

# Прием на магистерские программы по педагогике: международный опыт

Виктория Пичугина, Вера Зверьева

Статья поступила  
в редакцию  
в феврале 2025 г.

**Пичугина Виктория Константиновна** — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10. E-mail: vpichugina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1195-725X> (контактное лицо для переписки)

**Зверьева Вера Андреевна** — магистрант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: vazveriaeva@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5134-9143>

Аннотация

Задача обеспечения образовательного суверенитета страны и потребность в конкурентоспособных магистерских программах обуславливают необходимость пересмотра процедур набора в отечественную магистратуру. Особого внимания требует прием на педагогические специальности, поскольку они относятся к числу самых массовых и подготовка педагогов ключевым образом влияет на качество образования в стране. Одним из источников идей для трансформации вступительных испытаний может послужить международный опыт. В статье представлен комплексный анализ практик приема абитуриентов на магистерские программы по педагогике в ведущих зарубежных вузах — лидерах предметного рейтинга QS «*Education & Training*». Выявлены и охарактеризованы 11 требований к поступающим на магистерские программы по педагогике, которые разделены на три группы: общие, частые и редкие. Формальные характеристики требований оценивались с помощью контент-анализа программ, содержательные — с помощью индуктивного тематического анализа. Сформулированы пять критериев оценки абитуриентов, поступающих на магистерские программы по педагогике: академический, мотивационный, коммуникативный, профессиональный и мировоззренческий. Установлено, что в зарубежных практиках отбора в магистратуру по педагогике наиболее значимыми являются первые три критерия и прослеживается тенденция к повышению роли мировоззренческого критерия, в то время как в российских вузах продолжает превалировать оценка предметных и педагогических знаний поступающих.

Ключевые слова

магистратура, прием в магистратуру, педагогическое образование, предметный рейтинг QS «*Education & Training*»

Для цитирования

Пичугина В.К., Зверьева В.А. (2026) Прием на магистерские программы по педагогике: международный опыт. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24646>

# Student Selection for Master's Programs in Education: International Experience

Viktoria Pichugina, Vera Zveriaeva

**Viktoria K. Pichugina** — Doctor of Sciences in Education, Leading Research Fellow at the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: vpichugina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1195-725X> (corresponding author)

**Vera A. Zveriaeva** — Graduate Student at the Institute of Education, HSE University. E-mail: vazveriaeva@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5134-9143>

- Abstract** Russia's movement towards education sovereignty and the intent to create competitive graduate programs necessitate the modernization of student selection procedures. Admissions to master's programs in Pedagogy, among the most large-scale in the country, require special attention as teacher training directly influences the overall quality of national education. International experience could serve as a source of ideas for admission requirements' transformation. The present article contains a complex analysis of master's admission practices at universities leading in Education and Training, as determined by the QS Subject Ranking. Eleven requirements for admission are recognized, described, and divided into three groups: omnipresent, frequent, and rare. The formal side of the requirements is evaluated through content analysis, their meaning — through inductive thematic analysis. Five assessment criteria are distinguished: academic, motivational, communicative, professional, and ideological. The prevalence of the first three criteria, with the ideological component gaining prominence, is noted, while Russian universities continue to focus on assessing the applicants' subject and pedagogical knowledge.
- Keywords** master's programs, master's admissions, pedagogical education, QS Subject Ranking "Education and Training"
- For citing** Pichugina V.K., Zveriaeva V.A. (2026) Student Selection for Master's Programs in Education: International Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24646>

Магистратуре как одному из уровней системы современного российского образования посвящено немало обсуждений и дискуссий как в общественно-политическом, так и в исследовательском поле [Опфер, 2021; Буркова, 2022; Петрова и др., 2021]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает самостоятельность вузов в выборе содержания и форматов вступительных испытаний на магистерские программы, но, несмотря на предоставленную вузам возможность отбирать будущих магистрантов, уровень подготовки принятых на обучение не всегда отвечает ожиданиям академических руководителей и администраторов [Гармонова и др., 2023; Иванченко и др., 2024]. Способствовать решению данной проблемы может пересмотр стратегий приема с привлечением опыта зарубежных стран, для чего необходимо проанализировать и отобрать процедуры оценивания, которые дают стабильные результаты.

Обращение к международному опыту актуально в контексте планируемых реформ отечественной магистратуры: сокращения количества магистерских программ и вузов, имеющих право их реализовывать, ужесточения правил приема и разделения магистратуры на академическую и профессиональную [Кириевская, Листопадова, Туркулец, 2023; Константинова, Петров, Штычно, 2023]. Сейчас в России такое разделение существует лишь в нескольких вузах [Иванченко и др., 2024]. В Европе и Северной Америке оно практикуется, в частности, на педагогических специальностях: подготовка будущих педагогов и будущих исследователей в области образования ведется на разных магистерских программах. Эти программы различаются не только по содержанию, но и по набору документов, предоставляемых абитуриентом для поступления.

В связи с выходом России из Болонского процесса разработка проектов реформирования отечественной магистратуры становится насущной и срочной задачей, и особую актуальность приобретает привлечение опыта «неболонских» стран, чьи образовательные системы отличаются от европейских и релевантны стратегии суверенизации российского образования [Гутник и др., 2024]. В условиях трансформации российского образования именно педагогическая магистратура в силу ее значимости для повышения качества образования в стране, вероятно, окажется среди тех ступеней образовательной системы, которым предстоят наиболее существенные изменения [OECD, 2005; Ленская, 2008]. Преобразованиями окажутся затронуты многие вузы и программы, их почувствуют на себе многие студенты, поскольку педагогические специальности широко распространены в российской магистратуре. Они занимают второе место после юридических по численности набранных студентов: в 2024 г. в педагогическую магистратуру поступили более 20 тыс. человек<sup>1</sup>. Выстраивание новой национальной системы педагогического образования невозможно без результативных реформ, а они, в свою очередь, невозможны без глубокого анализа моделей и правил приема абитуриентов с учетом мирового опыта. Таким образом, цель исследования — осуществить комплексный анализ практик приема абитуриентов в педагогическую магистратуру в ведущих мировых вузах.

