
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов

Бурлакова И.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Клопотова Е.Е.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru

Существующая сегодня на уровне магистерского образования оценка эффективности и качества подготовки педагогов, в том числе для дошкольного образования, направлена на определение степени достижения планируемых в программе результатов. Фактически, оценивается мера сформированности компетенций, необходимых, по мнению авторов программы, для осуществления самостоятельной педагогической деятельности. Однако данная оценка качества подготовки педагогов в магистратуре представляется односторонней. Безусловный интерес имеет эффективность использования магистрантами приобретенных компетенций в реальной педагогической деятельности и/или оценка педагогами своих новых профессиональных качеств в решении образовательных задач. Но исследований данных вопросов не было выявлено в психолого-педагогической литературе. Целью проведенного исследования стала оценка эффективности освоения магистерской программы посредством выявления мнения педагогов-магистров о влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность. Исследование проводилось с помощью опроса. В нем приняли участие магистры, окончившие вуз за период с 2013 по 2022 годы. Опрос позволил получить общую информацию о респондентах, определить цели поступления в магистратуру, узнать об оправдавшихся и не оправдавшихся ожиданиях, о влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность, и прежде всего, на взаимодействие с детьми. Интересны полученные данные о том, как сами магистранты ощущают собственное продвижение в профессии. Результаты исследования позволяют говорить о положительной оценке со стороны магистрантов обучения по программе как с точки зрения повышения профессиональных качеств и навыков, так и с точки зрения развития личностных качеств. Также были выявлены проблемы, связанные, в первую очередь, с отсутствием в рамках системы дошкольного образования условий, мотивирующих педагогов профессионально развиваться.

Ключевые слова: высшее образование, магистратура, психолого-педагогическое образование, педагог дошкольного образования, эффективность обучения.

Благодарности. Авторы выражают благодарность уважаемым экспертам опросника и выпускникам магистерской программы «Психология и педагогика дошкольного детства» (МГППУ), принявшим участие в опросе.

Для цитаты: Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 7–25. DOI:10.17759/bppe.2023200201

Effectiveness of Training in Master's Degree through the Eyes of Undergraduates

Irina A. Burlakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: ivanov@yandex.ru

Ekaterina E. Klopotova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: petrov@yandex.ru

The evaluation of the effectiveness and quality of teacher training, which exists today at the level of master's education, including for preschool education, is aimed at determining the degree of achievement of the results planned in the program. In fact, the measure of the formation of competencies necessary, according to the authors of the program, is assessed for the implementation of independent pedagogical activity. However, this assessment of the quality of teacher training in the magistracy seems to be one-sided. Of unconditional interest is the effectiveness of the use of acquired competencies by masters in real pedagogical activity and / or the assessment by teachers of their new professional qualities in solving educational problems. But studies of these issues have not been identified in the psychological and pedagogical literature. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of mastering the master's program by identifying the opinion of master teachers on the impact of studying in a master's program on their professional activities. The study was conducted using a survey. It was attended by masters who graduated from the university in the period from 2013 to 2022. The survey made it possible to obtain general information about the respondents, to determine the goals of entering the magistracy, to learn about met and unfulfilled expectations, about the impact of studying at the magistracy on their professional activities, and above all, on interaction with children. The obtained data on how undergraduates themselves feel their own progress in the profession are interesting. The results of the study allow us to speak about a positive assessment by undergraduates of training under the program both in terms of improving professional qualities and skills, and in terms of developing personal qualities. Problems were also identified, primarily related to the lack of conditions within the system of preschool education that motivate teachers to develop professionally.

Keywords: higher education, master's degree, psychological and pedagogical education, teacher of preschool education, learning effectiveness.

Acknowledgements. *The authors express their gratitude to the respected experts of the questionnaire and graduates of the master's program "Psychology and Pedagogy of Preschool Childhood" (MSUPE) who took part in the survey.*

For citation: Burlakova I.A., Klopotova E.E. Effectiveness of Training in Master's Degree through the Eyes of Undergraduates. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 7–25. DOI:10.17759/bppe.2023200201 (In Russ.).

Введение

За последние почти двадцать лет в России накоплен большой новый опыт подготовки педагогических кадров в вузах — бакалавров и магистров, — выстроенной на принципах деятельностного и компетентностного подходов. Успешно реализован грандиозный проект модернизации педагогического образования (2014–2017 гг.) на основе критического анализа советской системы педагогического образования, глубокого осмысления целей общего образования и необходимых для их достижения компетенций педагогов, результаты которого отражены в работах В.А. Болотова, В.В. Рубцова, И.Д. Фрумина и др. [2], Л.М. Захаровой и др. [7], А.А. Марголиса и др. [9, 10, 11] и др.

Профессиональному сообществу были предложены принципиально иная модель подготовки специалистов для системы образования, новые подходы и принципы построения и реализации образовательных программ.

«В отличие от традиционных моделей акцент в новых программах подготовки сделан на формировании профессионального мышления педагога, его способности к профессиональным действиям на основе системы ценностей, формирующих его профессиональную идентичность, на содержательном взаимодействии с коллегами и социальными институтами в рамках детоцентрированной модели образования» [10, с. 61], формировании «...исследовательских компетенций, способности к рефлексии и возможности самостоятельного профессионального развития по окончании педагогического образования» [10, с. 61].

Одна из таких программ — магистерская программа «Психология и педагогика дошкольного детства», разработанная на факультете «Психология образования» МГППУ. Основной целью обучения является подготовка высокопрофессиональных специалистов, способных качественно реализовать принципы индивидуализации дошкольного образования и социализации детей дошкольного возраста через эффективное содействие развитию каждого ребенка, организацию и психолого-педагогическое сопровождение детской деятельности и общения, продуктивное взаимодействие с родителями воспитанников. Основываясь на требованиях ФГОС дошкольного образования и Профессионального стандарта «Педагог», авторы-разработчики считают, что освоенные студентами в ходе обучения профессиональные компетенции являются необходимыми для оптимизации педагогической деятельности воспитателей. Опора на эти профессиональные компетенции приведет к позитивным изменениям деятельности педагогов при реализации дошкольной образовательной программы.

В связи с созданием новых магистерских программ особенно важным и актуальным является вопрос оценки эффективности новых моделей и программ подготовки педагогов. Это необходимо для разработки оптимального содержания, методов и форм обучения, чтобы выпускники освоили те профессиональные компетенции, которые позволяли бы им решать различные образовательные задачи, разрешать проблемы в процессе образовательной деятельности с обучающимися. Авторами образовательных программ и преподавателями, их реализующими, разраба-

тываются инструменты, которые позволяют в определенной степени оценить результаты обучения, т. е. степень усвоения знаний и умений, развития способности решать типовые профессиональные задачи и т. д., и саму программу подготовки, ее эффективность.

