качеств. По завершении подготовки магистр профессионального обучения, магистр должен быть готов к инновационной профессиональной деятельности в сфере образования. Выпускник второго уровня высшего образования может применять и развивать полученные компетентности, в том числе и исследовательскую компетентность, продолжив свое обучение на следующей ступени – подготовка кадров высшей квалификации.

Таким образом, условиями для повышения уровня учебной мотивации студентов магистратуры мы считаем следующие:

- разработка и внедрение новых форм и методов организации учебного процесса, пересмотр классических методик преподавания учебных дисциплин в магистратуре, внедрение новых образовательных технологий (о которых было сказано выше);

- вовлечение магистрантов в организацию и управление образовательными проектами, начиная с первого курса обучения, индивидуально или объединяя в группы. Мы предполагаем, что результатом совместной работы над проектом станет сплочение студентов, повышение интереса к учебе и, как следствие, повышение уровня учебной мотивации;

- организация и проведение конкурсных мероприятий для студентов педагогических направлений подготовки;

- усиление практической направленности занятий, в том числе организация занятий через онлайн курсы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было изучить особенности мотивации студентов, поступающих в магистратуру Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета и обучающихся на педагогических и психолого-педагогических направлениях. Перед нами стояли задачи: изучить специфику обучения в магистратуре на педагогическом и психолого-педагогическом направлениях; изучить особенности мотивации студентов психолого-педагогического направления; предложить рекомендации по совершенствованию учебного процесса с учетом условий, выявленных для успешного обучения студентов и их мотивации.

Проанализировав полученные результаты, мы обнаружили, что студенты, поступающие в магистратуру, ориентированы, прежде всего, на получение знаний в своей профессиональной области и овладение теми умениями и навыками, которые необходимы им для дальнейшей работы. Центральным мотивом, определяющим нацеленность студентов последнего курса бакалавриата на дальнейшее поступление в магистратуру, можно считать стремление в полной мере овладеть своей будущей профессиональной деятельностью.

Действительно, структура мотивации учения магистров характеризуется большей направленностью на познавательный интерес, самопознание, самоутверждение и саморазвитие, и функционирует на уровне действующей мотивации.

Можно утверждать, что эффективный учебный процесс в магистратуре возможен только на основе совершенствования, применения разнообразных форм и методов организации учебного процесса, а также методик их использования в учебном процессе.

Проведенное эмпирическое исследование мотивации к обучению у студентов магистратуры Института педагогики, психологии и социологии

позволяет сделать вывод о том, что эффективность процесса развития мотивации обусловлена рядом педагогических условий:

- направленность на активную деятельность студентов во время занятий;
- апробация полученных знаний на практике в процессе решения профессиональных задач;
- осознание студентами собственного смысла учения;
- участие и поощрение за участие в олимпиадах, конкурсах и научно-практических конференциях.

Однако основной особенностью магистратуры является, на наш взгляд, возможность создания такой системы обучения, которая будет учитывать когнитивные и личностные особенности обучающихся для формирования их индивидуальных образовательных траекторий. Эта проблема в связи с требованиями различных участников образовательного процесса в индивидуализации обучения имеет очень высокий приоритет, так как ее решение позволяет кардинально повысить качество подготовки специалистов независимо от различий в их базовой подготовке.

Неоднородный состав магистерского сообщества и нелинейный характер индивидуальных профессиональных траекторий обуславливают необходимость внедрения разных моделей магистерской подготовки. Заложенный в магистерской программе выбор – практическое обучение и/или научно-исследовательская деятельность пока реализуется лишь на уровне вуза и выпускающей кафедры. Возможность выбора основных видов деятельности и профессиональных компетенций должна быть и у самих магистрантов. Для максимального учёта индивидуальных потребностей, возможностей и интересов каждого магистранта необходимы гибридные формы образовательных программ магистерской подготовки, позволяющие реализовывать гибкие индивидуальные образовательные траектории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алипичев, А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры / А. Ю. Алипичев // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2014. – № 4. – С. 103–106.
2. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
3. Бекова, С. К. Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы / С. К. Бекова, М. Ю. Кашарин. // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2018. – № 4. – С. 324–335.
4. Боброва, М. А. Сравнительный анализ требований к современному педагогу-бакалавру и педагогу магистру / М.А. Боброва // Научный поиск. – 2014. – № 2.8. – С. 24–25.
5. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012 – 526 с.
6. Бурэ, К. С. Реформа высшего образования: экспансия бакалавров и магистров / К. С. Бурэ // Вопросы образования, 2008. – № 2. – С. 52–72.
7. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
8. Волков, Б. С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Б.С. Волков. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. – 256 с.
9. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения: Учебное пособие / Т.О. Гордеева. Москва. Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. – 333 с.