## **1. Обзор литературы**

Отечественные исследователи анализируют значение, условия и организацию магистерской подготовки учителей за рубежом.

---

<sup>1</sup> Данные формы № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» за 2024 г.: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения 07.07.2025).

В частности, они отмечают, что степень магистра является обязательным требованием к учителям старших классов в Германии и Скандинавских странах [Барт, 2019; Тагунова, Долгая, 2021], особо выделяют роль магистратуры в подготовке педагогов профессионального образования в Германии и Китае [Коновалов, Сатдыков, Есенина, 2022]. Американская педагогическая магистратура характеризуется как средство подготовки состоявшихся учителей, занимающихся исследовательской деятельностью, а также педагогов, работающих с одаренными детьми [Шевелев, 2012; Горюнова, Полякова, 2020].

Что касается вступительных испытаний на педагогические специальности в зарубежных вузах, российские исследователи считают тщательный отбор абитуриентов одной из характеристик образовательных систем в странах — лидерах по качеству школьного образования [Тагунова, Долгая, 2021. С. 80]. В ходе этих испытаний используются как стандартизированные тесты, так и конкурсные экзамены и собеседования с приемной комиссией, при этом в некоторых странах, в частности в Дании и Сингапуре, отбор абитуриентов организован как многоступенчатая процедура. Так, поступающие на педагогические специальности в Сингапуре оцениваются комплексно: наряду с экзаменационными баллами учитывается и мотивация претендентов [Данилова, 2022]. В приведенных исследованиях рассматривается поступление на бакалавриат, проанализирован и прием на зарубежные аспирантские программы в области наук об образовании [Бекова, Терентьев, 2020]. Дефицит внимания к вступительным испытаниям в магистратуру по педагогике призвана восполнить настоящая работа.

Зарубежные исследования приема на магистерские программы по педагогике посвящены критериям оценки абитуриентов и их значимости как предикторов будущих академических и профессиональных результатов обучающихся. Вступительные испытания на магистерские программы должны, по мнению исследователей, в отличие от традиционных экзаменов, давать приемной комиссии представление о личных качествах, опыте и перспективах абитуриента [Mirhosseini, Afifezadeh, Tajik, 2023; Springer, Royston, Allen, 2023]. Значимость таких испытаний подтверждают эмпирические данные, согласно которым средний балл диплома (*Grade point average*, GPA) и результат стандартизированного экзамена для поступающих в магистратуру и аспирантуру в США (*Graduate record examinations*, GRE) коррелируют с уровнем знаний, необходимым для педагогической работы, однако не связаны с навыками, профессиональной диспозицией и поведением [Kendrick, 2012]. Результаты собеседований, очных письменных работ и задач с ограничением по времени сильнее коррелируют с академическими успехами студентов на программе, чем баллы GPA и GRE [Mountford et al., 2007]. При этом, когда

речь идет не об академическом, а о профессиональном успехе, ни GPA, ни вступительные эссе не являются его предикторами [Casey, Childs, 2011].

В контексте поиска надежных предикторов профессиональной успешности интересны исследования, в которых анализируются трансформации практик набора абитуриентов в магистратуру и их современное состояние. Преимущественное внимание исследователи уделяют так называемому холистическому подходу, который предусматривает отбор абитуриентов не только по академическим показателям и результатам тестов, но и по опыту, интересам, талантам и потенциальному вкладу в академическое сообщество с учетом ориентации вуза на многообразие, равенство и инклюзию [Ober et al., 2023]. Необходимость применения холистического подхода при наборе абитуриентов в педагогическую магистратуру обосновывается ценностью многообразия и недопустимостью неравенства в доступе к образованию [Hammonds, Purgason, 2022; Boske et al., 2018]. Подходом, близким к холистическому, является всесторонняя оценка абитуриентов с акцентом на некогнитивных показателях, в частности на потенциале роста, который складывается из позитивного самовосприятия, грамотного целеполагания, лидерских качеств и т.д. Установлено, что среди абитуриентов, набранных с учетом потенциала роста, больше, чем в выборке в целом, доля получающих стипендии и больше представителей меньшинств, однако данных об их академических и профессиональных результатах пока не получено [Stiner-Jones, Windl, 2019]. Альтернативным традиционному академическому подходу к отбору абитуриентов является конкурс портфолио, в ходе которого оцениваются академические успехи абитуриента, его исследовательский и творческий опыт, коммуникативные навыки и некогнитивные характеристики: упорство, мотивация, вовлеченность в общественную жизнь и т.д. [Mathur et al., 2019].

## **2. Данные и методология**

Выборку для нашего исследования составили магистерские программы вузов — лидеров (первые 5%) предметного рейтинга QS “*Education & Training*” за 2024 г.<sup>2</sup> В нее вошли программы 21 вуза из семи стран: США (восемь вузов), Великобритании (пять вузов), Канады, Гонконга, Китая (по два вуза), Сингапура и Австралии (по одному вузу)<sup>3</sup>. Большинство рассмотренных вузов реализуют не-

---

<sup>2</sup> Подробнее о рейтинге и его методологии см.: <https://www.topuniversities.com/university-subject-rankings/education-training> (дата обращения 07.07.2025).

<sup>3</sup> Список университетов, чьи программы вошли в выборку, в порядке рейтинга: 1) Университетский колледж Лондона (Великобритания); 2) Гарвардский университет (США); 3) Стэнфордский университет (США); 4) Оксфордский университет (Великобритания); 5) Кембриджский университет (Великобри-

сколько магистерских программ в сфере образования. Данная выборка позволяет проанализировать лучший мировой опыт и при этом содержит программы подготовки учителей, которые наиболее приближены к российским магистерским программам направления 44.04.01 «Педагогическое образование». Именно такие программы составили большую часть выборки (14 программ). При отсутствии в вузе таковых выбирались программы общей направленности (шесть программ) или программы для действующих учителей (одна программа).