Однако стоит заметить, что использование данной системы оценок является односторонней. За пределами внимания остаются такие показатели, которые позволяли бы оценить использование приобретенных компетенций в самостоятельной педагогической деятельности. Для проведения подобной оценки требуется тщательно разработанный инструментарий, позволяющий, с одной стороны, оценивать профессиональную деятельность педагога и, с другой стороны, соотнести характеристики этой деятельности с результатами обучения. Но подобные средства ждут своей разработки.

Некоторым приближением к возможности оценить эффективность педагогических образовательных программ можно считать метод самооценки. Он позволяет выявить мнение выпускников о программе и субъективную оценку изменений в своей профессиональной деятельности после обучения. Эти данные (как «обратная связь») дадут основания для доработки и/или совершенствования образовательных программ, что чрезвычайно важно и актуально для повышения качества подготовки педагогов как в теоретическом плане, так и для организации практик.

Целью исследования было выявить с помощью субъективной оценки выпускников-магистров эффективность обучения в магистратуре для реализации ими образовательной деятельности в практике дошкольного образования.

Была предпринята попытка ответить на следующие исследовательские вопросы.

1. Произошли ли, по мнению педагогов дошкольного образования, изменения (и какие) в эффективности их профессиональной деятельности по завершении обучения в психолого-педагогической магистратуре?
2. Действительно ли заложенные в магистерскую программу профессиональные компетенции оказывают, по мнению педагогов, позитивное влияние на самостоятельную практическую деятельность выпускников магистратуры?

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что метод опроса (с включением самооценки респондентами) позволит получить субъективную оценку эффективности магистерской программы, которая, в целом, будет совпадать с оценкой разработчиков.

Ограничения исследования: в опросе принимали участие педагоги дошкольного образования, завершившие обучение в разные годы по одной магистерской программе психолого-педагогического направления подготовки.

Обзор литературы

Практико-ориентированная направленность, модульное построение современных магистерских программ и особая структура модуля позволяют обучающимся осваивать профессиональные компетенции для решения сложных педагогических задач и проблем.

Важным аспектом реализации магистерских программ является оценка достижения обучающимися планируемых результатов, т. е. качества образования. Эффективность овладения профессиональными компетенциями в магистратуре подтверждается результатами использования разнообразных форм и средств оценки их сформированности: тесты, кейсы, практические задания и пробы, выпускная квалификационная работа. Разработаны средства независимой оценки квалификации выпускников магистерской программы, представленные в работе А.А. Марголиса, М.А. Сафроновой, А.С. Панфиловой и Л.М. Шишлянниковой [11]. Результаты комплексной оценки позволяют судить о степени готовности магистрантов к осуществлению трудовых действий, решению образовательных задач и проблем, о том, насколько приобретенные (или усовершенствованные) профессиональные качества соответствуют не только требованиям к результатам освое-

ния программы, но и потребностям современного образования в высококвалифицированных педагогах.

Эффективность обучения и подготовки педагогов исследовалась не только путем определения степени освоения качеств, сформированных в результате обучения у студентов, но и оценки показателей самого процесса обучения. При этом нередко оценка качества обучения связывалась с оценками образовательного процесса самими студентами.

В работе Н.В. Алтыниковой и А.А. Музаева [1] представлена модель оценки предметных и методических компетенций, которая позволяет выявить дефициты в подготовке учителей. Эта оценка проводится как специальная аттестационная процедура с использованием оценочных материалов. Разработанная Н.А. Бочаровой, С.А. Писаревой, М.Ю. Пучковым, В.И. Снегуровой и А.П. Тряпицыной уровневая система аттестации [3] позволит, по мнению ее авторов, получать данные о том, насколько педагоги умеют решать современные образовательные задачи.

Интересным является исследование М.В. Ермолаевой, Е.И. Исаева и Д.В. Лубовского [5; 6], посвященное изучению личностных результатов — личностной и профессиональной идентичности — обучения в магистратуре. Было показано, что в ходе обучения студенты существенно продвигаются в развитии коммуникативной компетентности и связанных с ней эмпатийных способностей. Но, к сожалению, вопрос о том, насколько эффективно в своей практике будут использованы эти приобретения, не ставился.

В психолого-педагогической литературе представлены исследования, где эффективность обучения рассматривается на основе ожиданий обучающихся от получаемого образования и оценок ими текущего образовательного процесса. Так, Т. Curby, P. McKnight, L. Alexander, S. Erchov [16] изучали оценку студентами нескольких факторов — программы, проведения занятий и качества преподавателя. Эти оценки, вероятно, можно связать с качеством освоения той или иной программы в процессе обучения. Е. Murat Sozer, Z. Zeybekoglu, M. Kaaya [24] также изучали взаимосвязь оценки читаемой дисциплины с качеством обучения. Ими было показана большая информативность оценки курса в середине семестра для перестройки образовательного процесса и повышения качества обучения, чем по его окончании.

T. Harshit [19] отмечает, что качество обучения существенно влияет на профессиональную деятельность работников, и что обучение — это инвестиции в производительность. Но им предлагается оценка самого обучения и его результатов.

В исследовании В.А. Иванюшиной, Д.А. Александрова, И.Л. Мусабинова [8] рассматривались факторы, определяющие качество обучения студентов в вузе. Это, прежде всего, как показали данные их исследования, такой компонент структуры мотивации студента при освоении курса, как ожидание успеха. Именно этот компонент, в отличие от индивидуальных ценностей, оказывает прямое влияние на непосредственные результаты образования.

H. Fadie, R. Oostdam, S. E. Severiens, B.J.H. Zijlstra [17] в основу оценки обучения заложили сформированность профессионализма и профессиональной идентичности. Разработанная ими шкала оценки включала такие параметры, как мотивация, представление о себе, самооценка и восприятие задачи. Использование шкалы предусматривает процедуру, аналогичную аттестации и тестированию.

В психолого-педагогических работах есть исследования, где среди прочих используется метод опроса, направленного на выявление мнения участников — выпускников вуза. Т. Tuononen, A. Parpala, S. Lindblom [27] показали, что способность выпускников описать и оценить приобретенные ими профессиональные компетенции связана с карьерным ростом и профессиональной успешностью. Те педагоги, которые смогли описать больше таких компетенций после завершения обучения, спустя 3 года после окончания вуза считали полезным полученное образование, а работу — более соответствующей образованию.

Связь оценки студентами преподавания с качеством обучения изучалось в работе I. Borch, R. Sandvoll, T. Risør [15]. Было показано, что использование студенческих оценок, полученных с помощью опроса, не является достаточно надежным инструментом для повышения качества преподавания. Для этой цели более эффективным является диалог, который помогает прояснить позиции педагогов и студентов.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что в ней представлено довольно много работ, направленных на изучение качества обучения и возможностей его повышения. Ориентирами для оценки выступают мнение самих обучающихся, оценка качества их обучения и степень освоения ими определенных компетенций. Основными средствами оценки являлись опросы и использование контрольно-измерительных материалов (шкал).

