

Проблемы и перспективы развития педагогической магистратуры

Д.п.н., профессор, директор института педагогики, психологии и социологии СФУ

Смолянинова Ольга Георгиевна

Введение

Кризис школы в настоящее время напрямую связывают с кризисом подготовки учителей и управленцев для системы образования. Разговоры о сокращении числа педвузов также обусловлены реальным кризисом подготовки учителей в рамках академического пространства педагогических университетов.

Известно, что будущих педагогов, как и будущих врачей нельзя учить лишь одной теории. Только в реальной педагогической практике педагог может набраться опыта, обнаружить свои дефициты, научиться управлять школьным коллективом и видеть проблемы отдельного ребенка. А что мы имеем в учебных планах подготовки учителей по различным специальностям? Теоретическое обучение составляет 54 часа в неделю, педагогическая практика начинается лишь со 2-го курса и проводится в течении 12 недель за четыре года обучения. Будущий педагог, дав несколько уроков в школе во время педагогической практики и успешно сдав порядка 50 экзаменов и зачетов, защищает диплом и отправляется учить чему-то детей. В этой ситуации «не приход» большинства выпускников педвузов в школу можно рассматривать скорее как благо для школы и учеников. Все родители знают, что некоторых учителей на пушечный выстрел не стоит подпускать к школе и к детям. Далеко не каждый выпускник педвуза любит детей. Можно предположить, что очень скоро дети это поймут и будут такого учителя ненавидеть. При этом можно понять озабоченность государства в бессмысленных финансовых затратах на подготовку самой массовой профессии, если в дальнейшем выпускники педвузов не работают в профессиональной педагогической сфере. Можно понять и переживания общественности по поводу низкого профессионализма учителей. Достаточно вспомнить фразу, приведенную в одном из журналов «Вопросы образования»: «Среднестатистическая учительница ... читает немного, в театр почти не ходит, едва сводит концы с концами, работу свою любит, но в ее результативности не очень заинтересована». Исследования, проведенные общественной палатой РФ и опубликованные в Журнале «Вопросы Образования» №4, 2007 свидетельствуют о том, что «качество школы не может быть выше качества учителей».

Парадоксы внутренней и внешней оценки квалификации педагога

Анализируя результаты социологических исследований педагогического профессионализма учителей по Красноярскому краю, мы обратили внимание на

парадоксальный результат: 50% опрошенных отнесли себя к специалистам, успешно выстраивающим свою деятельность в стандартных ситуациях, 30% респондентов отнесли себя к профессионалам, успешно и эффективно выстраивающим свою деятельность в сложных нестандартных ситуациях. А среди педагогов, которые признаются, что даже в стандартных условиях не всегда способны к эффективному действию, более половины — молодые педагоги в возрасте до 29 лет, но при этом каждый третий из этой категории учителей относит себя к категории *специалиста*, а каждый десятый называет себя *профессионалом* [4].

В исследовании было отмечено, что подавляющее большинство учителей на вопрос «Какие трудности Вы испытываете в Вашей профессиональной деятельности?» — не могут ответить.

Педагоги чаще видят лежащие на поверхности трудности, связанные с плохим финансовым положением, недостаточным материальным обеспечением учебного процесса и другими традиционными дефицитами учительской профессии. Однако они, по сути, не рефлексировать собственную педагогическую деятельность, что подтверждается их многочисленными претензиями к ученикам и родителям. Авторы исследования предполагают, что «возможно, причина отсутствия рефлексии как раз в том, что часть педагогов считают несвойственной для них деятельность в культурологическом, методологическом, проектном поле — там, где наиболее успешно может формироваться мотивация школьников, их интересы, потребности, где закладываются основы будущих жизненных стратегий» [4].