Материалами для исследования послужили правила приема на выбранные программы, размещенные на сайтах вузов или факультетов и содержащиеся непосредственно в самих программах, в разделах «Требования к поступлению» (*Entry requirements*), «Приемная комиссия» (*Admissions*), «Как подать документы» (*How to apply*) и т.п.

Контент-анализ материалов позволил выявить ряд требований к абитуриентам, которые в зависимости от правил приема на отдельные программы мы отнесли к обязательным, опциональным или отсутствующим. В процессе анализа эти характеристики дополнены категорией «требование отсутствует, но информация содержится в другом требовании», поскольку факт запроса вузом той или иной информации не менее важен, чем форма ее представления. Количественный контент-анализ показал, насколько распространены выделенные требования. Дополнительно оценена частотность различных вариантов требований (например, количества рекомендательных писем) и установлены средние, медианные и модальные значения требований, к которым применимы данные показатели (например, оценка за экзамен по английскому языку).

В отличие от российских программ, в зарубежных не указано, сколько баллов абитуриент может набрать за то или иное вступительное испытание или индивидуальное достижение. Чтобы судить о приоритетах магистерских программ при отборе абитуриентов, необходимо принимать во внимание не только формальный набор требований, но и их содержание. Индуктивный тематический анализ позволил установить смысловые акценты

---

тания); 6) Калифорнийский университет в Беркли (США); 7) Гонконгский университет (Гонконг); 8) Университет Торонто (Канада); 9) Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе (США); 10) Наньянский технологический университет (Сингапур); 11) Колумбийский университет (США); 12) Эдинбургский университет (Великобритания); 13) Мельбурнский университет (Австралия); 14) Мичиганский университет в Анн-Арборе (США); 15) Висконсинский университет в Мэдисоне (США); 16) Пекинский педагогический университет (Китай); 17) Университет Британской Колумбии (Канада); 18) Университет штата Мичиган (США); 19) Пекинский университет (Китай); 20) Гонконгский педагогический университет (Гонконг); 21) Королевский колледж Лондона (Великобритания).

мотивационных писем. В его основу легла процедура кодирования по методике А. Страусса и Дж. Корбин, предусматривающая три этапа: открытое, осевое и избирательное кодирование. Анализ полученных данных проводился с помощью программного обеспечения для обработки качественных данных ATLAS.ti.

**3. Результаты** С помощью контент-анализа выявлены 11 требований к поступающим: анкета (*application form*), академический транскрипт (*transcript*), мотивационное письмо (*personal statement / statement of purpose*), эссе (*essay/questions*), резюме (*CV/resume*), собеседование (*interview*), рекомендательные письма (*references / letters of recommendation*), эссе о разнообразии человеческого опыта (*diversity statement*), предметные экзамены (*California subject examinations for teachers (CSET), Teacher capability assessment tool (TCAT)* и др.), экзамен GRE (*Graduate record examinations*), экзамены на владение языком обучения (*IELTS/TOEFL/HSK*). Требования разделены на три группы в зависимости от распространенности: общие (содержатся в 100% рассмотренных программ), частые (в 80% рассмотренных программ), редкие (менее чем в половине рассмотренных программ). В первую группу вошли анкета, академический транскрипт и экзамены на владение языком обучения, во вторую — мотивационное письмо, резюме и рекомендательные письма, в третью — эссе, собеседование, эссе о разнообразии человеческого опыта, предметные экзамены и экзамен GRE. Ниже описываются требования каждой группы.

**3.1. Общие требования** При поступлении на любую из рассмотренных программ абитуриенту необходимо заполнить анкету, предоставить академический транскрипт и результаты экзамена на владение языком обучения, если он отличается от языка обучения в бакалавриате. Анкета становится доступна после регистрации на портале подачи документов и содержит вопросы о личных данных абитуриента, выбранной программе, предыдущем образовании, профессиональном опыте и т.д. В анкете предусмотрены поля, где абитуриент должен разместить тексты письменных работ, или возможность прикрепить их отдельными файлами. К анкете прикрепляются остальные документы, в ней также указываются контакты людей, дающих абитуриенту рекомендации. Содержание и объем анкеты различаются в разных программах, но во всех случаях она образует рамку процесса подачи документов и систематизирует информацию, запрашиваемую программой.

Академический транскрипт — это документ, содержащий информацию об изученных дисциплинах, полученных зачетных единицах (кредитах) и оценках. Транскрипт служит основным источ-

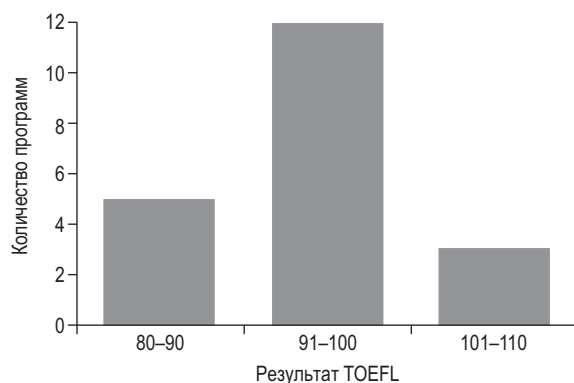
ником информации о предыдущем образовании и успеваемости абитуриента. Если абитуриент уже завершил обучение, программа может запросить дополнительные документы, например бакалаврский диплом. Более чем в половине рассмотренных программ обозначены требования к среднему баллу абитуриента. Британские университеты формулируют его как 2:1, или *upper second-class honours*, что соответствует 60–70% по стобалльной шкале в британских вузах, американским оценкам A– и B+ и значению GPA 3.3. В российских реалиях это «твердая четверка». Ряд американских вузов требует от абитуриента минимального значения GPA 3.0; канадские университеты — средней оценки B или B+. Периоды, за которые учитывается средний балл, на программах разнятся: весь бакалавриат, два последних курса, последний курс. Оксфордский университет, в котором для анализа выбрана программа для действующих учителей, в силу своей направленности кроме бакалаврского образования требует PGCE (*Postgraduate certificate in education*) — сертификат постдипломного педагогического образования. Похожий сертификат или трехлетний опыт работы в сфере образования требуется абитуриентам Наньянского технологического университета в Сингапуре. В российской педагогической магистратуре практика оценки академических транскриптов и установления минимального среднего балла для поступления отсутствует. Бакалаврский диплом с отличием считается индивидуальным достижением и позволяет получить дополнительные баллы, но не является обязательным условием для поступления. Средний балл диплома учитывается в редких случаях — при равенстве конкурсных баллов абитуриентов.