Но прогностическая ценность полученных результатов обучения с помощью этих средств не оценивалась. Эффективность применения приобретенных компетенций в реальной самостоятельной образовательной практике не изучалась и не доказывалась.

До настоящего времени исследований, в которых рассматривается связь качества педагогической деятельности с образованием и приобретенными компетенциями в процессе обучения, в психолого-педагогической литературе встретить не удалось. При этом можно выделить условно две группы исследований, которые посвящены изучению педагогических компетенций. В первую группу входит довольно много работ, посвященных изучению результатов подготовки педагогов в вузах, которые были рассмотрены выше. Разработанные средства оценки, по сути, позволяют определить степень достижения учащимися планируемых программой результатов, которые соотносятся с требованиями стандартов (профессионального и ФГОС). Предполагается, что приобретенные компетенции позволят выпускникам быть успешными в своей самостоятельной деятельности.

Вторая группа работ объединяет исследования качества образования, в частности, дошкольного. Деятельность педагога в этих исследованиях рассматривается как условие для создания необходимых условий развития детей дошкольного возраста и, по мнению исследователей, в основном определяет качество образования дошкольников (в соответствии со стандартом оценка результатов освоения детьми образовательной программы не допускается). Такими авторами, как P.L. Slot, P. Leseman, J. Verhagen, H. Mulder [26], признается, что связь выделяемых структурных индикаторов качества образования и самого качества воспитания и обучения сложная и неоднозначная.

В работах E. Melhuish, K. Ereky-Stevens, K. Petrogiannis, A. Ariescu, E. Penderi, K. Rentzou et al. [23] и I. Siraj, S.J. Howard, D. Kingston, C. Neilsen-Hewett, E.C. Melhuish, M. de Rosnay [25], которые посвящены эффективности использования шкал оценки качества образования детей младшего возраста, показано, что одним из важных условий освоения детьми образовательной программы и их благополучия в образовательной организации является умение педагога эффективно выстраивать отношения с детьми, обеспечивать и оптимизировать возможности обучения. Однако исследования этой группы проведены не в рамках деятельностного и компетентностного подходов. Базирование этих работ на средовом подходе, суть которого заключается в использовании возможностей образовательной среды в педагогическом процессе, не позволяет оценить качество и уровень овладения трудовыми действиями и их применение педагогами в реальном образовательном процессе.

Отдельно следует выделить исследования и разработки по оценке качества обучающих программ, которые используются не в образовательной области, а в сфере продаж и торговли. Наиболее часто разработка оценки эффективности обучения базируется на модели Д. Киркпатрика, которая, в частности, рассмотрена в работе М.М. Дмитриевой, С.В. Умнова, Д.А. Подольского [4]. По мнению разработчиков обучающих корпоративных программ, применение данной модели позволяет говорить об объективности такой оценки.

Эффективность обучения, согласно модели Д. Киркпатрика, последовательно определяется по четырем уровням. Первый — реакция, когда с помощью опросников и анкет выявляется мнение обучающихся относительно программы и образовательного процесса. На втором уровне — научении — определяется степень освоения знаний и умений с помощью тестовых, кейсовых и практических заданий. Оценка на третьем уровне основывается на том, как часто и какие приобретенные знания и умения используются на практике. Это выясняется посредством опросов руководителей, клиентов, наблюдения. Четвертый уровень — результаты — заслуживает особого внимания, с нашей точки зрения. Именно на последних двух уровнях анализируется, используются ли работником приобретенные компетенции в ходе обучения, и какова эффективность собственно самой деятельности прошедшего обучение.

В этой связи интерес приобретают исследования Е. Ferguson, А. Sanders, F. O'Hehir, D. James [18], Е. Kikas, А.-L. Jõgi [21] и др. по определению эффективности корпоративных образовательных программ. В них отмечаются «ограничения в использовании инструментов оценки эффекта обучения. Особенно сложно оценить результат обучения, когда цели обучения недостаточно четко сформулированы или обучение направлено на формирование сложных умений или метакомпетенций, имеющих множество различных показателей и проявлений» [18, с. 191]. В педагогическом образовании процесс подготовки направлен именно на формирование таких сложных компетенций. Их оценка требует выделения различных критериев и показателей, имеющих довольно большую субъективную составляющую.

Ряд авторов, например, М.М. Дмитриева, С.В. Умнов, Д.А. Подольский [4], J. Lincoln, R. Casidy [24], выделяют метод самооценки (self-assessment) как один из эффективных инструментов оценки эффективности обучения, когда обучающиеся самостоятельно оценивают изменения в компетенциях после обучения. Возможность использования такого метода убедительно доказана в исследовании отечественных авторов [22].

Методология исследования

Исследование качества магистерского образования педагогов дошкольных образовательных организаций базировалось на деятельностном и компетентностном подходах. Использование данных подходов позволило провести анализ работ в области образования по исследуемой проблеме и разработать опросник, который позволял выявить рефлексивное отношение педагогов к своей профессиональной деятельности после завершения учебы в магистратуре. Были выделены наиболее сложные для эффективной реализации образовательных задач трудовые действия и определены показатели их освоения.

Теоретический анализ проводился по ведущим международным реферативным базам данных и системам цитирования Web of Science и Scopus, а также научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU и портала психологических изданий PsyJournals.ru. Поиск проводился по ключевым словам: высшее образование / higher education, магистратура / master's degree, психолого-педагогическое образование / psychological and pedagogical education, педагог дошкольного образования / teacher of preschool education, эффективность обучения / learning effectiveness с глубиной поиска 10 лет.

Исследование проводилось с помощью опроса, состоящего из 23 вопросов различных типов (с единичным выбором, со множественным выбором, открытые), включающих элементы самооценки.

Опрос включал группы вопросов, направленных на получение общей информации о респондентах (возраст, стаж работы, базовое образование и др.), выявление мотивации к обучению в магистратуре, данных об оправдавшихся и не оправдавшихся ожиданиях, влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность. Это позволило составить представление о поступавших в магистратуру и выявить, как сказались обучение на их профессиональной деятельности.

Для повышения эффективности разработанного инструментария (опросника) была проведена его экспертная оценка. В качестве экспертов выступили преподаватели магистерской программы (N = 5) и выпускники магистерской программы (N = 6). Задача экспертов состояла в том, чтобы оценить ясность и однозначность формулировок, их соответствие ситуации в дошкольном образовании и содержанию магистерской программы. После проведения экспертной оценки и опросник были внесены соответствующие необходимые изменения.

Опрос проводился с помощью Google-формы. Ссылка была отправлена всем студентам, окончившим магистратуру за период существования данной магистерской программы с 2013 по 2022 годы.

Выборку исследования составили выпускники магистерской программы «Психология и педагогика дошкольного детства» 44.04.02 психолого-педагогического направления, N=100. Это 50% от всех студентов, обучавшихся на программе за годы существования подготовки педагогов дошкольного образования в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета (2011–2022 годы).

