



DOI 10.15826/umj.2016.102.001

*А. Г. Каспржак, С. П. Калашиников**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОЙ МАГИСТРАТУРЫ¹

Ключевые слова: модели организации образовательных программ; проектирование (разработка, конструирование) образовательной программы; динамика разворачивания программы; образовательный модуль; образовательные результаты; новые формы организации учебного процесса; оценочные процедуры.

Авторами представлены основания, определяющие необходимость изменения общих подходов к конструированию образовательных программ высшего образования, продемонстрированы подходы к разработке программ, ориентированных на учебную деятельность студента, описаны подходы и принципы их разработки на примере программ уровня магистратуры.

Актуальность рассматриваемых в статье вопросов обусловлена задачами модернизации, стоящими сегодня перед российским образованием.

Статья адресована в первую очередь преподавателям и административным работникам вузов, перед которыми стоит задача модернизации образовательных программ.

Учитывая универсальность подходов и понятий, описываемых авторами, статья может быть интересна работникам образовательных программ различных уровней и профилей образования.

Болонское соглашение 1999-го, подписанное Россией в 2003-м, вызвавшее и содержательную, и, к сожалению, политическую дискуссию относительно ступеней и уровней образования запустило процесс системной перестройки отечественного образования. Введение нового закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] обособило образовательную программу от организации (организаций), ее реализующей [2]. Подготовка и введение стандартов профессиональной деятельности обозначили ориентиры не только для определения планируемых результатов обучения, но и требования к квалификациям специалистов, получаемых и получивших образование того или иного уровня. Для системы высшего образования это выразилось в том, что время, когда магистратура рассматривалась многими коллегами как вторая ступень бакалавриата и/или пропедевтический этап аспирантуры, постепенно

уходит в лету. Начинается период практического освоения теоретических конструкций, таких как академический (универсальный) и прикладной бакалавриат, исследовательская и прикладная магистратура. Осмыслению этих сущностей и подходов к их проектированию, выстроенных на рефлексии своего собственного опыта реализации программы прикладной магистратуры, задачей которой является подготовка современных руководителей школ, посвящена настоящая работа.

1. Смена парадигмы образования как основание для изменения подходов к конструированию и редизайна образовательных программ

Прежде чем перейти к обсуждению особенностей разработки программ прикладной магистратуры, целесообразно, на наш взгляд, представить

*Каспржак А. Г., кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, agkasprzhak@hse.ru.

Калашиников С. П., аналитик Центра развития лидерства в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, skalashnikov@hse.ru

¹Авторы выражают благодарность преподавателям программы магистратуры НИУ ВШЭ «Управление образованием», в особенности членам ее академического совета: Кириллу Митрофанову, Катерине Поливановой, Константину Ушакову, Дмитрию Фишбейну, руководителям института – Исаку Фрумину, Александру Сидоркину, которые, наряду с авторами настоящего текста, являются соавторами настоящей программы.

основания, которые определяют необходимость изменения общих подходов к конструированию образовательных программ высшего образования.

Следует заметить, что процесс изменений подходов и принципов конструирования образовательных программ актуален сегодня не только для российских специалистов. Западные коллеги рассматривают образовательную программу как «динамическую среду, развивающуюся во времени» [12]. У программы появляется «дизайн», она «разворачивается во времени», появляются новые содержательные модули. Важнейшими параметрами при проектировании программы выступают содержание, последовательность, интеграция, целостность, связность и сбалансированность. При этом крайне важно, что будет определяющим, ключевым в этой динамике, что ставится в центре внимания.

Мы выделяем две основные модели организации образовательных программ: *содержательно-центрированную* и *динамическую модель*, центрированную на деятельности студента. При этом следует заметить, что предъявляемые в учебную часть вуза БУПы, РУПы, ПУДы¹ для программ, спроектированных в обеих моделях, внешне будут практически неотличимы. В обоих случаях формулируются дескрипторы компетенций, структура программы может быть представлена в виде модулей, отдельно выделяются учебные дисциплины, практика, курсовая работа, указываются преподаватели, их нагрузка и т. д. Однако есть принципиальные отличия в подходах и к проектированию, и реализации программ этих двух моделей, приводящие в одном случае к программируемым, обеспечиваемым динамикой и деятельностью студентов образовательным результатам (динамическая модель, ориентированная на деятельность студента), в другом (классический вариант), скорее, к результатам, «случившимся» с той или вероятностью.

Увы, но в подавляющем большинстве реализуемых сегодня в российской практике программ определяющим их дизайн параметром является содержание учебной дисциплины одноименной ей науки, которое определяет и деятельность преподавателя, и активности студента. Совместная задача, которую они при этом решают, – освоение содержания учебных дисциплин. Именно содержание дисциплин задает динамику разворачивания программы.

Но смена парадигмы образования требует изменения подходов к конструированию и редизайна образовательных программ – от первой модели ко второй.

Для демонстрации актуальности и важности такого перехода покажем, к чему приводит (или НЕ приводит) проектирование и реализация программ в классической логике.

Выделение содержания как ключевого основания для проектирования влечет за собой целую группу противоречий, которые, являясь традиционными, остаются почти всегда не замечаемыми разработчиками. В *содержательно-центрированной модели образовательной программы*:

- *Затруднена организация деятельности студента, ориентированная на результаты, позволяющие выпускнику приобрести компетентности, обеспечивающие ему профессиональные квалификации.* Действительно, если качество освоения программы определяется оценочными процедурами, которые выражаются степенью освоения им содержания той или иной науки, то результатом обучения являются знание об объекте или процессе, а не набор умений, позволяющих успешно решать профессиональные задачи. То есть отличный выпускник такого рода программы является великолепным учеником, что не тождественно успешному специалисту, подготовить которого университету, собственно, и заказывали. Именно по этой причине (обращаемся к коллегам – руководителям образовательных программ) столь сложным, если не сказать бессмысленным выглядит процедура заполнения традиционной матрицы компетенций, которые, будучи ориентированы на стандарты профессиональной деятельности (далее – профессиональные стандарты), никак не обеспечиваются совокупностью знаний содержания дисциплин базового учебного плана.