По мнению экспертов, участвующих в проекте [3], уровень профессиональной подготовки большинства учителей не позволяет им обеспечить формирование базовых компетентностей современного человека: информационной; коммуникативной; умений, связанных с самоорганизацией, готовностью «конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность». Кроме того, большое количество молодых учителей — люди, ориентированные на культуру вчерашнего дня, педагогику учебного предмета, памяти, исполнительности. Педагогические учебные заведения не готовят будущих учителей к работе в условиях инновационных практик.

Какие же выходы есть из данных тупиков? Какие реконструкции должна претерпеть система подготовки современного учителя для «новой российской школы»?

На наш взгляд, модернизация системы подготовки педагогов и управленцев для системы образования должна быть связана не только с формальным переходом в кредитно-компетентностную схему, но и с увеличением практической составляющей подготовки

педагога. Необходима принципиально новая модель подготовки педагога, обладающего современными компетентностями, способного к инновационной деятельности, ответственного за конечный результат своей профессиональной деятельности, способного к проектированию собственного профессионального развития.

Нужна ли магистратура в подготовке педагога?

Принимая во внимание изменения в системе высшего образования, связанные с Болонской системой и переходом на двухуровневое образование, мы являемся сторонниками позиции — магистерской степени для учителя и управленца «новой школы России» на всех ее ступенях — от «началки» до профильной школы.

По нашему мнению, в современной школе должны работать магистры, т.к. бакалавры, после первой ступени высшего образования будут способны выполнять лишь репродуктивную функцию или иметь предметную подготовку в соответствующей сфере. Наша позиция совпадает с мнением ректора Московского городского психолого–педагогического университета Рубцова В.В. о том, что профессиональный учитель должен иметь за плечами бакалаврскую подготовку, плюс магистратуру, плюс интернатур. На наш взгляд, в «началке» должны работать самые опытные и лучшие выпускники педагогической магистратуры. Следует отметить, что педагогическая интернатура пока еще не принята профессиональным сообществом, как и идея необходимости магистерской подготовки педагогов и управленцев образования. Так О.Н. Смолин, д.ф.н., чл.–корр. РАО, депутат Госдумы ФС РФ предложил ввести в педвузах пятилетний бакалавриат по двум специальностям. На наш взгляд, довольно спорное суждение: подготовка учителей по сдвоенным специальностям в педвузах получила полное фиаско. Что касается вузов, то по нашему мнению, преподаватель высшей школы, как минимум, должен иметь магистерскую степень (как, например, принято во многих европейских и развитых странах мира). Вообще–то в ведущих мировых вузах преподают исключительно профессора.

Что говорят участники образовательного процесса о качестве и дефицитах педагогической подготовки?

В рамках проекта построения моделей педагогической магистратуры [3], были исследованы дефициты профессиональной подготовки и выявлены запросы учителей и управленцев на примере учебных заведений различного типа в 3–х пилотных регионах России (Ростовской области, Красноярском крае и республики Бурятия). В ходе проведения фокус–групп был получен материал, включающий систему субъективных мнений и оценок большого числа участников, представляющих различные позиции в организации образовательного процесса (400 респондентов). Была обнаружена устойчивая позиция учителей и школьных управленцев в том, что ни педвуз, ни система повышения

квалификации педагогических работников (в том виде, в котором она существует) не готовит учителей и менеджеров к тем реалиям школы, с которыми они сталкиваются. Существующая система подготовки педкадров не отвечает запросам школьников, их родителей, требованиям социума и работодателей. К категории, острейших дефицитов профессиональной подготовки респонденты отнесли следующие:

- низкую информационно коммуникативную компетентность;
- низкую психологическую компетентность, не позволяющую обеспечить индивидуальный подход к отдельным учащимся и учитывать психологические особенности возраста;
- отсутствие экспертно–оценочных умений у сегодняшнего учителя;
- низкие технологические, инструментальные и методические компетентности, не позволяющие эффективно работать с предметным материалом;
- отсутствие амбиций выстраивания карьеры в своей профессиональной сфере;
- недостаточные коммуникативные компетентности, не обеспечивающие выстраивания продуктивной кооперации с другими специалистами, педагогами, родителями;
- дефицит управленческих и проектных компетентностей;
- необходимость повышения конфликтной компетентности;
- отсутствие практических навыков работы с детьми с особыми потребностями и возможностями;
- недостаточные умения работы с разными учебными стилями учеников, и соответственно, невозможность собственного развития различных стилей преподавания;
- необходимость получения знаний о молодежной субкультуре;
- необходимость изучения современных образовательных технологий.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что базовое педагогическое образование, осуществляемое в настоящее время на различных уровнях — в педагогических колледжах, педагогических ВУЗах и классических университетах — не обеспечивает достаточных квалификаций выпускникам. «Выпускники педагогических колледжей хорошо готовы к практической работе, но не могут вести предметное обучение, выпускники классических университетов сильны в знании предмета, но слабо владеют методикой преподавания, выпускники педагогических вузов слабо знают современные тенденции в образовании и не владеют практическими навыками» [3].

Современные системы повышения квалификации частично решают отдельные

проблемы конкретных педагогов, но не обеспечивают целостного подхода, не дают официально признаваемых квалификаций. Систематическое обучение и подготовка руководителей для сферы образования практически отсутствует. Местные органы управления образованием больше делают ставку на самовыдвижение лидеров и накопление самостоятельного опыта проб и ошибок директоров и завучей.

Таким образом, необходимо качественная и структурная перестройка системы подготовки педагогических кадров.

Перспективные модели магистерской подготовки педагогов

По мнению разработчиков проекта [3], подготовку современных педагогов и управленцев для системы образования через магистерские программы возможно организовать по нескольким моделям:

- магистратура для подготовки педагогов для инновационных образовательных практик на основе прикладного педагогического бакалавриата. В настоящий момент прорабатывается концепция и образовательная программа в консорциуме Педколледж — Сибирский федеральный университет для подготовки педагогов развивающего обучения для начальной школы;
- магистратура для подготовки управленцев образования на базе высшего педагогического образования — более глубокие знания и сформированные компетентности в области управления, права, финансового менеджмента, базовых образовательных технологий, методов оценивания и т.д. (возможны сетевые формы организации);
- магистратура для подготовки управленцев образования на базе не педагогического высшего образования (возможные сферы первой ступени или первого высшего образования: экономика, менеджмент, юриспруденция, инженерные специальности, естественнонаучные и гуманитарные) — основательное знание педагогики, психологии, базовых образовательных технологий, информационных технологий в управлении;
- магистратура как система развития профессиональной карьеры и повышения квалификации работающих педагогов — более глубокое знание предмета, современных образовательных систем и технологий, экономики и права (возможны сетевые модели);
- магистратура для подготовки предметников на базе первого высшего образования в естественнонаучных, гуманитарных или инженерных областях.

Ввиду своей краткосрочности, гибкости и достаточной свободы магистерские программы могут динамично пересматриваться и модернизироваться под запросы общества и работодателей.

Определив перспективные модели педагогической магистратуры, необходимо разобраться, чем же не устраивает уже существующая во многих российских вузах практика подготовки магистров по направлению «Педагогика».

Проблемы существующих моделей педагогической магистратуры

Практически повсеместно подготовка магистров в рамках учебных планов различных образовательных программ по-прежнему происходит последовательно (т. е. студенты сначала занимаются общеобразовательными предметами или профильными дисциплинами и только затем получают реальную профессионально-педагогическую подготовку). Поэтому профессиональная идентичность будущих педагогов в магистратуре опирается не на педагогическую квалификацию, а опять на некоторую специализацию. Проблемы подготовки профессионалов в педагогической магистратуре связаны с двойственной задачей педагога: с одной стороны он должен быть профессиональным предметником, с другой — в совершенстве владеть педагогическими технологиями, позволяющими эффективно работать в «новой школе».