В опросе приняли участие педагоги с разным стажем работы в дошкольном образовании.

Молодые специалисты в возрасте до 30 лет составили 23%; «стажисты» в возрасте старше 46 лет — 24%; более половины выборки, 53%, составили специалисты в возрасте от 29 до 45 лет. Основная масса обучающихся в магистратуре — педагоги со стажем до 20 лет. В рамках этой группы явно можно выделить две волны: первые 3 года профессиональной деятельности (20%) и период от 7 до 15 лет (34%) профессиональной деятельности. Педагогов со стажем более 21 года всего 8%, неработающих — 5%.

По результатам опроса был проведен количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Результаты исследования

Данные об опыте работы в профессии педагогов дошкольного образования позволяют нам говорить о том, что наиболее представленным периодом появления потребности и готовности обучения в магистратуре является период первых 10-ти лет профессиональной деятельности. Количество педагогов, имеющих стаж более десяти лет и получивших образование в магистратуре, постепенно снижается.

В начале профессиональной деятельности желание и готовность педагогов обучаться в магистратуре, как правило, связано с двумя факторами. Во-первых, еще актуален опыт получения образования на предыдущей ступени и есть желание продолжить обучение. Во-вторых, у молодых специалистов далеко не всегда хватает знаний и навыков для решения задач, с которыми они сталкиваются на практике. В большинстве случаев эти специалисты, называя причины обучения в магистратуре, говорят о желании повысить свою квалификацию, получить новые знания, расширить круг профессиональных контактов. У этой группы обучающихся, в подавляющем большинстве случаев, поступление в магистратуру является стремлением повысить свою профессиональную компетентность.

У педагогов со стажем более десяти лет, наряду со всеми вышеперечисленными мотивами для обучения в магистратуре, появляется потребность в карьерном росте и стремление занять руководящую должность. Потребность в повышении своей профессиональной компетентности становится более конкретной. Довольно часто педагоги говорят, что пошли обучаться в магистратуру для получения более глубоких знаний в области психологии или, например, работы с детьми с ОВЗ.

В целом, о мотивах к обучению на втором уровне высшего образования можно судить по ответам на вопрос с множественным выбором о том, чем было продиктовано решение поступить в магистратуру. Ответы распределились следующим образом (рис. 1).

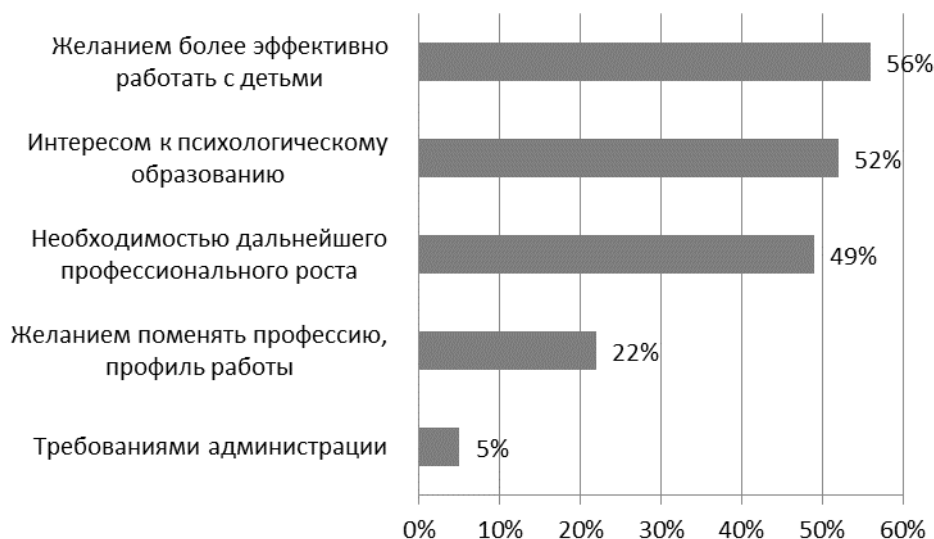


Рис. 1. Ответ на вопрос с множественным выбором «Ваше решение поступить в магистратуру было продиктовано...»

Как видно на диаграмме, в качестве основных причин поступления в магистратуру студенты выделили стремление к повышению своей профессиональной компетентности: «желание более эффективно работать с детьми» (56%), «интерес к психологическому образованию» (52%), «необходимость дальнейшего профессионального роста» (49%). С целью сменить профессию в магистратуру поступили 22% опрошенных. И только 5% обучались в магистратуре, потому что это было требование администрации. Как видно, в подавляющем большинстве случаев обучение в магистратуре было связано с личным стремлением к профессиональному росту.

В качестве факторов, порождающих сомнения поступать в магистратуру, респонденты называли разные (рис. 2).



Рис. 2. Ответ на вопрос с множественным выбором «Если у Вас были сомнения в поступлении в магистратуру, то что было причиной (можно выбрать несколько ответов)...»

В большей степени сомнения были связаны с недостатком имеющихся знаний (38%) и семейными обстоятельствами (30%). При этом семейные обстоятельства как фактор, препятствующий поступлению в магистратуру, — вполне понятен. Это связано, в первую очередь, с дополнительной загруженностью. А вот недостаток имеющихся знаний в данном случае выступает неоднозначным аргументом. С одной стороны, конечно, магистратура является продолжением высшего образования и для освоения содержания нужен набор определенных базовых знаний. Но, с

другой стороны, в магистратуру и поступают для того, чтобы получить новые знания. При этом можно говорить о том, что у 38% опрошенных уже на момент поступления было сформировано адекватное представление о магистратуре как второй ступени высшего образования, которая, безусловно, требует определенного объема знаний.

Также в качестве значимого фактора сомнений при поступлении в магистратуру выступила необходимость тратить время на обучение (18%). Несколько человек отметили мнение коллег (1%), страх перед написанием диссертации (2%), возраст (2%).

Только у 20% поступивших в магистратуру не было сомнений в принятии решения.

Интересными оказались данные о том, на чью поддержку в своем решении рассчитывали магистры при поступлении (рис. 3).

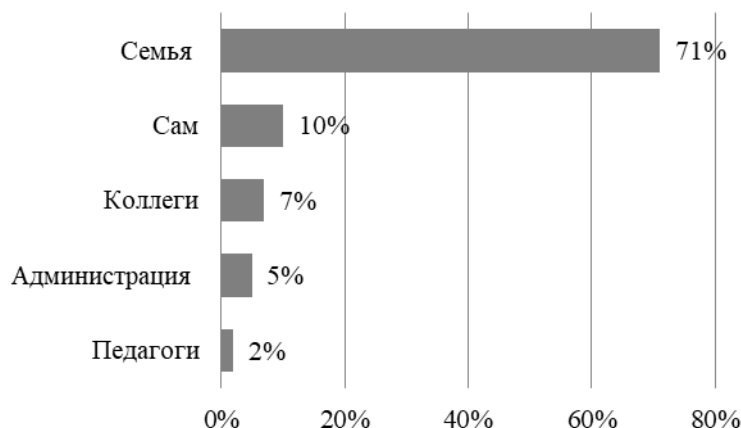


Рис. 3. Ответы на вопрос с множественным выбором
«Для поступления в магистратуру для Вас наиболее значимой была поддержка...»