- *Практически невозможно выстроить коллективное видение профессорско-преподавательским составом общего замысла, общей концепции – философии программы.* Каждый преподаватель, работая в данной модели, – солист, «монополист» в своем предмете. Он отвечает за свою партию (дисциплину, обладающую и развивающуюся в своей собственной логике, чаще всего слабо или никак не связанной ни с другими дисциплинами, ни с общим замыслом программы), считая именно ее освоение студентом своей главной задачей. Это означает, что квалификации (квалификационные характеристики) выпускника не являются проектируемым результатом совместной деятельности преподавателей, а, скорее, случаются или нет с той или иной вероятностью.

- *Практически невозможен «вход» (вовлечение) в обучение на программе новых людей, тех, кто решил, что будет учителем, инженером или управленцем, например, не после школы, а несколько*

¹ БУП – базовый учебный план, РУП – рабочий учебный план, ПУД – программы учебной дисциплины.

позже, получив образование по какой-либо другой специальности. Любой переход (и «вход», и «выход») при данном построении программы связан с невероятными сложностями, потерями времени и качества. Результат – состав студентов на программе остается практически неизменным, что, во-первых, негативно сказывается на качестве подготовки специалистов и, во-вторых, катастрофически снижает процент выпускников, работающих после окончания вуза по специальности.

- *Искусственной выглядит введение модульной структуры образовательных программ, которая, согласно все тем же болонским соглашениям, должна повысить мобильность студентов.* Однако образовательный модуль в содержательно-центрированной модели может выглядеть только как совокупность учебных дисциплин, но не как содержательно завершенная учебная единица, представляющая собой связку учебных мероприятий, посвященных определенной теме или содержанию, имеющая единый перечень образовательных результатов. Заметим еще раз «...модуль понимается как целостный фрагмент ОПОП², включающий наряду с теоретическим содержанием, практикум, <...> практику, НИРС³, совокупности обеспечивающих освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля...» [6]. Вот и получается, что модуль, который должен быть ориентирован на создание условий для приобретения определенного набора умений (основание для конструирования программ из отдельных модулей – блоков, завершенных фрагментов программы), успешно освоившим его студентом, в данной модели таковым не является.

- *Существующая в этой модели доминирующая практика обучения* (единственно возможная при работе «знающего» с «незнающим») *основана на передаче опыта от поколения к поколению, «из рук в руки».* Однако этот способ обучения входит в противоречие с востребованной сегодня парадигмой «навыкового» обучения, в которой на смену доминанты обучения (teaching) приходит доминанта учения (learning). Выпускника сегодняшнего вуза, которого можно характеризовать как

человека знающего (обученного), должен заменить выпускник умеющий (быстро ориентироваться в мире меняющихся технологий в первую очередь) и применяющий.

Выходом из обозначенного выше набора противоречий является, как показывает практика, изменение подхода к построению образовательных программ. Программы, которые выстраиваются в логике изучаемых дисциплин (предметно и содержательно центрированные), должны быть заменены новыми учебными конструкциями. Это – образовательные пространства (программы нового поколения), ориентированные на обеспечение самостоятельного продвижения обучающегося к цели, им самим и определенной. Такого рода подход универсален для образовательных программ любого уровня. В случае высшего образования цели определяются набором квалификаций, которые обеспечат выпускнику успех в будущей профессиональной деятельности.

2. Динамическая модель организации образовательной программы, центрированная на деятельности студента. Новые принципы построения образовательных программ

Новое, или, как теперь принято говорить, «навыковое» обучение, ориентировано на создание условий для такой деятельности студента, которая с максимально возможной степенью вероятности позволит обучающемуся сформировать набор компетентностей, необходимых выпускнику программы в профессии. В этом случае работа преподавателя (команды преподавателей) становится обеспечивающей учебные активности студента, а образовательная программа – центрированной на (вокруг) этой деятельности. Следуя данной логике, мы приходим к новому виду программ. В новой модели организации образовательной программы, центрированной на деятельности студента, динамической, целостной модели, в которой интегрированные содержательные блоки (модули) превращаются в связанное, сбалансированное целое, которое обеспечивает возможности движения студента по программе.

Выделим две основные характеристики программ этой модели.

Первая – привычный учебный план уступает место пространству формирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся как совокупности учебных мероприятий. Еще в семидесятые годы прошлого столетия Элвин

² ОПОП – основная профессиональная образовательная программа.

³ НИРС – научно-исследовательская работа студентов.

и пространстве по функциональным системным процессам, которые определяются стандартом профессиональной деятельности, задачами, к решению которых готовится студент. При этом направление движения студента по программе нужно задавать, разворачивая программу вокруг какой-либо совместной деятельности.

Как показали результаты и нашей работы в Институте образования НИУ ВШЭ, и реализация первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» [8], эту роль чаще всего выполняет практика, которая «...начинает занимать основное место в модуле, становится ключевой и “системообразующей”, вокруг которой “нанизируется” основная деятельность студента в модуле и образовательной программе в целом» [4]. Роль навигатора может выполнять не только практика, а любая групповая «сквозная» деятельность, которая задает последовательность специально спроектированных мероприятий. Это может быть исследовательский или проектировочный семинар, например, которые, как и практика, задают общую линию разворачивания программы, превращая совокупность индивидуальных образовательных траекторий студентов в проект.