В настоящее время профессиональное сообщество обсуждает чему и как по новому учить в педагогической магистратуре. Стоит отметить, что ряд авторов, среди которых О.Н. Смолин ставят более глобальные задачи о необходимости разработки государственной программы «Педагогические кадры», в которой необходима проработка следующих моментов: «Где учить педагогов? Кого учить и как отбирать будущих педагогов? Чему учить? Сколько времени учить? Каков статус учителя?».

Существующие сегодня программы магистерской подготовки педагогов ориентированы на стандарты ГОС ВПО второго поколения и неизбежно поддерживают узко-дисциплинарный подход, ориентированный на получения определенных знаний и умений. Изучив опыт многих Российских вузов, выпускающих магистров по педагогическому направлению, мы обнаружили продолжение линии на аудиторное академическое изучение дисциплин с недостаточной практической составляющей. Традиционные методы пятибалльной оценки перенесены в магистратуру, в которой более значимо оценивать исследовательские, проектные компетентности, умения работать в команде, принимать нестандартные решения, иметь компетентности продуктивного разрешения конфликта, владеть интерактивными методами работы в электронной сети и т.д. Только отдельные вузы (ГУ ВШЭ, МВШ СЭН, РУДН), к которым относится и Сибирский федеральный университет реализуют кредитно-рейтинговую систему оценивания магистров и модульный подход в построении учебного плана.

Казалось бы, ГОС ВПО–3, которых мы с таким нетерпением ждали, должны были решить все проблемы. Однако, построение программ подготовки педагогов с ориентацией на компетентностную модель выпускника, с учетом требований работодателей, востребованных на открытом рынке труда, учитывающем международную систему квалификаций, оказалось непростой и, на наш взгляд, на сегодняшний день неразрешенной задачей.

Конечно, есть уже некоторые позитивные сдвиги в сторону обеспечения ряда свобод в выборе дисциплин, в увеличении доли кредитов на профессиональную практику. Но внятного перехода к компетентностной, практико–ориентированной, а не академической подготовке магистров педагогики мы не увидели. Не обнаружили мы также, новых методов контроля и ресурсной обеспеченности со стороны Минобразования и науки. Прежде всего, речь идет о финансовой обеспеченности, научно–методическом сопровождении, поддержке лабораторной базы магистратуры, обеспеченности дополнительными ставками преподавателей магистерской подготовки [5].

Мы рискнули предложить свой вариант модели педагогической магистратуры. В ее основание положены:

- нормативные представления о компетентностях современного работника системы образования;
- результаты анализа прогрессивного российского и зарубежного опыта педагогических магистратур;
- национальная и общеевропейская квалификационные рамки;
- научно–практическая и проектная направленность магистерской программы, самостоятельная деятельность и активность магистров педагогики;
- ориентация на перспективных студентов, имеющих пробы работы в системе образования, способных выполнять лидерские функции в системе.

Исходя из национальной рамки квалификаций, уровень магистратуры относится к седьмому уровню квалификаций (Национальная рамка квалификаций формального образования). Данный уровень описывается следующим образом (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Уро вни	Общая компетенция (широта полномочий и ответственность)	Умения (сложность деятельности)	Знания (наукоемкость деятельности)
7 уро вен ь	<i>Руководство деятельностью сотрудников (групп) с принятием ответственности за результат на уровне подразделения или организации. Определение стратегии деятельности подразделения или организации.</i>	<i>Решение проблем технологического или методического характера, требующих разработки новых подходов использования разнообразных методов (в том числе и инновационных). Коррекция деятельности подразделения или организации.</i>	<i>Синтез научных знаний (в том числе и инновационных) и опыта в определенной области и/или на стыке областей. Оценка и отбор профессиональной информации; создание на ее основе новой.</i>

Присвоение квалификации определенного уровня не зависит от способа ее получения. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является одной из основ разработки системы сертификации квалификаций, позволяющей каждому человеку пройти процедуру признания результатов самообразования, неформального и спонтанного образования. При определении требований к магистратуре необходимо учесть квалификации предшествующего уровня. Они должны стать определяющими для входных требований к поступающим в магистратуру. Описание седьмого уровня в проекте национальной рамки квалификаций, соответствующее магистерской подготовке уровней формальной подготовки, будет обуславливать требования к программе магистерской подготовки [3].