В качестве наиболее значимой поддержки в решении обучаться в магистратуре подавляющее большинство (71%) отметили семью. На коллег надеялись 7% опрошенных, а на администрацию образовательного учреждения, в котором работал респондент, — 5%. Только на себя рассчитывали 10% опрошенных, и 2% респондентов поддержали преподаватели предыдущей ступени обучения. Полученные данные позволяют говорить о том, что в своем профессиональном развитии студенты в подавляющем большинстве случаев рассчитывают на свои личные ресурсы. Низкий процент заинтересованности администрации в обучении своих специалистов в магистратуре объясняется, в первую очередь, отсутствием каких-либо механизмов, которые бы давали приоритет педагогу со степенью магистра или учреждению, в котором он работает. При этом, безусловно, обучение в магистратуре требует достаточно много времени, и это создает некоторые сложности на основном месте работы студента без поддержки коллег и руководства. По сути, руководители должны быть заинтересованы в том, чтобы в учреждении работали специалисты более высокого уровня, но, по факту, они к этому не стремятся.

У поступающих на магистерскую программу педагогов были определенные ожидания от обучения. На рис. 4 представлены ответы на открытый вопрос о том, какие из них оправдались.

Подавляющее большинство магистров (83%) положительно оценили приобретение желаемого — профессиональных компетенций (полученные знания и умения), что было целью прихода многих из них в образовательную программу. В их число вошли те, у кого оправдались ожидания в получении необходимых профессиональных знаний (42%) и просто в получении новых знаний (16%), приобретении практических навыков (15%) и повышении профессиональной компетенции (10%).

Можно констатировать, что цели магистров и преподавателей программы были достигнуты: заложенное в программу содержание соответствовало ожиданиям обучающихся, и было осознанно освоено ими. Стоит отметить и не прямые эффекты обучения (индивидуальные), которые от-

мечают некоторые выпускники, — это личностные изменения и обогащение профессиональных контактов. Безусловно, внутренние изменения происходили у многих, как показывает опыт реализации магистерской программы, но для некоторых (1%) они осознаны и стали положительно значимыми. Новые контакты были для части выпускников не только определенной помощью в процессе обучения, но и переросли в прочные профессиональные отношения.



Рис. 4. Ответы на открытый вопрос «Что Вы ожидали от обучения при поступлении в магистратуру? Отметьте “+” ожидания, которые оправдались»

Если же посмотреть на картину неоправданных ожиданий от обучения в магистратуре (рис. 5), то они индивидуального характера и связаны с обучением в дистанционном формате или отсутствием собственной педагогической практики. Интересно, что среди того, что не получили отдельные магистры, — знания по психологии (6%).



Рис. 5. Ответ на открытый вопрос «Что Вы ожидали от обучения при поступлении в магистратуру? Отметьте “-” ожидания, которые не оправдались»

Большая часть вопросов была посвящена тому, как выпускники оценивают изменения в своей профессиональной деятельности после окончания магистратуры. Респондентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень влияния обучения на разные стороны их профессиональной деятельности (рис. 6).

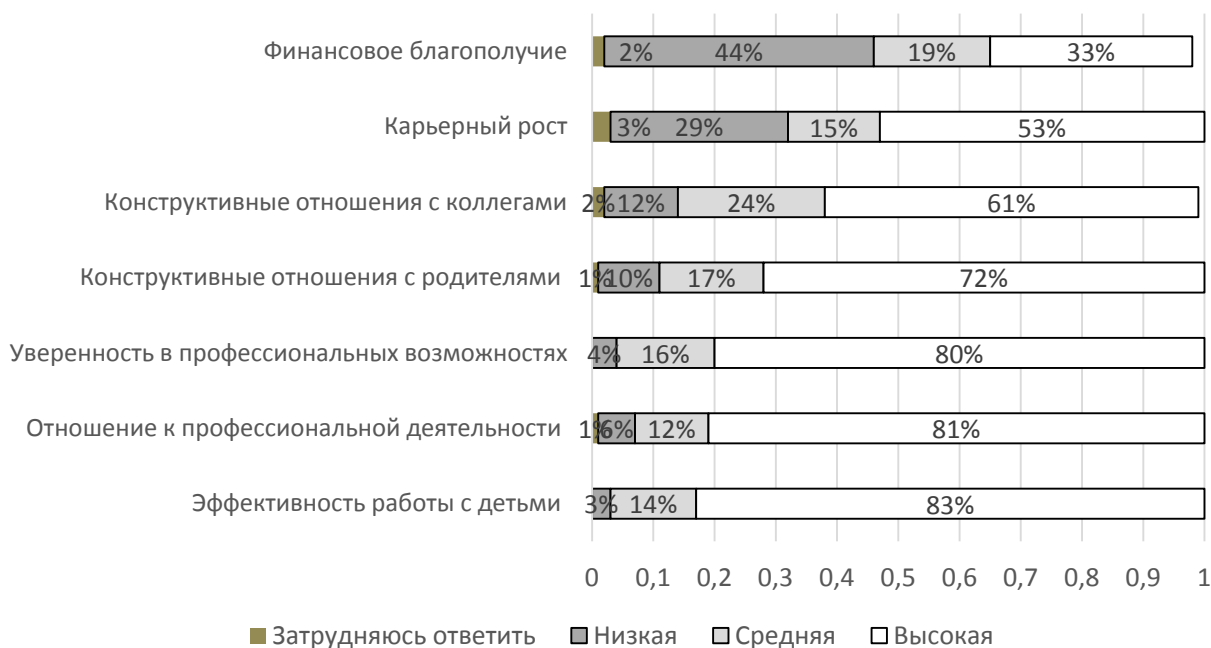


Рис. 6. Влияние обучения в магистратуре на профессиональную деятельность выпускников

По мнению выпускников, благодаря освоению магистерской программы существенно повысилась эффективность работы с детьми (83%). Это очень значимые данные, поскольку именно то, как педагог взаимодействует с дошкольниками, обуславливает высокую продуктивность образовательной работы, качество реализации образовательной программы. При этом отношения с детьми стали носить конструктивный характер, по мнению 72% опрошенных. Приобретение необходимых профессиональных компетенций положительно повлияло и на самоощущение магистров в профессии: 81% отметили положительные изменения в отношении к профессиональной деятельности и уверенность в собственных профессиональных возможностях (80%). На более высокую степень конструктивности в отношениях с родителями и коллегами как результат обучения в магистратуре указало большинство педагогов — 72% и 61%, соответственно.