Экзамены на владение языком обучения необходимо сдавать всем абитуриентам, которые получали предыдущее образование на другом языке. На всех рассмотренных программах, кроме одной, обучение ведется на английском языке. Экзаменов по английскому языку множество: IELTS, TOEFL, CAE, CPE, PTE, *Trinity ISE*, *Duolingo English Test* и т.д., и результаты каких экзаменов могут быть засчитаны для подтверждения владения языком, устанавливает вуз. В данной работе рассматриваются требования к баллам IELTS и TOEFL — результаты именно этих экзаменов чаще всего засчитываются для поступления. Баллы любого из этих двух испытаний принимает подавляющее большинство вузов за редким исключением, которым в нашем случае выступил Стэнфордский университет, признающий только TOEFL. Еще одно исключение — Гарвардский университет, который кроме результатов экзаменов требует представить небольшой монолог на английском языке, записанный на видео.

Требования, выдвигаемые вузами к результатам TOEFL, варьируют от 80 до 110 баллов из возможных 120 (рис. 1). Среднее и медианное значение по 20 программам — 95 баллов, модаль-

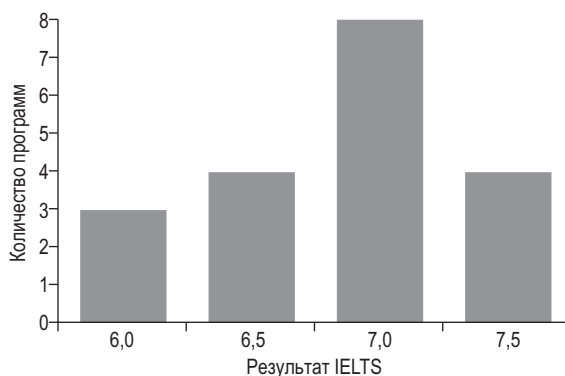
ное — 100. Зачастую вузы устанавливают минимально приемлемое количество баллов по каждому разделу экзамена: чтению, аудированию, говорению и письму. Минимальные оценки за IELTS располагаются в диапазоне от 6 до 7,5 балла из возможных 9 со средним, медианным и модальным значением 7 (рис. 2). Как и в случае TOEFL, могут выдвигаться дополнительные требования к количеству баллов за отдельные навыки. 95–100 баллов TOEFL и 7 баллов IELTS соответствуют уровню владения языком C1 («продвинутый») по стандарту Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (*Common European framework of reference, CEFR*). Пекинский педагогический университет и Пекинский университет реализуют программы в том числе на китайском языке, которым поступающие должны владеть на уровне C1–C2. Для его подтверждения сдаются экзамены HSK 5 и HSK 6.

Рис. 1. Требования к результату TOEFL



Источник: Составлено авторами.

Рис. 2. Требования к результату IELTS



Источник: Составлено авторами.

Наличие среди условий поступления в магистратуру за рубежом требования подтвердить уровень владения языком обучения — следствие того, что ведущие магистерские программы по педагогике пользуются популярностью у абитуриентов из неанглоговорящих стран. Основную же целевую аудиторию отечественной педагогической магистратуры составляют россияне и русскоговорящие жители соседних государств. Российские магистерские программы по педагогике реализуются на русском языке, поэтому требование к владению иностранным неактуально. В ряде отечественных программ подтвержденное владение иностранным, чаще всего английским, языком считается индивидуальным достижением, дающим дополнительные баллы при поступлении.

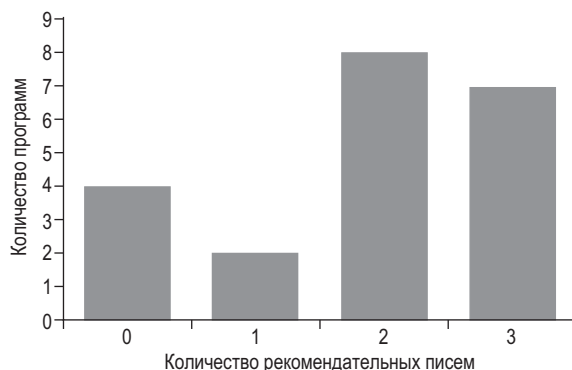
### 3.2. Частые требования

Резюме, рекомендательные письма и мотивационное письмо — обязательные требования при поступлении на 80% рассмотренных программ. Резюме содержит информацию о предыдущем образовании абитуриента, опыте работы, индивидуальных достижениях, навыках и интересах. Двенадцать программ запрашивают резюме отдельным файлом. Две из них предусматривают дополнительную детализацию преподавательского опыта в разделе анкеты, посвященном педагогической работе с подростками (Висконсинский университет), и в отдельном документе «Таблица преподавательского опыта» (*Instructional experience chart*, Университет Торонто). Еще пять программ собирают информацию, которая обычно размещается в резюме, с помощью таких разделов анкеты, как «Опыт работы» (*Working experience*), «Опыт и интересы» (*Experience and interests*) и т.п. Для поступления на четыре оставшихся программы резюме опционально, причем на одну из них оно загружается в раздел «Владение английским языком» с целью подтвердить необходимый для обучения уровень, если абитуриент работал в англоязычной среде (Мельбурнский университет).