Обратим внимание на то, что при такой логике конструирования программ цели и задачи преподавателей (держателей программы) и студентов становятся различными. Первые создают условия, которые студенты превращают (или не превращают) в возможности. Неизменным остается только одно – результат всегда обнаруживается в форме отчуждаемого продукта произведенного студентом. То есть результат обнаруживается «на студенте».

Итак, обобщая все выше изложенное, можно сказать, что основой традиционного обучения является заданный «сверху» учебный план (плановое обучение, хозяйство). В основе образовательного процесса лежит «железобетонный» учебный план и тематическое планирование по дисциплинам, тогда как в программах, ориентированных на студента, определяется набор результатов «учения-обучения» и заданное направление движения к ним. Такого рода программы строятся в проектной логике, конструировать их необходимо от планируемого результата [3].

Это означает, что приступая к проектированию программ магистратуры разработчику необходимо:

1) определить, какой именно адресной группой будет востребована проектируемая программа, каковы ожидания учащихся (на уровне магистратуры таких групп чаще всего много: от выпускников

профильного бакалавриата до работающих специалистов, имеющих непрофильное высшее образование). От адресной группы зависят результаты программы и способы их достижения – для разных групп способы достижения/обеспечения одного и того же результата будут различными. Также важно понять, каким образом именно представители предполагаемой адресной группы попадут на программу, от этого зависят конкурсные процедуры для поступающих;

2) сформулировать образовательные результаты (компетентности) выпускников программы – что выпускник демонстрирует по окончании программы. Как правило, образовательных результатов задается 3–8, в зависимости от длительности программы. Важное условие – внятность формулировки и измеримость результатов;

3) подобрать оценочные процедуры (фонд оценочных средств), формы итогового и промежуточного контроля уровня достижений студентов, адекватные заявленным образовательным результатам (определить, чем и как фиксируются/обнаруживаются, и чем и как измеряются эти результаты). Важно обратить внимание на то, что формы промежуточного или итогового контроля могут не всегда быть привязаны к какой-то учебной дисциплине, а, скорее, к результату и месту программы, в котором этот результат обнаруживается и измеряется;

4) спроектировать набор учебных процедур, форм организации учебного процесса, которые обеспечат достижение планируемого набора результатов.

Распределением на шкале времени оценочных и учебных процедур, определением, в каком месте программы обеспечиваются и проверяются заявленные образовательные результаты, и *задается динамика (схема) разворачивания программы*. И лишь ПОСЛЕ ЭТОГО определяются предметы учебного плана, обеспечивающие основные мероприятия программы и достижение заданных результатов.

В итоге получается образовательная программа как последовательность учебных мероприятий (не учебных дисциплин или курсов!) и контрольно-измерительных процедур программы, представленных через деятельность студента.

Возвращаясь к образовательным программам бакалавриата и магистратуры, ориентированных не на получение академической степени (академический бакалавриат, исследовательская магистратура), а на подготовку выпускников к сдаче квалификационного экзамена (прикладных),

следует обратить внимание на то, что перед проектировщиками особую важность приобретает решение еще одной задачи. Они просто обречены на то, чтобы искать возможности сделать так, чтобы ожидания студентов максимально возможно коррелировали с требованиями профессионального стандарта, которые определяют планируемые результаты образования, что должно позволить выпускниками преодолеть барьер квалификационного экзамена, то есть обеспечить «вход» выпускника образовательной программы в профессию.

Далее в качестве примера приведем описание программы «Управление образованием»⁴, спроектированной и реализуемой в логике описанной выше модели, ориентированной на деятельности студента, продемонстрируем, как на практике реализуются принципы и подходы к конструированию и реализации образовательной программы «от образовательного результата».

3. Магистерская программа «Управление образованием» как модель прикладной магистратуры

3.1. Организационные идеи и базовые принципы построения программ прикладной магистратуры

Принимая во внимание сформулированные выше новые подходы к построению программ, начинать разработку программы для руководителей системы образования следует с подбора адекватных для их успешной реализации организационных идей. Понятно, что определяться они будут в первую очередь составом студентов.

Потенциальными студентами программы «Управление образованием» являются выпускники высших учебных заведений (бакалавры и специалисты), аспиранты, специалисты, работающие в государственных и частных образовательных организациях, системе управления образованием, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Программа призвана решать задачи подготовки специалистов, способных управлять организациями и системой образования в условиях изменений внешней среды, нарастания социально-культурного разнообразия и процессов децентрализации управления, быть проводниками изменений в образовании, разделяющих современные научно обоснованные подходы к управлению, имеющих общий профессиональный язык и ценности.

Важно отметить, что предпочтение при приеме отдается людям, уже обладающим определенным объемом знаний, опыта и компетенции в изучаемой области, имеющие тот или иной ресурс влияния (уровень полномочий) для последующей реализации полученных знаний.

Способ обучения на программе – рефлексивный анализ личного профессионального опыта, его осмысление, который готовит специалиста к принципиально новым, осознанным и ответственным действиям [11]. Для дальнейшего успешного обучения важно, чтобы абитуриент представил свой опыт и свои профессиональные намерения, ожидания от программы, собственные профессиональные дефициты и ресурс программы для себя. Этим и определяется адресная группа программы и, соответственно, конкурсные процедуры.