10. Горовая, В. И. Исследовательская компетентность как условие готовности магистра педагогического образования к исследовательской деятельности / В.И. Горовая, О. Ю. Фетисова // Наука и мир. – 2014. – № 6(10). – С. 17–19.
11. Груздев, И. А. Роль преподавателей в отсеве студентов: эмпирическое исследование на примере четырех российских вузов / И. А. Груздев // Universitas. Журнал о жизни университетов. – 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 45–58.
12. Груздев, И. А. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы / И. А. Груздев, Е.В. Горбунова, И. Д. Фруммин // Вопросы образования/ Educational Studies Moscow, 2013 – № 2. – С. 67–81.
13. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учеб. Пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИДИАНА, 2012. – 447 С.
14. Дарханова, Т. М. Изучение мотивов поступления в магистратуру в контексте повышения качества образования у студентов / Т. М. Дарханова, М. А. Портнягина // Вестник БГУ. – 2017. – №7. – С. 122-129.
15. Дворецкая, Т. А. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года / Т.А. Дворецкая, Л.Р. Ахмадиева // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – 8(2). – С. 1924-1933.
16. Дробязько, А. А. Разработка и реализация программ магистратуры на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / А.А. Дробязько // Вестник : учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2011– № 1(45). – С. 121–127.
17. Ермолаева, М. В. Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре / М. В. Ермолаева, Е. И. Исаев, Д. В. Лубовский // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 193–206.
18. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер,

2004. – 509 с.

19. Исаев, Е. И. Введение в психолого-педагогическую антропологию : монография / Е. И. Исаев – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 180 с.

20. Каримова, А. Д. Особенности результатов образовательного процесса в магистратуре / А. Д. Каримова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 3(46). – С. 67–71.

21. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – 2-е издание. – М: Луч, 2018. – 640 с.

22. Клименко, Т. К. Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры / Т. К. Клименко // Гуманитарный вектор. – 2014. – №1(37). – С. 56-60.

23. Кубрушко, П. Ф. Анализ содержания образования: новые аспекты / П. Ф. Кубрушко // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011 № 6. – С. 10–13.

24. Лукина, А. К. Андрагогика. Учебное пособие / А. К. Лукина. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012 –198 с.

25. Лукина, А. К. Сетевая модель «Высшие педагогические мастерские» как форма повышения квалификации педагогов / А. К. Лукина // Вестник: Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2012. – С. 109-113.

26. Лукина, А. К. Оценка готовности к овладению профессиями психолого-педагогического направления / А.К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №3. – С. 69.

27. Лукина, А. К. Самоопределение молодежи в современном мире : монография / А.К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова [и др.] ; под общ. Ред. А.К. Лукиной. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2020. – 288 с.

28. Лукина, А.К. Метод проектов как средство ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов / А. К. Лукина, М. А. Волкова // Непрерывное образование: XXI век. – Петрозаводск, 2019. – № 3. – С. 65-80.

29. Мельников, В. Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема / В.Е. Мельников // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 5 (96). – С. 61-64.

30. Мотовилов, О. В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре / О. В. Мотовилов // Высшее образование в России. – 2016. – № 2 (198). – С. 38–45.

31. Назарова, Л. И. Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций / Л.И. Назарова, Я. С. Чистова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – Москва, 2015. – № 4. – С. 29–34.

32. Нестерова, О. С. Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму / О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2014. – № 4. – С. 58–61.

33. Пономаренко, А. А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов / А.А. Пономаренко, В. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 356-358.

34. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5/111>.

35. Сенашенко, В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы / В. Сенашенко, В. О. Халин // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 9–22.

36. Симан, А. С. Комплексная диагностика достижений студентов по учебной дисциплине вуза в условиях компетентностного подхода / А.С. Симан, М. В. Шингарева // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – Москва,

2014. – № 4. – С. 106–109.

37. Стукалова, И. Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы / И. Б. Стукалова // Современное образование. – 2018. – № 3. – С. 1-8.

38. Смолянинова, О. Г. Возможности и перспективы использования технологии электронного портфолио в практике учебного процесса в Сибирском федеральном университете / О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 164–177.