Рекомендательные письма представляют собой стороннюю оценку готовности абитуриента к обучению на программе и запрашиваются большинством рассмотренных программ. Лишь три программы не включают рекомендации в пакет документов, а на одной они опциональны. Два основных типа рекомендательных писем — академические и профессиональные. Первые составляются научным руководителем, преподавателем или академическим руководителем бакалаврской программы, на которой обучался абитуриент, вторые — работодателем или начальником. В ряде программ указано, что одно из рекомендательных писем должно быть посвящено опыту преподавания и работы с детьми. Количество запрашиваемых рекомендательных писем варьиру-

ет от одного до трех (рис. 3). Программа Королевского колледжа Лондона требует одно обязательное письмо и оставляет за собой право запросить дополнительное.

Рис. 3. Количество рекомендательных писем, необходимых для поступления



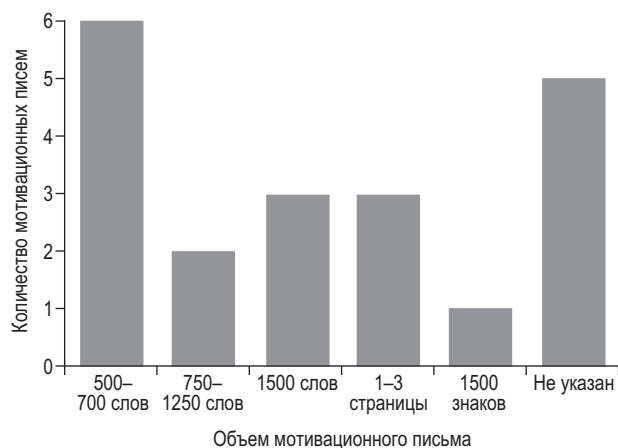
Источник: Составлено авторами.

Мотивационное письмо — главная письменная работа абитуриента, в которой излагаются причины поступления, цели и задачи, интересы, опыт, планы на будущее и т.д. — список необходимых пунктов зависит от условий конкретной программы. Лишь четыре программы из рассмотренных не требуют от абитуриента мотивационного письма. Одна включает его текст в раздел «Причины поступления на программу» (*Reasons for applying into the program*), размещенный в отдельной форме, дополняющей заявку (Наньянский технологический университет). Остальные 16 программ рассматривают мотивационное письмо как отдельный документ. Три из этих программ запрашивают два мотивационных письма — формальное (*Statement of purpose*) и личное (*Personal statement / Personal history*), поэтому в дальнейшем анализируются требования к 20 мотивационным письмам.

Требования к объему мотивационных писем могут указываться в словах, страницах, знаках или не указываться совсем (рис. 4). Средний объем мотивационного письма в словах — 880, модальный — 500, медианный — 700, это 1–3 страницы текста.

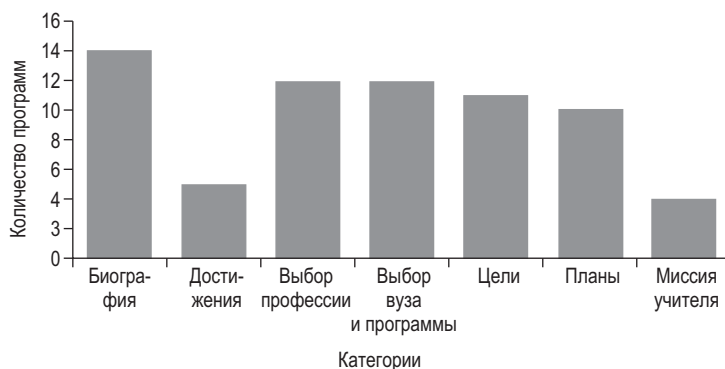
Тематический анализ требований и инструкций к 20 мотивационным письмам, содержащихся в 17 программах, позволил выделить семь категорий (тем): «выбор университета и программы», «цели», «достижения», «выбор профессии», «биография», «планы», «миссия учителя». Мы объединили темы по хронологическому признаку в группы «прошлое», «настоящее» и «будущее». Их распространенность отображена на рис. 5. В группу «прошлое» вошли категории «биография» и «достижения». «Биография» — широкая категория, которая включает предыдущее образова-

Рис. 4. Объем мотивационных писем



Источник: Составлено авторами.

Рис. 5. Частота тематических категорий в мотивационных письмах



Источник: Составлено авторами.

ние, профессиональную деятельность, жизненный опыт, характер абитуриента. «Достижения» характеризуются встретившимися на пути абитуриента трудностями и полученными в результате их преодоления навыками, видимыми итогами работы. Группу «настоящее» составили категории «выбор профессии», «выбор университета и программы», «цели». «Выбор профессии» подразумевает как сферу образования в целом, так и более узкую область, интересующую абитуриента, — степень образования, предмет и т.п. «Выбор университета и программы» раскрывает причины подачи документов в конкретный вуз, соответствие целей абитуриента выбранной программе, его возможности и желание внести вклад в образовательное сообщество. «Цели» характеризуют намерения абитуриента, поставленные задачи, мотивацию к их

решению. Группа «будущее» представлена категорией «планы», призванной описать видение абитуриентом своего пути по окончании вуза, личные и профессиональные выгоды от обучения на программе. С опорой на разработанную классификацию можно утверждать, что центральной в мотивационных письмах является категория «развитие»: абитуриент мотивирует выбор профессии и поступление на программу в контексте полученного ранее опыта и планов на будущее. Важно подчеркнуть взаимосвязь обозначенных категорий: на выбор профессии влияет жизненный опыт, выбор программы мотивируется поставленными целями и т.д.