Поэтому в конкурсную комиссию представляется портфолио абитуриента, в котором 55 % «веса» составляет профессиональный опыт, а 45 % – мотивационное письмо⁵.

Студенты программы – работающие люди, это задает очно-заочный формат реализации программы с активным использованием дистанционных образовательных технологий. Он должен позволять студенту в течение 2–2,5 лет совмещать учебу и профессиональную деятельность. Становится возможным сделать так, чтобы процесс учения шел параллельно с профессиональным становлением студента-специалиста. «Эти два процесса могут пересекаться, конфликтовать, но всегда должны обогащать друг друга...» [5].

Адресная группа определяет основные принципы построения образовательной программы:

1. Ориентация на образовательные результаты. Программа ориентируется на запросы студента и группы, это задает содержательный каркас программы, позволяет составить студентам собственный план «движения внутри» программы.

2. Интеграция содержания. Результаты каждого модуля программы напрямую «работают» на общие результаты. Интегративный характер содержания модулей и дисциплин, из которых состоит программа, обеспечивает ориентацию преподавателей на совместную работу по достижению совокупных результатов. Более того, реализация этого принципа способствует использованию опыта слушателя как учебного материала, то есть способствует организации обучения через рефлексию опыта обучающихся. Преподаватели учебных дисциплин оснащают студента инструментами, которые он под

⁴Программа «Управление образованием» реализуется Институтом образования НИУ ВШЭ с 2011 года <http://www.hse.ru/ma/eduman/>.

⁵См. правила поступления на программу на сайте программы: <http://www.hse.ru/ma/eduman/>.

руководством мастера-консультанта применяет в ходе разнообразных практик, согласованных с преподавателями и определенным составом именно этой академической группы.

3. Открытость образовательного пространства, которая понимается как:

- а) лояльность руководства (преподавателей) программы к самостоятельным попыткам обучающихся удовлетворять образовательную потребность, связанную с достижением планируемых результатов, в том числе за счет ресурсов, лежащих вне образовательного пространства, вуза;
- б) готовность руководства программы, каждого ее преподавателя к своевременному изменению (порой – не один раз за период реализации программы) не только содержания дисциплины, но и учебного плана, в зависимости от открывшихся в ходе обучения обстоятельств (например, новых потребностей студента, группы);
- в) прозрачность оценочных процедур, меняющая характер взаимоотношений между обучающимся и обучающим [5].

4. Принцип временной динамики означает «разворачивание» программы (практики, НИС или другой интегрирующей совокупности мероприятий) во времени в течение всего обучения, организацию ее прохождения в определенной логике, задающей целостность всей образовательной программы.

Здесь следует обратить внимание на то, что первые три из пяти принципов были сформулированы нами в результате декомпозиции аналогичных программ, реализуемых в англо-саксонских университетах. Остальные два – наши, авторские. Принцип временной динамики появился как ответ на запрос целевой группы, которая у нас училась. И пусть чаще всего неосознанно требовалось так выстроить программу, чтобы она позволяла каждому не только повысить свою управленческую компетентность, но и сформировать авторскую позицию в решении образовательных задач в конкретных социокультурных условиях.

5. Ответственность учебного действия родилась из практики: в случае, когда результаты групповой или индивидуальной работы студентов представлялись не только преподавателю, но и внешнему заказчику, учебная ситуация менялась кардинально. Если проект или текст экспертного заключения, полученные по итогам проведенного обследования школы, предъявлялись не только преподавателю (отметку то пережить можно), то он начинал готовиться с особой тщательностью.

То есть действие становилось истинно ответственным. Да и преподаватель из оценщика и приемщика, имитирующего ОТК, превращается в консультанта, ответственного за результат работы студента.

3.2. Реализация базовых принципов построения программ прикладной магистратуры при конструировании магистерской образовательной программы «Управление образованием», реализуемой Институтом образования НИУ ВШЭ

Как уже говорилось выше, построение программы от результатов позволяет точнее ориентировать программу на запрос потребителя, задать ее содержательный каркас, предоставить обучающемуся возможность сформировать индивидуальный учебный план, задать тип оценочных процедур, динамику продвижения по программе, определить доминирующие формы обучения. Следовательно, начинать конструирование образовательной программы необходимо именно с формулировки образовательных результатов.

В нашем случае образовательные результаты формулируются следующим образом.

Выпускник программы:

- *Демонстрирует умение* анализировать факторы, влияющие на формирование образовательной политики как в теории, так и на практике – в стране в целом, в конкретном регионе, учитывать эти факторы при разработке концепции и стратегии развития собственной организации.

- *Владеет навыком* изучения и анализа текстов, а также самостоятельной подготовки текстов: официальных документов, аналитических записок и докладов, проектов нормативных правовых актов, иных профессиональных текстов, применения законодательства, нормативно-правовых процедур в управленческой деятельности.

- *Определяет и применяет* в практической деятельности основные принципы, методы и подходы к управлению образованием.

- *Демонстрирует понимание* того, что такое «социальные исследования», включая action research, понимание, что это эффективный инструмент, способ планирования практической деятельности.

- Не будучи социологом, юристом, экономистом или историком образования, выпускник программы *демонстрирует понимание* того, как социальные науки (дисциплины, сферы деятельности) преломляются в области управления образованием. А отсюда определяет, какую работу можно заказать социологам при формировании образовательной политики, какие экономические факторы нужно принять во внимание при

проектировании и/или управлении образовательными системами и т. п.