39. Смолянинова, О. Г. Организация учебного процесса бакалавров/магистров педагогики в модульной кредитно-рейтинговой системе обучения: монография / О. Г. Смолянинова, Е. В. Достовалова, О. А. Савельева. - Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2009. – 294 с.

40. Смолянинова, О. Г. Использование метода электронного портфолио в практике зарубежных вузов // Информатика и образование. – 2008. – № 11. – С. 99–109.

41. Смолянинова, О. Г. Электронный портфолио в системе аттестации преподавателей: проблемы, перспективы и реальная практика / Материалы проектного семинара «Совершенствование системы аттестации преподавателей вузов на основе метода е-портфолио», СФУ. Красноярск, 2009. – С. 18–28.

42. Смолянинова, О. Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений / Материалы VI Международной науч. конф. «Педагогика развития: образование и социализация личности в современном обществе», Красноярск, 5–8 июня 2009 г. Красноярск, 2009. – С. 149–162.

43. Смолянинова, О. Г. Технология е-портфолио в демонстрации и оценивании образовательных достижений бакалавров / О. Г. Смолянинова, О. А. Лукьянова // XX Международная конф. «Применение новых технологий в образовании», Троицк Московской области, 26–27 июня 2009 г. – С. 228–231.

44. Тенькова, В. А. Особенности учебной мотивации / В. А. Тенькова // Вестник ВГУ / Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2015. – №4. – С. 87-90.

45. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] : Информационно-правовой портал «Гарант». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77706811/>

46. Цветкова, Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Р. И. Цветкова. – Иркутск, 2006. – 49 с.

47. Шмелева, Е. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах / Шмелева Е.Д., Фрумин И. Д. // Вопросы образования. – 2020. – №3. – С. 110-136.

48. Shneider, L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki [Personal, Gender and Professional Identity: Theory and Methods of Diagnostics] / L.B. Shneider // Moscow: Moscow Psychological and Social University. – 2007. – P. 117-123.

49. Borch I. Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be “Satisfied”? / Borch I., Sandvoll R., T. Risør // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – Vol. 32. – 2020. – P. 83–102.

50. Cruess L.R., Cruess S.R., Boudreau D., Snell L., Steinert Y. (2015) A Schematic Representation of the Professional Identity Formation and Socialization of Medical Students and Residents: A Guide for Medical Educators // Academic Medicine. – Vol. 90. – № 6. – 2015. – P. 718–725.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Анкета для студентов 1 курса магистратуры

Уважаемый студент поздравляем Вас с поступлением в СФУ!
Приглашаем Вас принять участие в научном исследовании.

Просим ответить на несколько вопросов нашей анкеты в целях совершенствования образовательного процесса ИППС.

Опрос займет у Вас не более 10 минут. Помните, что здесь нет правильных или неправильных ответов. Нам интересно Ваше индивидуальное мнение. Вся полученная от Вас информация останется строго конфиденциальной. Результаты опроса будут представлены в обобщенном виде и использованы авторами исследования в научных целях.

1) Укажите Ваш пол

- a) муж.
- b) жен.

2) Укажите Ваш возраст

- a) 20-35
- b) 35-45
- c) 45-65

3) Укажите Вашу магистерскую программу

- a) 44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами
- b) 44.04.01.06 Менеджмент образовательных инноваций
- c) 44.04.01.08 Цифровые технологии развития интеллектуального капитала
- d) 44.04.01.10 Педагогика лидерства
- e) 44.04.02.01 Развитие личности
- f) 44.04.02.02 Педагогика и психология развития
- g) 37.04.01.04 Психологическое консультирование

h) 44.04.02.03 Медиация в образовании

4) Почему Вы выбрали наш институт?

- a) я здесь учился и хорошо знаю институт
- b) по совету знакомых, родственников
- c) по совету друзей, приятелей
- d) убедила реклама (информация в Интернете, по ТВ, из периодической печати)
- e) понравился на выставке учебных заведений
- f) только здесь есть интересная специальность

5) Какой основной мотив при выборе института и направления у Вас был?

- a) интерес к этой науке
- b) желание заниматься наукой
- c) квалификация преподавателей
- d) спрос на рынке труда на эту профессию
- e) редкая (желаемая) специальность
- f) значимость диплома института
- g) бюджетная основа данной специальности
- h) не поступил в другое учебное заведение
- i) необходимость такого образования для моей профессиональной деятельности и карьеры

6) Цель Вашего поступления в магистратуру?

- a) повысить уровень образования
- b) развить способности
- c) повысить профессиональную квалификацию
- d) получить опыт общения, завести новые знакомства
- e) сделать карьеру
- f) заниматься научной деятельностью

7) Связана ли работа с Вашей профессиональной деятельностью?