В условиях вхождения России в Болонский процесс национальная рамка квалификаций составлялась с учетом Европейской рамки квалификаций, поэтому можно проследить взаимосвязь этих двух определителей. Для взаимосвязи с предыдущим и последующим уровнями магистратуры мы приведем описание с 6 по 8 уровней европейской квалификационной рамки (таблица 2).

Таблица 2.

Уровень 6 Результаты обучения, соответствующие шестому уровню	<i>Глубокие знания в данной области обучения и профессиональной деятельности, включая критическое осмысление теорий и принципов.</i>	<i>Передовые навыки и умения, отражающие мастерство и инновационность при решении комплексных и непредсказуемых проблем в специализированных областях профессиональной деятельности и обучении.</i>	<i>Демонстрировать способности к управлению сложными техническими/профессиональными видами деятельности или проектами, возлагая на себя ответственность за процесс принятия решений в трудовых и учебных непредсказуемых контекстах.</i> <i>Принимать ответственность за управление профессиональным развитием индивидов и групп.</i>
Уровень 7 Результаты обучения, соответствующие седьмому уровню	<i>Специализированное знание, находящееся в передовой области в данной сфере обучения и профессиональной деятельности, как основа оригинального мышления.</i> <i>Критическое понимание основных вопросов, связанных со знанием в данной области обучения и профессиональной деятельности и на стыке разных областей.</i>	<i>Специализированные навыки решения проблем, необходимые для выполнения научно-исследовательской и инновационной деятельности в целях развития нового знания и процедур и интеграции знания из различных междисциплинарных областей.</i>	<i>Демонстрировать способности управлять и преобразовывать трудовой и учебный контексты, являющиеся сложными, непредсказуемыми и требующими новых стратегических подходов.</i> <i>Принимать ответственность за развитие профессионального знания и профессиональных практик и/или за оценку</i>

			<i>стратегического потенциала профессионального развития команды.</i>
Уровень 8 Результаты обучения, соответствующие восьмому уровню	<i>Знание в самых передовых областях обучения и профессиональной деятельности и на стыке разных областей.</i>	<i>Самые передовые специализированные умения и техники, включая навыки синтеза и оценки, необходимые для критического осмысления и решения проблем научно–исследовательской и/или инновационной сфер; расширения границ и переопределения (переосмысления) имеющегося теоретического знания и профессиональных практик</i>	<i>Демонстрировать устойчивый авторитет, инновационность подходов при решении проблем и поставленных задач, автономность, научность и полный профессионализм, а также постоянную приверженность развитию новых идей или процессов в передовой области конкретных сфер обучения и профессиональной деятельности, включая научно–исследовательскую деятельность.</i>

Основные принципы формирования программы магистерской подготовки педагогов

1. Ключевой задачей в формировании современного педагога является обеспечение принципа опережающего обучения, которое возможно за счет становления педагога, способного к самостоятельному инициативному действию, к самостоятельной постановке цели и выбору средств для её осуществления. Такой педагог должен обладать активной жизненной позицией и умением работать в команде.
2. Обеспечение личностно–ориентированного подхода в обучении, предусматривающего передачу ответственности в руки обучаемых. Планируя свое

обучение; выбирая учебные курсы, темы исследования и проектной деятельности; выстраивая сотрудничество; студент тем самым принимает ответственность за собственное обучение. Это необходимо в рамках современных тенденций развития образования. Несомненно, только таким путем можно добиться у будущих педагогов способности мотивировать к обучению своих учеников.

3. При обучении педагогической профессии важнейшим моментом является овладение практическими навыками и умениями, «учительским мастерством». Поэтому практико–ориентированный подход является необходимым условием магистерской программы федеральных университетов. Преобладание практической профессиональной деятельности над академическими курсами рассматривается в магистерской программе как источник для проведения качественных исследований, как повод и предмет для рефлексии, как условие становления компетентностей. Возможность переноса освоенного действия связана с использованием уже сформированных навыков и умений в качестве средства обучения другим видам деятельности.