Категория «миссия учителя» выходит за рамки приведенной классификации. Она встречается в требованиях к мотивационным письмам в четырех американских университетах и подразумевает описание моральных и профессиональных установок абитуриента в контексте ценностей, разделяемых программой: образовательного равенства и социальной справедливости, разнообразия, интерсекциональности. На двух программах из четырех абитуриенту предлагается ознакомиться с документами, в которых изложены миссия и видение программы, и построить свои рассуждения с опорой на них. Категория «миссия учителя» охватывает одновременно прошлое, настоящее и будущее абитуриента, который должен раскрыть свою биографию через призму класса, расы, гражданства и т.п., описать опыт взаимодействия с дискриминируемыми группами, показать понимание проблем, стоящих на пути к социальной справедливости, и обозначить свой будущий вклад в их решение. Наличие данной категории в требованиях к мотивационным письмам свидетельствует о том, что для ряда вузов наравне с образованием, опытом и потенциалом абитуриента важны его мировоззрение и ценностные установки: программы хотят обрести в своих студентах мировоззренческих и политических единомышленников.

В российской практике приема в педагогическую магистратуру такие инструменты отбора, как резюме, мотивационные и рекомендательные письма, встречаются нечасто — в немногих программах, ведущих прием по конкурсу портфолио, который имеет неэкзаменационный формат и использует комплекс инструментов для оценки абитуриента. При этом требование к абитуриенту организовать информацию о себе в формате резюме встречается в России крайне редко. Рекомендательные письма могут быть частью портфолио, могут упоминаться как индивидуальное достижение при вступительном испытании в экзаменационном формате, но они тоже встречаются нечасто и порой бывают формальными, принимая вид характеристики с места работы или рекомендации ГЭК. Мотивационные письма в российских вузах стоит отнести не к частым, как в ведущих зарубежных вузах, а к редким требованиям: как часть портфолио, экзамена или от-

дельную письменную работу их запрашивает лишь пятая часть российских вузов, реализующих магистерские программы по педагогике.

### 3.3. Редкие требования

К редким требованиям относятся эссе и ответы на вопросы (в дополнение или вместо мотивационного письма), собеседование, эссе о разнообразии человеческого опыта, предметные экзамены и экзамен GRE. Эссе или вопросы, подразумевающие развернутый ответ, являются обязательными требованиями при поступлении на пять программ, причем в четырех случаях они дополняют мотивационное письмо, а в одном — заменяют его. Так, программа подготовки учителей в Университете Торонто предлагает абитуриентам подготовить три эссе по 500 слов, раскрыв свой преподавательский опыт, преодоленные трудности и понимание равенства и социальной справедливости. Очевидно соответствие данных эссе тематическим категориям мотивационных писем, описанным выше. К категории «миссия учителя» относится эссе в 250 слов, которое готовят абитуриенты программы Гарвардского университета, рассуждая о разнообразии как образовательной ценности. Эссе трех других программ имеют профессиональную направленность и посвящены ступеням образования и предметам, выбранным абитуриентом. Помимо пяти обязательных эссе отметим одно опциональное: эссе-заявку на стипендию программы Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, посвященное образовательному неравенству. Как и эссе Гарвардского университета, оно соотносится с тематической категорией «миссия учителя».

Программа Стэнфордского университета единственная содержит отдельное требование, воплощающее категорию «миссия учителя». Это эссе о разнообразии человеческого опыта, написание которого не обязательно, но настоятельно рекомендовано. Несмотря на отсутствие такого эссе на остальных программах, тема социальной справедливости и равенства в образовании, как показано выше, затрагивается и в других требованиях и присутствует на шести программах из 21 (пять американских и один канадский вуз).

Предметные экзамены обязательны при поступлении на три программы и опциональны на пяти. Абитуриенты программы Мельбурнского университета сдают экзамен «Оценка преподавательских компетенций» (*Teacher capability assessment tool*, ТСАТ), специально разработанный университетом для набора студентов на программу подготовки учителей. Поскольку эта программа не требует мотивационного письма, резюме и рекомендаций, можно предположить, что именно результаты экзамена являются главным критерием отбора абитуриентов. Внутренние экзамены также проводят китайские вузы, и один из них характеризует свой

метод набора студентов как «пакет документов + экзамен». В гонконгских вузах проведение экзаменов для отдельных абитуриентов оставлено на усмотрение приемной комиссии. Абитуриенты программ подготовки учителей в калифорнийских вузах (три из восьми американских) должны подтвердить свои общие образовательные и предметные компетенции, чтобы отвечать требованиям штата к педагогам. Это можно сделать с помощью как ряда экзаменов (SAT, ACT, AP Examinations, CBEST, CSET), так и свидетельств о бакалаврском образовании и пройденных дисциплинах.

Результаты экзамена GRE не являются обязательным требованием для поступления на рассмотренные программы. Треть программ указывает GRE как опцию: пять готовы рассмотреть результаты по желанию абитуриента, одна может запросить сдачу экзамена при значении среднего балла ниже 3.0 и еще одна принимает результаты GRE для подтверждения уровня владения английским языком.

Наконец, собеседование обязательно проводится на четырех программах, а три сообщают, что приглашают абитуриентов на собеседование, если сочтут это необходимым. На сайтах остальных программ информация о собеседовании отсутствует, однако можно предположить, что и некоторые из них проводят собеседования на заключительных этапах отбора.

В отличие от рассмотренных зарубежных программ, вступительное испытание в экзаменационном формате служит ведущим инструментом отбора абитуриентов в российской педагогической магистратуре. Экзамен может принимать вид теста, письменного испытания, устного ответа по билетам или сочетания данных форматов. Именно результаты экзамена составляют большую часть конкурсных баллов абитуриента и могут быть дополнены баллами за индивидуальные достижения. Избежать сдачи экзамена могут те, кто получил право поступления без вступительных испытаний, например по результатам олимпиад или конкурсов, но далеко не все российские магистерские программы дают абитуриентам такое право. Что касается собеседований, в российской педагогической магистратуре они иногда дополняют вступительный экзамен или конкурс портфолио. Распространена практика называть собеседованием вступительное испытание, которое фактически представляет собой устный экзамен по билетам.