- a) Да
- b) Нет

8) Выделите 3-5 самых важных для Вас личностных качеств педагога?

- a) Эрудиция
- b) Преданность своему труду
- c) Научная увлеченность
- d) Глубокие познания в области преподавания
- e) Любовь к детям
- f) Психологическая подготовка
- g) Широкий культурный кругозор
- h) Педагогический такт
- i) Мастерство
- j) Нравственные качества
- k) Коммуникабельность, общительность
- l) Работоспособность, трудолюбие
- m) Организаторские способности
- n) Мудрость, опыт, знание жизни
- o) Сдержанность, выдержка, уравновешенность
- p) Решительность, целеустремленность, воля, настойчивость
- q) Профессионализм, компетентность, образованность

9) Каких личностных качеств Вам не хватает в профессиональной деятельности? Ответ свой напишите ниже.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

Анкета для студентов 2 курса магистратуры

Уважаемый коллега!

Приглашаем Вас принять участие в научном исследовании в целях совершенствования образовательного процесса ИППС. Опрос займет у Вас не более 10 минут. Нам интересно Ваше индивидуальное мнение о вашей учебе. Результаты опроса будут представлены в обобщенном виде и использованы авторами исследования в научных целях.

1) Укажите Ваш возраст

- a) 20-25
- b) 25-30
- c) 30-35
- d) 35-40
- e) 40-60
- f) 60-65

2) Укажите Вашу магистерскую программу

- a) 44.04.01.06 - «Менеджмент образовательных инноваций»
- b) 44.04.01.02 - «Образовательный менеджмент»
- c) 44.04.01.03 - «Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов»
- d) 37.04.01.02 - «Психология развития»
- e) 37.04.01.04 - «Психологическое консультирование»
- f) 44.04.01.01 - «Управление человеческими ресурсами»
- g) 44.04.02.01 - «Развитие личности»
- h) 44.04.02.02 - «Педагогика и психология развития»
- i) 44.04.02.03 - «Медиация в образовании»

3) На какой основе вы обучаетесь?

- a) на бюджетной основе
- b) на платной основе
- c) по целевому набору

4) Какая Ваша базовая специальность?

- a) физико-математические, естественные науки
- b) гуманитарные, социальные науки, культура и искусство
- c) образование и педагогика
- d) производство, технические науки
- e) здравоохранение
- f) экономика и управление
- g) информационная безопасность
- h) Другое:

5) По какой причине Вы решили продолжить обучение в магистратуре? (выберите 2-3 варианта ответа)

- a) возможность поступить в аспирантуру после магистратуры
- b) рекомендации работодателя
- c) отсрочка от службы в армии
- d) рекомендации родителей
- e) возможность обучения у известных зарубежных ученых
- f) возможность получения повышенной стипендии на конкурсной основе
- g) возможность обучения на иностранном языке в вузе
- h) больше возможностей карьерного роста с дипломом магистра
- i) желание полнее раскрыть собственные задатки, самореализоваться
- j) предложение прохождения стажировки в зарубежном вузе
- k) возможность получать более высокую заработную плату после обучения
- l) степень бакалавра не воспринимается работодателями как «полное» высшее образование

m) возможность получить специальность по новому профессиональному профилю

- n) возможность заниматься наукой
- o) возможность практики в роли преподавателя
- p) трудность поиска рабочего места
- q) Другое:

б) Связана ли Ваша работа в данный момент с образовательной деятельностью?

- a) да
- b) нет

7) Насколько Вы удовлетворены обучением в магистратуре?

- a) полностью удовлетворен(а)
- b) скорее удовлетворен(а)
- c) скорее НЕ удовлетворен(а)
- d) абсолютно НЕ удовлетворен(а)
- e) затрудняюсь ответить

8) Учеба в магистратуре позволила Вам?

- a) улучшить знания
- b) получить необходимые компетенции
- c) заняться наукой
- d) получить повышение по должности
- e) сменить профессию
- f) обрести связи и отношения

9) Какие виды занятия Вам нравятся больше?

- a) лекции
- b) практические занятия
- c) работа на онлайн платформах (дистанционные занятия)
- d) круглые столы
- e) дискуссии
- f) практики

g) игры

10) Что на Ваш взгляд нужно изменить в учебном процессе обучения в магистратуре? (выберите 2-3 варианта ответа)

- a) образовательную программу
- b) проводить больше практических занятий
- c) проводить больше лекционных занятий
- d) поменять время обучения дневное/вечернее
- e) больше применять дистанционных форм обучения
- f) Другое:

11) Удалось ли Вам отработать необходимые навыки и умения в ходе прохождения практики?