Хочется считать, что это обусловлено приобретенными компетенциями и повышением уверенности в собственных силах педагогов благодаря обучению в магистратуре.

В какой-то мере результаты оценки степени влияния обучения воспитателей в магистратуре на карьерный рост (53%) и финансовое благополучие (33%) стали неожиданными. Вероятно, приобретенные профессиональные знания и умения позволяют педагогам решать сложные и нестандартные образовательные ситуации грамотно и успешно. И обоснованная уверенность в своих профессиональных возможностях, качественная образовательная работа с дошкольниками — не могут быть не замечены компетентными руководителями. Но возможности у них весьма скромные.

Чтобы выяснить, что существенно изменилось в работе магистров с дошкольниками, предлагалось выбрать один (наиболее важный) из нескольких вариантов ответа (рис. 7) на вопрос, на что повлияло обучение в магистратуре в работе с детьми в большей степени.

Наиболее важным «приобретением» магистров для работы с дошкольниками названо понимание детей — их индивидуальных (33%) и возрастных (29%) особенностей. Эти данные, безусловно, ценны для авторов магистерской программы — одна из целей обучения достигнута, но они более значимы для педагогов дошкольного образования — для построения и осуществления эффективного образовательного процесса. Реализация дошкольной образовательной программы становится для воспитателя при этом осмысленным процессом, а не просто воспроизведением методик. Фактически, у магистров сформировалась субъектная позиция в отношении собственной профессиональной деятельности.

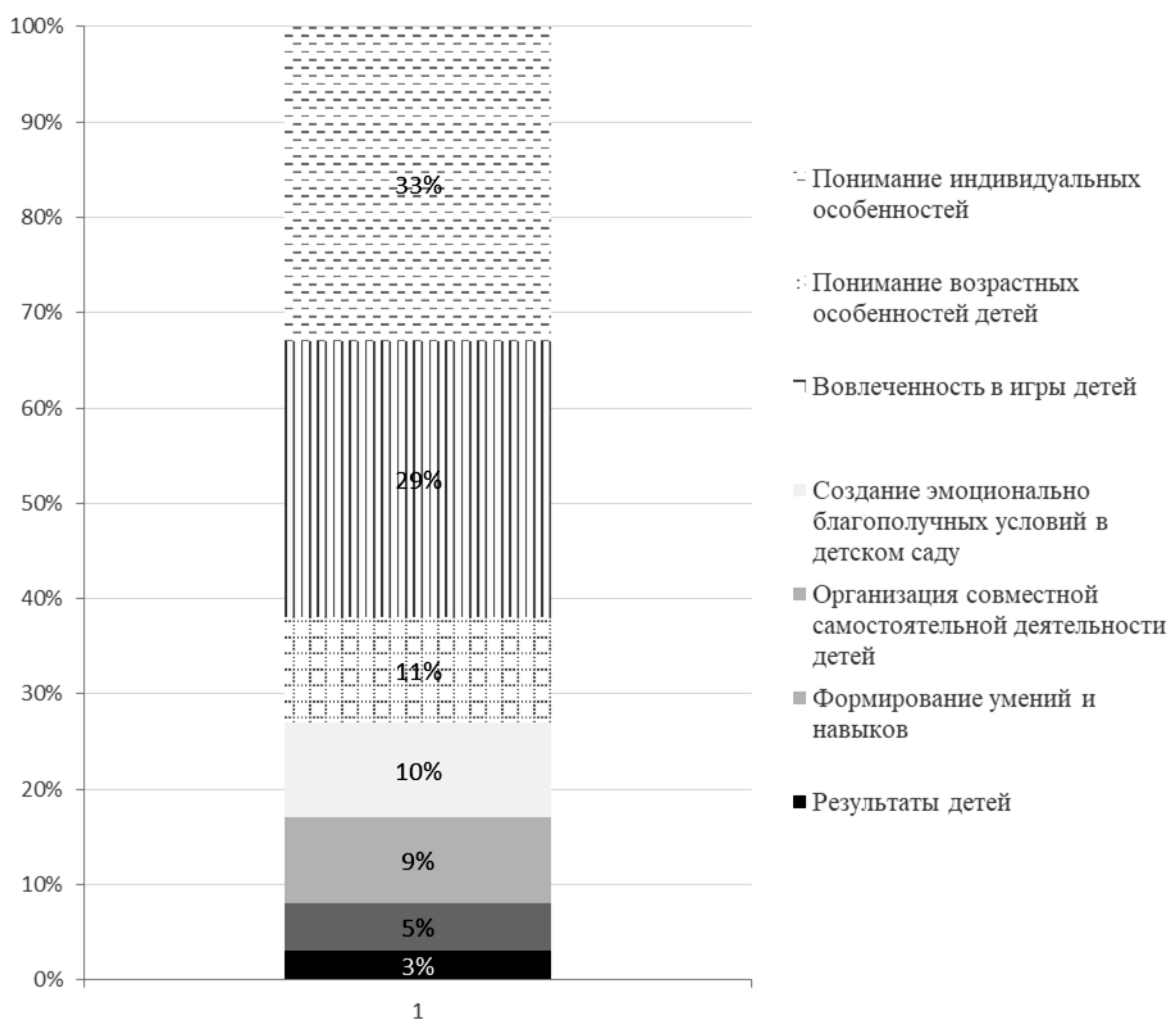


Рис. 7. Влияние магистратуры на работу с дошкольниками

Некоторые респонденты отметили как важное изменение в их деятельности вовлечение в игры детей (11%), создание эмоционально-благополучных условий (10%) и организацию самостоятельной деятельности детей (9%). Вероятно, для этих педагогов именно эти стороны взаимодействия с дошкольниками наиболее актуальны.

Стоит отметить и то, что для совсем небольшого числа выпускников важным стало формирование у детей умений и навыков (5%) и их достижения (3%).

В опрос был включен вопрос: «Необходимо ли педагогу для работы с детьми дошкольного возраста обучение в магистратуре?» Несмотря на множество публикаций об эффективности и целесообразности подготовки педагогов для дошкольного образования в магистратуре, существовала и остается существующей точка зрения, что для работы с дошкольниками достаточно воспитателя со средним специальным образованием. По результатам опроса необязательным обучение в магистратуре считают 16% респондентов. Более ценным, с их точки зрения, является практика с наставником. По их мнению, обучаться в магистратуре целесообразно только в том случае, если планируешь занимать управленческие должности.

Подавляющее же большинство опрошенных (82%) считают, что обучение в магистратуре необходимо для работы с детьми дошкольного возраста. Оно позволяет повысить профессиональную квалификацию и получить знания, в первую очередь, психологические, необходимые для реализации индивидуального подхода в работе воспитателя. Магистратура, по мнению выпускников-магистров, дает «более профессиональные, систематические и глубокие знания; в работе с

детьми необходимы углубленные и специфичные знания, которые дает именно магистратура, бакалаврское образование дает более общие представления».