4. Компетентностный подход в образовании играет сегодня ключевую роль и не может не учитываться в программе магистерской подготовки. Основная инновация компетентностного подхода состоит в создании образовательных условий превращения способов действия в средства действия [2]. Необходимо систематическое вовлечение студентов в решение сложных практических задач, требующих интеграции разных видов деятельности, проявления различных профессиональных, а также универсальных компетентностей (например, таких как разработка и презентация проекта, принятие коллективных решений по вопросам образования и т. д.).

5. Сущность контекстного образовательного подхода заключается в организации процесса обучения не вокруг каких–то абстрактных ситуаций, безликих учеников, универсальных условий, а вокруг конкретных ситуаций, в которых студенты сами являются либо прямыми, либо косвенными участниками событий. В этом случае исключается передача избыточной информации и развивается информационно–исследовательская компетентность.

6. Реализация модульного принципа построения образовательной программы магистратуры позволит обучаемым конструировать собственные траектории обучения, выстраивать гибкие программы, варьировать темпы, набор дисциплин, реализовывать междисциплинарный принцип. Расширение видов контроля и оценивания профессиональных достижений магистрантов. Широкое

внедрение качественных методов оценивания, основанных на рефлексии, например метода электронного портфолио, позволяющего оценивать не только продукт деятельности студентов (например, готовой письменной работы), но и процесс получения этого продукта. Выделение специального места и времени в процессе обучения для рефлексии относительно собственной педагогической, исследовательской, учебной и проектной деятельности.

7. Принцип самостоятельности и ответственности за образовательный результат. Для качественной подготовки магистров важнейшим условием является обеспечение доступа к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Общедоступные национальные библиотеки цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира.

Перечисленные выше принципы коллектив института педагогики психологии и социологии Сибирского федерального университета реализует в конкретные образовательные программы подготовки магистров по направлению педагогики. В настоящее время в СФУ в модульной кредитно–рейтинговой модели действуют три образовательные программы: «Высшее образование», «Образовательный менеджмент», «Социальная педагогика».

Вниманию читателей представлена модель учебного плана в кредитно–модульной схеме обучения. Жирным шрифтом выделены обязательные, на наш взгляд, курсы магистерской программы. Общая «стоимость» каждого модуля — 10 кредитов. В каждом модуле студент должен выбрать, один обязательный и минимум, 1 курс по выбору из предложенных. Возможен выбор более чем одного курса по выбору. «Стоимость» отдельных курсов по выбору пока еще дискутируется коллективом авторов. Данная модель родилась в ходе проектных семинаров и мозговых штурмов сотрудников института педагогики, психологии и социологии СФУ: руководитель — д.п.н., профессор О.Г. Смолянинова, участники семинаров: к.п.н., профессор А.М. Аронов, к.ф.н., профессор А.К. Лукина, ст. преп. Т.Н. Рыжкова.

Кредитно–модульная программа магистратуры «Образовательный менеджмент»

Блоки:

1. Концептуально–методологический (Модуль 1, 4)
2. Технологический (Модуль 2, 3)
3. Инструментальный (Модуль 6)
4. Практический (Модуль 4, 5, 7, 8)