- a) Да, полностью
- b) Частично, да
- c) Нет

12) Какие оценки Вы получили по итогам сессии?

- a) Только отличные оценки
- b) Оценки «отлично» и «хорошо»
- c) Имеются оценки «удовлетворительно»
- d) Есть академическая задолженность

13) Что, на Ваш взгляд, нужно делать, чтобы получать отличные оценки при обучении по Вашему направлению? Выберите один или несколько ответов

- a) Посещать абсолютно все лекции
- b) Посещать абсолютно все семинары
- c) Быть активным на семинарах
- d) Хорошо изучить и понять предмет
- e) Сдавать качественные письменные работы
- f) Наладить контакт с преподавателями
- g) Понимать требования преподавателя и четко их выполнять
- h) Я считаю, что оценки по большей части выставляются случайным

образом

- i) Затрудняюсь ответить
- j) Другое:

14) Пропускаете ли Вы занятия?

- a) Никогда не пропускаю
- b) Не более 1 раза в месяц
- c) Не более 1 раза в неделю
- d) Более 1 раза в неделю

15) Хотели бы Вы, чтобы обучение в институте использовалось с применением дистанционных форм?

- a) да
- b) нет

16) Насколько легко Вы адаптировались к переходу в «онлайн»?

Выберите один или несколько ответов

- a) «Онлайн» был частью моей жизни и до пандемии, для меня ничего не изменилось
- b) Легко, цифровых и онлайн технологий просто стало немного больше в моей жизни
- c) Непросто, из-за отсутствия необходимых навыков
- d) Непросто, мне психологически некомфортно быть онлайн / использовать цифровые технологии
- e) Онлайн-технологий практически нет в моей жизни

17) Укажите, доводилось ли Вам участвовать в следующих видах деятельности во время обучения по Вашему направлению? (выберите 2-3 варианта ответа)

- a) Работа над научно-исследовательским проектом
- b) Написание научной статьи, обзора
- c) Выступление с докладом на научной конференции
- d) Участие в предметных студенческих олимпиадах и конкурсах

- e) Поездка от университета в другой город России
- f) Посещение курсов дополнительного образования в СФУ
- g) Посещение курсов дополнительного образования вне СФУ
- h) Участие во внеучебной жизни института / университета
- i) Посещение спортивных секций в университете
- j) Другое:

18) Являетесь ли вы лауреатом стипендии? Если да, укажите какой?

Ответ:

19) Что могло бы улучшить ваше обучение в магистратуре? (выберите 3-5 наиболее значимых варианта ответа)

- a) участие в группах, реализующих реальные исследовательские проекты
- b) индивидуальные консультации преподавателей в ходе обучения (не считая консультаций по магистерской диссертации)
- c) чтение курсов иностранными преподавателями по специальности
- d) возможность выбора курсов по индивидуальному плану
- e) модули для улучшения теоретических знаний по специальности
- f) курсы перед магистратурой для улучшения теоретических знаний по специальности
- g) модули для улучшения практических навыков по специальности
- h) курсы перед магистратурой для улучшения практических навыков по специальности
- i) семинары по развитию навыков написания научных статей
- j) затрудняюсь ответить
- k) Другое:

20) Что из перечисленного лучше всего описывает Ваши планы после окончания обучения?

- a) Продолжить обучение в аспирантуре
- b) Устроиться на работу по другой специальности

- c) Заниматься собственным бизнесом
- d) Учиться или работать за границей
- e) Сделать перерыв: не работать и не учиться
- f) Продолжить работу по специальности
- g) Делать карьеру на своем рабочем месте
- h) Вносить усовершенствования в свою работу

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

Утверждаю
Заведующий кафедрой
А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
«25» 06 2021 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ИППС СФУ

44.04.01 Педагогическое образование
44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных
образовательных маршрутов

Научный
руководитель


подпись, дата

доц. каф. ОиСП
ИППС СФУ,
канд. филос. наук
должность, ученая степень

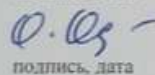
А.К. Лукина
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись, дата

Н.Н. Ключникова
инициалы, фамилия

Рецензент


подпись, дата

канд. пед. наук
должность, ученая степень

О.А. Осипенко
инициалы, фамилия

Красноярск 2021