#### 3.4. Критерии оценки

Опираясь на проведенный анализ требований к поступающим, сформулируем пять критериев оценки абитуриентов (табл. 1).

С учетом частотности и содержания требований можно заключить, что ведущими критериями оценки абитуриентов являются академический, мотивационный и коммуникативный. Из-за обязательности GRE и относительной непопулярности внутренних

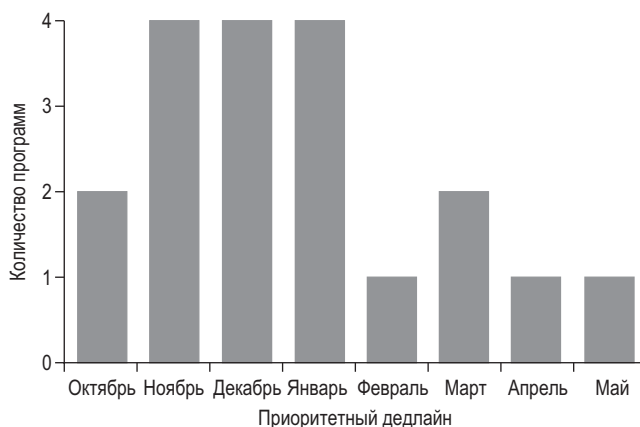
Таблица 1. Критерии оценки абитуриентов педагогической магистратуры

Критерий	Требования
Академический – предыдущее образование и результаты стандартизированных тестов	Транскрипт, средний балл диплома, баллы GRE, внутренние экзамены, рекомендательные письма
Мотивационный – обоснованное намерение поступить в магистратуру и потенциал	Мотивационное письмо, рекомендательные письма, эссе, собеседование
Коммуникативный – способность ясно, последовательно и логично выражать свои мысли	Мотивационное письмо, резюме, эссе, собеседование, экзамены на владение языком обучения
Профессиональный – опыт педагогической деятельности	Резюме и дополнительные формы, рекомендательные письма, эссе, экзамены
Мировоззренческий – социальные и политические ценности, разделяемые абитуриентом	Мотивационное письмо и эссе, в том числе о разнообразии человеческого опыта

Источник: Составлено авторами.

экзаменов академический критерий чаще всего сводится к транскрипту и среднему баллу. Мотивация абитуриента оценивается по письменным работам и на собеседовании, а о коммуникативных способностях позволяют судить экзамены на владение языком обучения и выполнение требований, подразумевающих составление и организацию текста. Отношение университетов к профессиональному критерию оценки неоднозначно: на одних программах не требуется наличие педагогического опыта, т.е. приоритет отдается мотивации и потенциалу абитуриента, в то время как другие программы акцентируют именно профессиональный критерий в специальных формах, рекомендательных письмах и эссе. Мировоззренческий критерий распространен менее остальных, но считается важным в программах американских и канадских вузов.

Рис. 6. Приоритетные дедлайны подачи документов



Источник: Составлено авторами.

Комплексная оценка абитуриента по четырем-пяти критериям — сложная процедура, она занимает немало времени и определяет сроки работы приемных комиссий рассмотренных программ. Девятнадцать программ из 21 рассмотренной набирают абитуриентов один раз в год, и большинство приоритетных дедлайнов подачи документов приходится на ноябрь — январь при начале учебного года в сентябре (рис. 6).

**4. Заключение** Целью данного исследования было охарактеризовать практики приема абитуриентов на магистерские программы по педагогике в ведущих мировых университетах. Комплексный анализ правил приема на выбранные программы позволил выявить 11 требований к поступающим и проанализировать их как с формальной, так и с содержательной стороны. В зависимости от распространенности требования разделены на три группы: общие, частые и редкие. Содержание требований обусловило выделение пяти критериев оценки абитуриентов: академического, мотивационного, коммуникативного, профессионального и мировоззренческого. Оценка поступающих по каждому из критериев может основываться на ряде документов и вступительных испытаний, распространенность которых дает представление о приоритетах магистерских программ.

В большинстве магистерских программ вузов — лидеров предметного рейтинга по педагогике при отборе абитуриентов реализуется комплексный подход: оцениваются их академические успехи, мотивация, коммуникационные компетенции, профессиональный опыт и потенциал. Такие некогда обязательные требования, как результаты GRE, отходят на второй план, уступая место объемным письменным работам. При этом наблюдаются различия между программами, созданными в рамках разных культур: указанные выше тенденции характерны для западных вузов, а, например, китайские университеты, рассматривая мотивационные письма, резюме и рекомендации на первом этапе, проводят внутренние экзамены для абитуриентов, прошедших начальный отбор. Программы гонконгских университетов ограничивают вступительные требования транскриптом и резюме с возможностью дополнительного собеседования или внутреннего экзамена, а педагогическая магистратура Мельбурнского университета в Австралии набирает студентов на основе транскриптов и результатов разработанного вузом теста, который позволяет оценить педагогический потенциал абитуриента. Используя разные модели приема на магистерские программы по педагогике, ведущие зарубежные университеты едины во мнении, что оценки одних только знаний абитуриента недостаточно для принятия решения о зачислении на программу.

В российских вузах наиболее распространенным инструментом отбора на магистерские программы по педагогике является вступительный экзамен в формате теста или устного и письменного ответа на вопросы билета. В зависимости от специализации программы и содержания вопросов на экзамене тестируются общепедагогические или предметные знания, или их комбинация, однако в любом случае речь идет о фиксации объема знаний абитуриента на момент поступления и оценке способности абитуриента подготовиться к экзамену на основе программы вступительных испытаний. Все рассмотренные в данном исследовании ведущие зарубежные вузы также пользуются при отборе абитуриентов в педагогическую магистратуру когнитивным инструментом — транскриптом. Транскрипт, как и вступительный экзамен, может свидетельствовать о количестве и качестве педагогических и предметных знаний абитуриента, если он изучал соответствующие дисциплины в бакалавриате. Однако главная функция транскрипта иная: отражая набор изученных за три-четыре года бакалавриата дисциплин и оценки по ним, он показывает способность абитуриента получать знания, его умение учиться. Именно поэтому более половины зарубежных программ предъявляют требования к среднему баллу абитуриента: поступающие, не продемонстрировавшие академический успех в бакалавриате, могут не освоить программу магистратуры. В российских вузах инструмент, который был бы для приемной комиссии свидетельством «обучаемости» абитуриента, фактически отсутствует и высокую значимость имеет проверка предметных и педагогических знаний абитуриентов.