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют говорить о том, что обучение в магистратуре положительно повлияло на профессиональную деятельность большей части педагогов в части построения образовательной работы с дошкольниками в соответствии с ФГОС дошкольного образования. Это — реализация принципа индивидуализации и учета возрастных особенностей развития дошкольников, социализация детей через качественное построение взаимодействия ребенка и педагога, ребенка со сверстниками, обеспечение развития дошкольников через детские деятельности, в том числе через игру. Именно эти «приобретения» были одной из главных задач магистерской программы.

Большая часть опрошенных педагогов достаточно высоко оценивает обучение в психолого-педагогической магистратуре. Они приобрели важные профессиональные качества, которые помогают им на практике обеспечивать благоприятные условия для обучения и воспитания каждого ребенка, осуществлять грамотное и качественное психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольников. Выпускники стали способны выстраивать образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, сопровождать игру и обеспечивать эмоциональное благополучие. Взаимодействие с детьми и родителями стало более конструктивным по характеру. Немаловажно, что у педагогов появилась уверенность в собственных профессиональных действиях, которая основывается на приобретенных знаниях и умениях. Это, безусловно, способствует появлению самоуважения как профессионала и уважения со стороны коллег и родителей воспитанников. У некоторых респондентов даже вновь появился интерес к педагогической работе. Фактически, это позволяет говорить о том, что в результате реализации модели подготовки педагогических кадров, созданной на основе компетентностного и деятельностного подходов, магистры стали субъектами собственной профессиональной деятельности.

Опрос выявил и некоторые проблемы, связанные с выстраиванием образовательной траектории педагогов дошкольного образования. Во-первых, нет никаких нормативных документов (регуляторов), которые бы стимулировали воспитателей повышать свой профессиональный уровень. Национальная система учительского роста (НСУР) еще не работает в образовании. В связи с этим руководители дошкольных организаций, в основном, не заинтересованы в профессиональном росте воспитателей. Система дополнительного профессионального образования (ДПО) способна устранить дефициты в профессиональных компетенциях, но при условии, что педагог (или методист и руководитель) смог их оценить и выявить (что встречается довольно редко). Для магистратуры такая ситуация имеет положительную сторону — в нее идут педагоги, заинтересованные в своем профессиональном росте, в приобретении способностей грамотно решать профессиональные проблемы. Фактически, можно говорить о том, что в дошкольном образовании не созданы условия, мотивирующие педагогов профессионально развиваться.

Во-вторых, воспитателям, как молодым, так и со стажем, не хватает психологических знаний. Об этом свидетельствуют результаты опроса, а также опыт реализации магистерской программы. Именно психологические знания (не отдельные психологические дисциплины), интегрированные с педагогикой, позволяют воспитателям понять процессы, происходящие в работе с детьми, деятельность и поведение каждого ребенка, оценить эффективность собственных педагогических усилий, организовать жизнь и деятельность детей. Данная проблема является еще одним подтверждением того, что педагога дошкольного образования необходимо готовить в рамках психолого-педагогического направления. Если говорить о конкретной магистерской программе, которую осваивали респонденты, то выявленный дефицит говорит о необходимости увеличения в содержании психологической составляющей.

Проведенное исследование впервые подтвердило верность предположения о том, что магистерский уровень образования педагогов дошкольного образования необходим для того, чтобы на более высоком уровне и более качественно реализовывать свои трудовые функции, понимать психолого-педагогическую природу происходящих в образовательном процессе изменений в развитии детей, рефлексировать и развиваться в профессиональном плане. Примененный метод опроса с использованием самооценки показал достоинства и ограничения применения в исследованиях, что созвучно работам Н. Fadie, R. Oostdam, S.E. Severiens, B.J.H. Zijlstra [15]; М.М. Дмитриевой, С.В. Умнова, Д.А. Подольского [21]; J. Lincoln, R. Casidy [24].

Выводы

В результате опроса выпускников магистратуры была получена субъективная оценка влияния обучения на качество их самостоятельной образовательной деятельности с дошкольниками. Это позволяет говорить о том, что на уровне субъективной оценки заложенные авторами профессиональные компетенции как образовательные результаты освоения магистерской программы необходимы для эффективной и качественной педагогической деятельности в дошкольном образовании.

Мнение выпускников о подготовке педагогов в магистратуре свидетельствует о важности для эффективности педагогической деятельности приобретенных в процессе обучения профессиональных компетенций, а также о том, что:

- высшее образование (включая магистратуру) для воспитателей необходимо для обеспечения качественного обучения, воспитания и развития дошкольников;
- магистратуру для педагогов дошкольного образования важно реализовывать в рамках психолого-педагогического направления с существенной психологической составляющей.

На современном этапе развития российской системы высшего образования есть основания надеяться, что лучшие опыт и разработки будут сохранены в системе высшего педагогического образования. Психолого-педагогическая магистратура останется востребованным, необходимым и важным средством профессионального роста и развития педагога дошкольного образования.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 31–41. doi:10.17759/pse.2019240102
2. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиков С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 13–28. doi:10.17759/pse.2015200503
3. Бочарова Н.А., Писарева С.А., Пучков М.Ю., Снегурова В.И., Тряпицына А.П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 164–171.
4. Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А. Самооценка как инструмент определения эффективности корпоративных образовательных программ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 189–202. doi:10.17759/psyedu.2021130412
5. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 193–206. doi:10.17323/1814-9545-2020-4-193-206
6. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33–43. doi:10.17759/pse.2020250203

7. Захарова Л.М., Силакова М.М. Основные подходы к подготовке магистров дошкольного образования в контексте модернизации педагогического образования // Научное мнение. 2014. № 10. С. 9–13.
8. Иванюшина В. А., Александров Д. А., Мусабиров И.Л. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 229–250. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-229-250
9. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301
10. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505
11. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101
12. Марголис А.А., Сафронова М.А., Дробязько А.А., Куравский Л.С., Голованова И.А., Поминов Д.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201
13. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5–20. doi:10.17759/pse.2022270501
14. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. doi:10.17759/pse.2020250204
15. Borch I., Sandvoll R., Risør T. Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be “Satisfied”? // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2020. Vol. 32(4). P. 83–102. doi:10.1007/s11092-020-09315-x
16. Curby T., McKnight P., Alexander L., Erchov S. Sources of Variance in End-of-Course Student Evaluations // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45(1). P. 44–53. doi:10.1080/02602938.2019.1607249
17. Fadie H., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J.H. Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 64. P. 1–10. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100822
18. Ferguson E., Sanders A., O’Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2000. Vol. 73(3). P. 321–344. doi:10.1348/096317900167056
19. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models // Journal of Business and Management. 2012. Vol. 5(2). P. 16–22. doi:10.9790/487X-0521622
20. Jamil F.M., Hamre B.K. Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning // Action in Teacher Education. 2018. Vol. 40(2). P. 220–236. doi:10.1080/01626620.2018.1424051
21. Kikas E., Jõgi A.-L. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task // European Journal of Psychology of Education. 2015. Vol. 31. P. 579–593. doi:10.1007/S10212-015-0276-3
22. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43(3). P. 401–415. doi:10.1080/03075079.2016.1165659
23. Melhuish E. et al. A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development // European Early Childhood Education and Care (ECEC). 2015. URL: https://ecesecare.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_eccec.pdf (дата обращения: 10.04.2023).