- *Определяет и демонстрирует свою собственную (экспертную) позицию по той или иной проблеме, умеет аргументированно изложить ее письменно и устно, представить так, чтобы она была понята и принята теми, кто принимает решения, в том числе достаточно «агрессивной» среде.*

- *Демонстрирует умение самостоятельно планировать, облекать идеи в форму образовательного проекта, владеть навыками SWOT-анализа, знать теорию принятия решений и разрешения проблем, теорию и практику управления изменениями и проектного менеджмента.*

- *Демонстрирует умение критически анализировать собственный опыт, находить ошибки и искать верные (оптимальные) решения.*

Набор этих образовательных результатов, возможно, и не полон, но вполне конкретен, проверяем и ориентирован на потребителя. Сформулированы они таким образом, чтобы «покрывать» системные и профессиональные компетентности выпускника программ магистратуры НИУ ВШЭ, определенные оригинальным стандартом по направлению ГМУ [7]. Овладение этими компетентностями в свою очередь позволит выпускнику программы решать задачи профессиональной деятельности, заданные этим стандартом:

- *Научно-исследовательская деятельность* (участие в НИР, планирование и организация научных исследований, освоение и использование методов проведения научных исследований).

- *Преподавательская деятельность* (преподавание дисциплин, организация учебной деятельности, руководство исследовательской работой).

- *Проектная деятельность* (проектный анализ, проектирование/разработка проектов/проектных решений, управление проектами).

- *Информационно-аналитическая деятельность* (поиск источников информации, мониторинг, анализ, оценка и обработка данных, выбор методологии, групповая аналитическая работа, формирование баз данных).

- *Консультационная деятельность* (консультирование государственных, некоммерческих и хозяйственных организаций, разработка методического обеспечения консультационной деятельности, подготовка и представление обзоров, отчетов и рекомендаций в процессе и по итогам консультирования).

- *Организационно-управленческая деятельность* (осуществление стратегического управления, принятие управленческих решений на основе

анализа статистических данных об организации, образовательном процессе, социуме и территории, проведение кадровой политики, организация взаимодействия с внешней средой, разработка административных регламентов).

- *Производственно-технологическая деятельность* (применение законодательства, оптимизация деловых процессов и др.).

Вышеперечисленные результаты позволяют не только осмысленно заполнить матрицу компетенций и задачи профессиональной деятельности, но и, как уже говорилось выше, задают требования к учебным мероприятиям программы, форме и содержанию практики, оценочным процедурам, содержанию учебных дисциплин и т. д.

Следуя логике разворачивания программы от результата, надо выстраивать деятельность студента от того, что он должен выполнить в самом ее конце – выпускной квалификационной работы. То есть дизайн программы определяется динамикой подготовки и самим выполнением выпускной квалификационной работы, оценочными процедурами, демонстрирующими и проверяющими сформированность необходимых компетентностей студента, основными мероприятиями программы, позволяющими обеспечить достижение требуемых образовательных результатов (рис. 2).

Три вида ВКР – проектно-исследовательская работа, классическое магистерское исследование и портфолио как разновидность последней (статья, курсовая работа и описание эксперимента) – задают две ветви программы, в рамках которых студент может построить свой собственный учебный план. Выстраивая свой учебный план, двигаясь к выполнению ВКР, он, студент-действующий, руководитель образовательной организации, реализует проект, который позволит ему сменить позицию, «переместить себя из настоящего» к собственному видению себя в обновленной им же образовательной организации. Программа выстраивается для него как проект.

И еще одно очень важное, на наш взгляд, замечание. Степень магистра по направлению «Государственное и муниципальное управление», конечно же, подразумевает овладение знаниями по экономике и менеджменту, социологии и психологии. Но, вероятно, не для того чтобы выпускнику магистратуры – руководителю образовательной организации быть специалистом в этих областях, а для того чтобы понять, когда ему в процессе проектирования шага развития организации необходимо обратиться к экономисту или психологу, предварительно познакомявшись с результатами