Модуль		Дисциплины	Кредиты
1	Методологические основы научно–образовательной деятельности	• Современные проблемы науки и образования • Методология и методы научного исследования в образовании • Философия и история образования	5
2	Основы управления человеческим ресурсом	• Психология профессиональной деятельности • Профессиональное развитие и карьера • Мотивация, оценивание и аттестация персонала • Непрерывное образование	5
3	Педагогические технологии	• Основы профессионального взаимодействия • Дистанционные технологии обучения • Современные методы обучения, преподавания и оценивания • Психология конфликта	10
4	Менеджмент и маркетинг в образовании и науке	• Лидерство и управление • Менеджмент и маркетинг научных исследований: планирование, развитие, финансирование, трансферт • Стратегическое планирование и принятие решений • Внутренняя среда образовательного учреждения: структура и организация культуры • Создание и развитие бренда образовательного учреждения • Управление инновациями и развитием образовательных учреждений	10
5	Экономические и правовые вопросы образования	• Нормативно–правовые и экономические основы образования • Международная политика в сфере управления образованием • Региональная образовательная политика • Документальное обеспечение управления образовательным учреждением • Региональная образовательная политика	10
6	Инструментальный	• Информационные технологии в образовании • Английский язык	10
7	Методы исследования в образовании	• Основные подходы к исследованию в образовании • Основы статистической обработки	10

		педагогического эксперимента • Методы социологического исследования • Методы психолого–педагогического исследования	
8	Диссертация	• НИР, научно–исследовательская и педагогическая практика, диссертационная работа	60
	Итого		120

ПРОЕКТ

Кредитно–модульная программа магистратуры «Высшее образование»

Модуль		Дисциплины	Кредиты
1	Методологические основы научно-образовательной деятельности	• Современные проблемы науки и ВО • Методология и методы научного исследования в образовании • Философия и история образования	5
2	Образование взрослых	• Психология студенческого возраста и акмеология • Особенности обучения взрослых • Социальные отношения и молодежные организации • Образование и карьера	5
3	Педагогические технологии	• Инновационные технологии обучения • Информационные технологии в профессиональном обучении • Психология конфликта • Особенности коммуникативной культуры в высшем образовании • Тьюторство в ВО	10
4	Обеспечение учебного процесса в вузе	• Современная организация образовательного процесса в ВУЗе • Разработка учебных курсов и материалов • Теория и практика оценки образовательных результатов • Педагогические инновации в ВО	10
5	Экономические и правовые вопросы ВО	• Нормативно–правовые вопросы высшего образования • Экономические основы профессионального образования • Современная образовательная политика • ВУЗ: организационная структура и культура	10
6	Инструментальный	• Информационные технологии в образовании • Английский язык	10
7	Методология и	• Основные подходы к исследованию в	10

	методы исследования в образовании	образовании • Основы статистической обработки педагогического эксперимента • Методы социологического исследования • Методология и методы психолого–педагогического исследования	
8	Диссертация	• НИР, практики, защита диссертации	60
	Итого		120

Литература:

1. Гуртовенко Г.А. «Принципы и подходы к аттестации работников образования: внедрение региональной модели» / Модернизация региональной системы образования: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов семинара–совещания Сибирского федерального округа, Иркутск, 24–25 апреля 2008 г. — Иркутск: Издательство ИГПУ, 2008. — С. 76–79.

2. Каспржак А.Г. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (размышления по материалам проекта «Модернизация образования: перспективные разработки») / А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова // Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах: сб. материалов конференции / Отв. за выпуск Б.И. Хасан. — Красноярск, 2004. — С. 74–88.

3. Отчет по проекту в рамках программы ФЦПРО 2006–2010 «Разработка и апробация перспективных моделей высшего педагогического образования для обеспечения кадровых потребностей школы (уровень магистратура) для обеспечения кадровых потребностей школы». — Красноярск, 2008.

4. Отчет по результатам социологического исследования «Профессионализм педагогического корпуса Красноярского края: современная ситуация». — Красноярск, 2006.

5. Реморенко И.М. Наша новая школа: возможные альтернативы / Приоритетные направления, инструментарий, каналы и технологии коммуникаций информационного сопровождения модернизации и развития российского образования в 2009–2010 гг.: материалы семинара для региональных журналистов и пресс-секретарей органов управления образованием субъектов РФ, Москва, 15–17 декабря 2008 г. — Москва, 2008. [Электронный ресурс] // (<http://mon.gov.ru/ruk/dir/remorenko/dok/5093/>).