24. Murat Sozer E., Zeybekoglu Z., Kaya M. Using Mid-Semester Course Evaluation as a Feedback Tool for Improving Learning and Teaching in Higher Education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44(7). P.1003–1016. doi:10.1080/02602938.2018.1564810
25. Siraj I., Howard S. J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E.C., de Rosnay M. Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector. *The Australian Educational Researcher*. 2019. Vol. 46. P. 365–383. doi:10.1007/S13384-019-00325-3
26. Slot P. L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 33. 4th Quarter. P. 64–76. doi:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
27. Tuononen T., Parpala A., Lindblom S. Graduates' Evaluations of Usefulness of University Education, and Early Career Success — a Longitudinal Study of the Transition to Working Life // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44(4). P. 581–595. doi:10.1080/02602938.2018.1524000
28. Xiao B., Tobin J. The use of video as a tool for reflection with preservice teachers // *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2018. Vol. 39(4). P. 328–345. doi:10.1080/10901027.2018.1516705

References

1. Altynikova N.V., Muzaev A.A. Otsenka predmetnykh i metodicheskikh kompetentsii uchitelei: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenochnykh materialov [Subject and Methodological Competencies in Teachers: Testing the Unified Federal Evaluation Tools] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31–41. doi:10.17759/pse.2019240102 (In Russ.).
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta "Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya" [Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 13–28. doi:10.17759/pse.2015200503 (In Russ.).
3. Bocharova N.A., Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Snegurova V.I., Tryapitsyna A.P. Kontseptsiya urovnevoi otsenki kompetentsii uchitelya [Concept of teacher's competences level evaluation]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2017, no. 3 (52), pp. 164–171. (In Russ.).
4. Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolsky D.A. Samoosnena kak instrument opredeleniya effektivnosti korporativnykh obrazovatel'nykh program [Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing the Effectiveness of Corporate Educational Programs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 189–202. doi:10.17759/psyedu.2021130412 (In Russ.).
5. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskiy D.V. Otsenka lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov v protsesse obucheniya v magistrature [Assessing personality-related learning outcomes in master programs] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2020, no. 4, pp. 193–206. doi:10.17323/1814-9545-2020-4-193-206 (In Russ.).
6. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskii D.V. Razvitiye lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33–43. doi:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).
7. Zakharova L.M., Silakova M.M. Osnovnye podkhody k podgotovke magistrov doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Basic approaches to training of masters in pre-school education in the context of modernisation of pedagogical education]. *Nauchnoe mnenie = The Scientific Opinion*, 2014, no. 10, pp. 9–13. (In Russ.).
8. Ivanyushina V. A., Aleksandrov D. A., Musabirov I.L. Struktura akademicheskoi motivatsii: ozhidaniya i sub"ektivnye tsennosti osvoeniya universitetskogo kursa [The Structure of Students' Motivation: Expectan-

- cies and Values in Taking Data Science Course] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2016, no. 4, pp. 229–250. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-229-250 (In Russ.).
9. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
 10. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505 (In Russ.).
 11. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014—2017 gg.) [The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014—2017] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101 (In Russ.).
 12. Margolis A.A., Safronova M.A., Drobyazko A.A., Kuravsky L.S., Golovanova I.A., Pominov D.A. Elektronnoe portfolio kak sredstvo formirovaniya refleksivnogo otnosheniya studentov k uchebe [Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201 (In Russ.).
 13. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Ochniy, smeshannyi ili onlain-format: kak predpochitayut učit'sya studenty? [Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study?] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 5–20. doi:10.17759/pse.2022270501 (In Russ.).
 14. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei učit'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. doi:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).
 15. Borch I., Sandvoll R., Risør T. Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be "Satisfied"? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2020. Vol. 32, no. 4, pp. 83–102. doi:10.1007/s11092-020-09315-x
 16. Curby T., McKnight P., Alexander L., Erchov S. Sources of Variance in End-of-Course Student Evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2020. Vol. 45, no. 1, pp. 44–53. doi:10.1080/02602938.2019.1607249
 17. Fadie H., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J.H. Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 2020. Vol. 64, pp. 1–10. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100822
 18. Ferguson E., Sanders A., O'Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2000. Vol. 73, no. 3, pp. 321–344. doi:10.1348/096317900167056
 19. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 16–22. doi:10.9790/487X-0521622
 20. Jamil F.M., Hamre B.K. Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning. *Action in Teacher Education*, 2018. Vol. 40, no. 2, pp. 220–236. doi:10.1080/01626620.2018.1424051
 21. Kikas E., Jõgi A.-L. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 2015. Vol. 31, pp. 579–593. doi:10.1007/S10212-015-0276-3
 22. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior. *Studies in Higher Education*, 2018. Vol. 43, no. 3, pp. 401–415. doi:10.1080/03075079.2016.1165659

23. Melhuish E. et al. A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *European Early Childhood Education and Care (ECEC)*, 2015. URL: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf (Accessed 10.04.2023).
24. Murat Sozer E., Zeybekoglu Z., Kaya M. Using Mid-Semester Course Evaluation as a Feedback Tool for Improving Learning and Teaching in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. Vol. 44, no. 7, pp.1003–1016. doi:10.1080/02602938.2018.1564810
25. Siraj I., Howard S. J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E.C., de Rosnay M. Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector. *The Australian Educational Researcher*, 2019. Vol. 46, pp. 365–383. doi:10.1007/S13384-019-00325-3
26. Slot P. L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Vol. 33. 4th Quarter, pp. 64–76. doi:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
27. Tuononen T., Parpala A., Lindblom S. Graduates' Evaluations of Usefulness of University Education, and Early Career Success — a Longitudinal Study of the Transition to Working Life. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. Vol. 44, no. 4, pp. 581–595. doi:10.1080/02602938.2018.1524000
28. Xiao B., Tobin J. The use of video as a tool for reflection with preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2018. Vol. 39, no. 4, pp. 328–345. doi:10.1080/10901027.2018.1516705

Информация об авторах

Бурлакова Ирина Антольевна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий, кафедра дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Клопотова Екатерина Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», старший научный сотрудник, Центр междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Burlakova

PhD in Psychology, Senior Researcher, Head, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Ekaterina E. Klopotova

PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Получена 18.04.2023

Received 18.04.2023

Принята в печать 02.07.2023

Accepted 02.07.2023