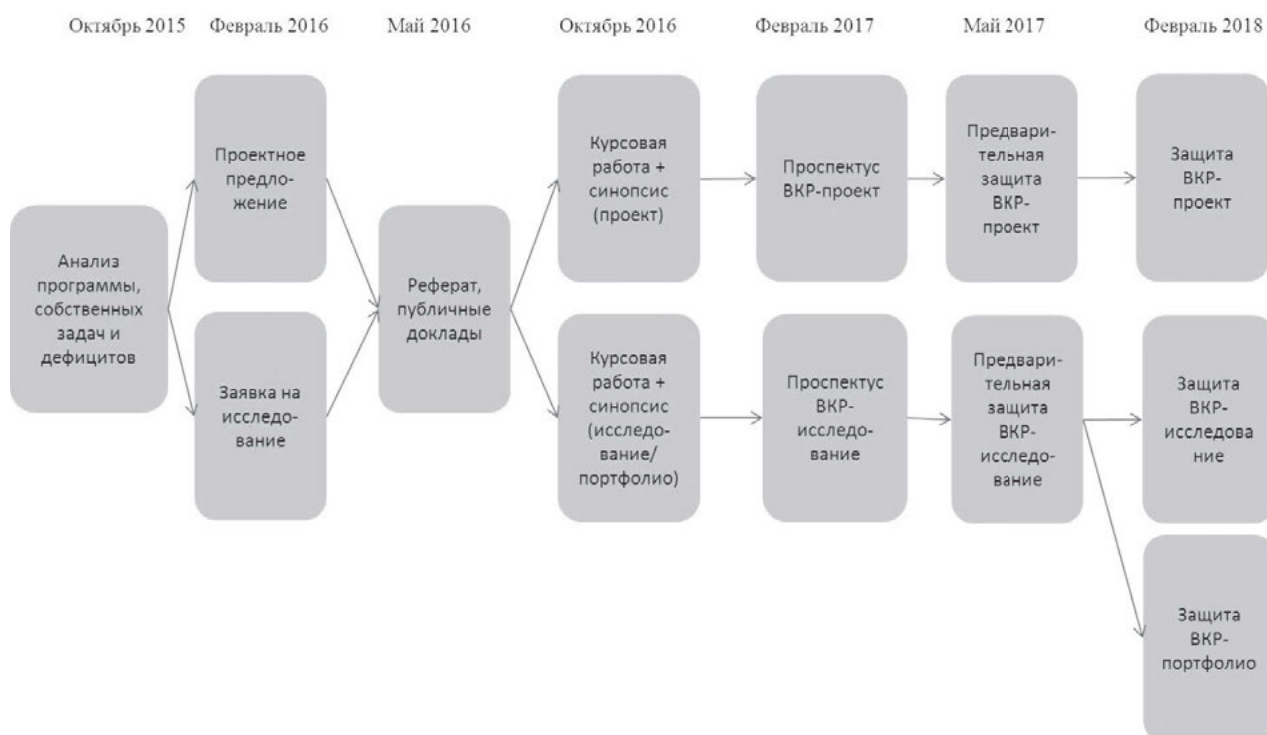


Рис. 2. Динамика работы над выпускной квалификационной работой

социологического исследовании. В этой логике совокупные результаты программы должны определять задачи (результаты) соответствующих учебных дисциплин, а не наоборот.

Но вернемся к обсуждению процесса конструирования программы.

Итак, программа «Управление образованием», реализуется в очно-заочном (модульном) формате, который предполагает обучение в режиме проведения шести (седьмой – защита ВКР) краткосрочных интенсивных очных сессий, в промежутках между которыми образовательный процесс осуществляется в электронной образовательной среде НИУ ВШЭ. В ней студенты работают самостоятельно или под руководством преподавателей, осваивая программу в спланированном режиме. Поддерживают процесс обучения в электронной среде преподаватели, которые организуют дискуссии, дают консультации, проводят теле- и видеоконференции, проверяют работы студентов, предлагают учебные материалы, разработанные по каждому учебному курсу. Специальные средства электронной среды позволяют задавать условия обучения и определять степень прохождения дисциплины каждым студентом.

Все это позволяет студентам не покидать основное место работы на длительный период.

Требования к ВКР и промежуточные оценочные процедуры определили «скелет» программы. Если вернуться к рисунку, на котором

представлена центрированная на деятельности студента динамическая модель организации образовательной программы, то наша следующая задача состоит в наполнении образовательного пространства мероприятиями. Причем эти мероприятия должны быть такими, чтобы участие в них должны стать для студентов событиями, которые мы рассматриваем как факт, повлиявший на профессиональное поведение студента, то есть его профессиональное будущее.

Не останавливаясь подробно на каждом мероприятии, заметим лишь, что программа «Управление образованием»⁶ разворачивается как совокупность параллельных, но связанных процессов: практики, научно-исследовательского семинара (НИС) и блоков учебных дисциплин. При этом НИС и практике уделяется центральное место в программе магистратуры, которые становятся основными, «программо-образующими», представляющими собой совокупность логически и содержательно связанных параллельных и последовательных действий (этапов). Выбор тем и формата работы ВКР определяет характер работ на НИС и практике. Логику продвижения студентов задает сначала их работа в группе, которая реализует какой-либо проект в реально действующей образовательной организации (принцип ответственного действия), а затем индивидуальное

⁶ Подробно см. на сайте программы «Управление образованием»: <http://www.hse.ru/ma/eduman>

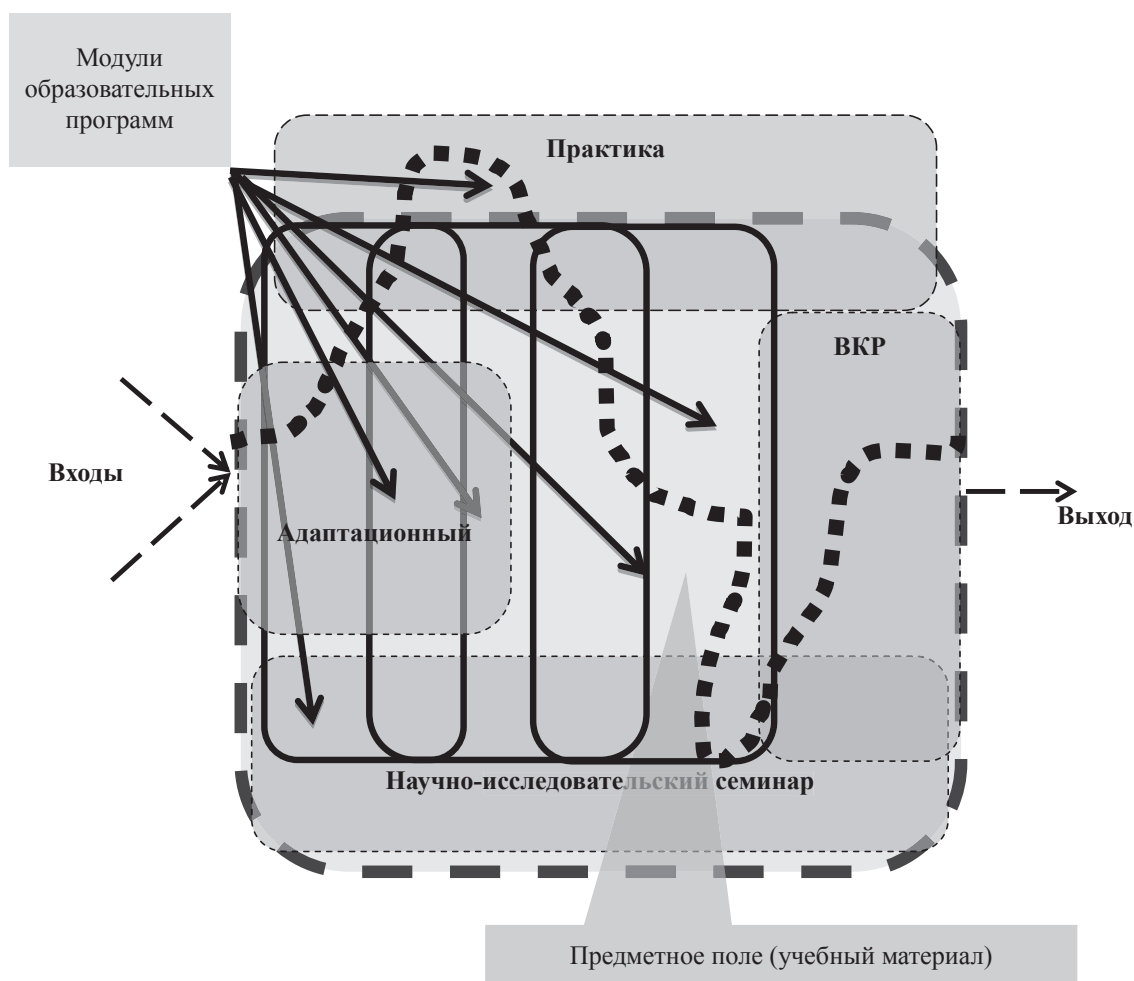


Рис. 3. Структурная схема магистерской программы «Управление образованием»

исследование или проект, который вырастает в процессе рефлексии собственной профессиональной деятельности на фоне увиденного. Инструментами же для анализа вооружают студента объединенные в модули учебные дисциплины, которые «рассыпаны» по образовательному пространству программы. Дисциплины эти уже выходят в пространство вуза (МООС), должны в среднесрочной перспективе выйти глобальное образовательное пространство⁷.

Оставляя подробный разговор о мероприятиях, в которых принимают участие студенты, практике, исследовательском семинаре и ВКР за пределами настоящей статьи, расшифруем содержание модулей через их названия, что поможет соотнести динамику продвижения студента к выпускной работе (рис. 3) со структурной схемой программы.

Итак, программа «Управление образованием» содержит четыре модуля:

- **«Адаптационный».** Осваивая этот модуль студент, во-первых, учиться говорить с коллегами на одном языке (содержатся материалы, освоение которых должно позволить студенту познакомиться с терминологией, понятиями, образовательными учениями, используемыми преподавателями программы) и, во-вторых, разобраться в законах и нормативных актах, которые обеспечат стабильное функционирование организации, которую он возглавляет.

- **«Инструментальный».** Знакомясь с материалами этого модуля, студент имеет возможность научиться использовать диагностические и проектировочные инструменты, управленческие процедуры, что позволяет ему начать перехода к управлению на основании данных.

- **«Проблематизирующий».** Задача этого модуля – помочь студенту увидеть основные проблемы управления образовательными системами, соотнести их со своим собственным

⁷ Попытка реализации такого рода образовательной программы реализована Институтом образования НИУ ВШЭ, где в 2014 году была открыта программа магистерского уровня «Доказательная образовательная политика» (академический руководитель – П. А. Сафронов): <http://www.hse.ru/ma/edupolicy>.

опытом и найти те противоречия, которые требуют разрешения путем проведения исследования или реализации проекта.

• **«Адресный».** Его задача – удовлетворение специфических потребностей студента. Здесь он может выбрать дисциплины, исходя из собственных, персональных запросов.

Совокупность модулей задает направление движения студента, который, выбирая те или иные дисциплины (без реального выбора программа состояться не может), составляющие каждый модуль, способ и формат их освоения, создает единую образовательную программу, состоящую из индивидуальных программ.

Теперь, наконец, мы подходим к самому важному выводу – вопросу, стоящему и перед нами, преподавателями российских вузов, которым далеко небезразлично будущее российской высшей школы.

Возможность перехода к реализации программ, ориентированных на деятельность студента, зависит от тех свобод, на предоставление которых решаются преподаватели программы, от того, в какой степени они готовы менять содержание и способ работы в зависимости от запросов не только рынка труда, но и тех студентов, которые сегодня наполнили аудиторию. Причем сделав это не индивидуально, а договариваясь с коллегами. То есть новую программу должен исполнять оркестр, а не совокупность солистов.

Для наших коллег преподавателей такая смена позиций трудна, так как привыкли мы быть с истиной «на дружеской ноге» и не всегда готовы отдать хоть небольшую часть той власти, которая, как нам кажется, у нас есть. Хорошо бы, правда, при этом помнить, что «...великий немецкий социальный мыслитель Николас Луман, полагает, что власть тем сильнее, чем больше степеней свободы она предоставляет обществу» [9].

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 12 «Об-

разовательные программы», ст. 13 «Общие требования к реализации образовательных программ», ст. 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ», ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», ст. 92 «Государственная аккредитация образовательной деятельности».

3. Каспржак А. Г., Калашиников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 87–104.

4. Каспржак А. Г., Калашиников С. П. Разработка моделей образовательных программ академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. № 5. С. 29–44.

5. Каспржак А. Г. Оценка качества образовательных систем. Центр изучения образовательной политики Московской школы социальных и экономических наук как модель прикладной магистратуры. М.: Логос, 2012. С. 189–192.

6. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. № 5. С. 45–64.

7. Оригинальный стандарт НИУ ВШЭ по направлению «Государственное и муниципальное управление» [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <http://www.hse.ru/ma/eduman/documents> (дата обращения: 05.01.2016).

8. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/events/show/26> (дата обращения: 05.01.2016).

9. Сатаров Г. Недоваренная лапша на развесистых ушах. Сильная власть [Электронный ресурс]. URL: <http://www.true-justice.net/?p=4012#sthash.КyPP99z7.dpuf> (дата обращения: 25.12.2015).

10. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. Ч. VI. Стратегии выживания. Гл. 18. Образование в будущем времени. М.: ООО «Издательство АТС», 2001.

11. Kelly C., College H. J., Kolb D. The Theory of Experiential Learning and ESL. URL: <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/> (дата обращения: 7.08.2015).

12. O'Neill G., Donnelly R., Fitzmaurice M. Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula // International Journal for Academic Development. 2014. Vol. 19, № 4. P. 268–280. DOI: 10.1080/1360144X.2013.867266

DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR APPLIED MASTER COURSE

Key words: teaching program organization models, design (development) of teaching programs, program implementation dynamics, teaching module, education results, new forms of teaching process organization; evaluation procedures. National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

The authors present reasons requiring the change of overall approach for designing higher education programs, demonstrate approaches to designing programs oriented towards student's activities, describe approaches and principles of their design using the example of master level programs.

The relevance of the topics covered by the article is related to modernization goals of the modern Russian education.

The article is of interest for university lecturers and administrators working on teaching programs modernization.

Considering universal nature of approaches and notions described by the authors the article can be interesting for those working on teaching programs development in different subject areas and levels.

References

1. Vederal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-VS «Ob obrasovanii w Roccijskoj Vederazii» [the Federal law No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012], *Rossiiskaya gazeta* [Russian newspaper], 2012, December, 31.
2. Vederal'nyj zakon ot 29. 12.2012 № 273-VS «Ob obrasovanii w Roccijskoj Vederazii», ct. 12 «Obrasowatel'nye programmy», ct. 13 «Obshie trebowanija k realizazii obrasowatel'nych programm», ct. 15 «Cetewaja vorma realizazii obrasowatel'nych programm», ct. 16 «Realisazija obrasowatel'nych programm c primeneniem jelektronnogo obutschenija i dictanzionnych obrasowatel'nych technologij», ct. 92 «Gocudarctwennaja akkreditazija obrasowatel'noj dejatel'nosti» [Federal law No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012, Art. 12 "Educational programmes", Art. 13 "General requirements to realization of educational programmes", Art. 15 "A network form of realization of educational programmes", Art. 16 "Realization of educational programmes with application of electronic training and distance learning educational technologies", Art. 92 "The state accreditation of educational activity"], *Rossiiskaya gazeta* [Russian newspaper], 2012, December, 31.
3. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. Prioritet obrazowatel'nykh rezul'tatow kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority of educational outcomes as a tool for the modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 3, pp. 87–104.
4. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. Rasrabotka modelej obrasowatel'nych programm akademitscheskogo bakalawriata i iccladowatel'ckoj magictratury w ramach realizazii programmy modernisazii pedagogitscheskogo obrasowanija: perwye itogi [First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, no. 5, pp. 29–44.
5. Kasprzhak A. G. Ozenka katschestwa obrasowatel'nykh cistem. Zentr isutschenija obrasowatel'noj politiki Mockowckoj shkoly cozial'nykh i jekonomitschekich nauk kak model' prikladnoj magictratury [Assessment of quality of educational systems. Center of studying of educational policy of the Moscow school of social and economic sciences as a model of applied master programmes], Moscow, LOGOS, 2012, pp. 189–192.
6. Margolis A. A. Modeli podgotowki pedagogow w ramach programm prikladnogo bakalawriata i pedagogitschekoj magictratury [Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, no. 5, pp. 45–64.
7. Original'nyj ctandard NIU WSchJe po naprawleniju «Gocudarctwennoe i munitipal'noe uprawlenie». Nazional'nyj iccladowatel'ckij uniwersitet «Wycschaja schkola jekonomiki» [The HSE original standard in the direction "Public Administration"], available at: <http://www.hse.ru/ma/eduman/documents> (accessed: 05.01.2016).
8. Portal soprovozhdeniya proektow modernizatsii pedagogicheskogo obrazowanija [Portal support projects for modernization of teacher education]. *Ministerstvo obrazowanija i nauki Rossijskoi Federatsii* [Ministry of Education and Science of Russia], available at: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/events/show/26> (accessed: 12.08.2015).
9. Satarow G. Nedowarennaja lapscha na raswecictykh uschach. Cil'naja wlast' [Half-cooked noodles on branch ears. Strong power], available at: <http://www.true-justice.net/?p=4012> (accessed: 25.12.2015).
10. Toffler Je. Schok budushego [Future Shock], Moscow, OOO "Isdatel'ctwo ATC", 2001, part 6, ch. 18.
11. Kelly C., College H. J., Kolb D. The Theory of Experiential Learning and ESL, available at: <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/> (accessed: 7.08.2015).
12. O'Neill G., Donnelly R., Fitzmaurice M. Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula, *International Journal for Academic Development*, 2013, vol. 19, no. 4, pp. 268–280.

*Kasprzhak A.G., candidate of sciences, director, Center for leadership development in education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, agkasprzhak@hse.ru.

Kalashnikov S.P., analyst, Center for leadership development in education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, skalashnikov@hse.ru