Планируемая трансформация российской магистратуры может создать условия для серьезного пересмотра существующих моделей и правил приема: введение профессионального и академического профилей потребует расширения критериев оценки абитуриентов, а сокращение контрольных цифр приема — более тщательного отбора. Данные трансформации могут открыть дорогу для внедрения зарубежного опыта в практики приема в отечественную педагогическую магистратуру. Сейчас их использованию препятствуют существенные различия в контекстах формирования и функционирования педагогической магистратуры. В России она носит массовый характер; на каждую программу ежегодно набираются 40–50 человек, и в вузе при этом может быть до 20 программ. Ведущие зарубежные вузы, рассмотренные в данном исследовании, набирают 10–15 человек на две-три программы. Эксклюзивный подход к каждому абитуриенту и расширенные сроки работы приемных комиссий в ведущих зарубежных вузах позволяют рассматривать каждую заявку индивидуально и применять комплекс из шести-семи инструментов для оценки поступающих. Вступительные испытания в российскую магистрату-

ру проводятся близко к началу учебного года, в июле-августе, так что перед приемными комиссиями встает задача оперативно ранжировать значительное число абитуриентов.

Сложившаяся сегодня ситуация, дающая возможность опираться при отборе в педагогическую магистратуру на зарубежный опыт и в то же время диктующая необходимость критически осмыслить и адаптировать мировые практики, актуализирует задачу изучения их распространенности, содержания, результативности и трансформаций. В исследованиях магистратуры сложились два основных направления: обращенное «внутри», к вопросам ее стандартизации, и ориентированное «вовне», на другие страны в условиях выхода из Болонского процесса и тенденций на суверенизацию. Проблематика применения зарубежного опыта в отечественном контексте призвана навести мосты между двумя группами исследователей, скоординировать их усилия на пути повышения престижа и качества российского магистерского образования.

**Благодарности** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### **Литература**

1. Барт А. (2019) Модели подготовки будущих учителей в Германии. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 1 (134), сс. 30–34.
2. Бекова С.К., Терентьев Е.А. (2020) Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России. *Высшее образование в России*, № 6, с. 51–64. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
3. Буркова И.Н. (2022) Магистрант 3++: портрет и новые запросы. *Высшее образование в России*, т. 31, № 10, сс. 102–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
4. Гармонова А.В., Щеглова Д.В., Опфер Е.А., Гаврилов С.В. (2023) *Ландшафт российской магистратуры: модели DEANS*. М.: Макс Пресс. <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
5. Горюнова Л.В., Полякова Е.В. (2020) Особенности подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в магистратуре университетах США. *Проблемы современного педагогического образования*, № 69-4, сс. 63–66.
6. Гутник И.Ю., Кандаурова А.В., Лучников В.А, Молодцева Ю.В., Пискунова Е.В. (2024) Трансформация педагогической магистратуры в условиях суверенизации российского образования. *Мир науки, культуры, образования*, № 4 (107), сс. 269–275. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-4107-269-275>
7. Данилова Л.Н. (2022) Педагогическое образование в Сингапуре: компетентностно-ценностный подход. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, т. 41, № 3, сс. 473–484. <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2022-41-3-473-484>
8. Иванченко Н.В., Щеглова Д.В., Опфер Е.А., Гармонова А.В. (2024) Российская магистратура в оценках администраторов вузов: нарративный анализ. *Образовательная политика*, № 1 (97), сс. 78–92. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-1-78-92>

9. Кириевская О.А., Листопадова Е.В., Туркулец С.Е. (2023) Магистратура в России в свете выхода из Болонского процесса: проблемы и перспективы. *Право и практика*, № 2, сс. 168–171. <https://doi.org/10.24412/2411-2275-2023-2-168-171>
10. Коновалов А.А., Сатдыков А.Л., Есенина Е.Ю. (2022) Подготовка, профессиональное развитие и оценка навыков педагогов профессионального образования за рубежом. *Science for Education Today*, т. 12, № 6, сс. 138–164. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2206.06>
11. Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. (2023) Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса. *Высшее образование в России*, т. 32, № 2, сс. 9–24. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24>
12. Ленская Е.А. (2008) Качество образования и качество подготовки учителя. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 81–96.
13. Опфер Е.А. (2021) Трансформации российской магистратуры. *Высшее образование в России*, т. 30, № 1, сс. 36–48. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
14. Петрова О.В., Чепьюк О.Р., Макарова С.Д., Мариико В.В., Горылев А.И. (2021) Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. *Высшее образование в России*, т. 30, № 8–9, сс. 20–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
15. Тагунова И.А., Долгая О.И. (2021) Тенденции в организации педагогического образования в странах — лидерах по качеству образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, № 5 (78), сс. 78–92. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-78-78-92>
16. Шевелев А.Н. (2012) Проблемы взаимодействия базового и постдипломного педагогического образования: зарубежный опыт. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета*, № 1–2 (147), сс. 288–299.
17. Boske C., Elue Ch., Osanloo A., Newcomb W. (2018) Promoting Inclusive Holistic Graduate Admissions in Educational Leadership Preparation Programs. *Frontiers in Education*, vol. 3, April, Article no 17. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00017>
18. Casey C., Childs R. (2011) Teacher Education Admission Criteria as Measure of Preparedness for Teaching. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, no 2, pp. 3–20.
19. Hammonds D., Purgason L. (2022) Advocating for Holistic Admissions Review: Implications for Master's Level Counselor Education Programs. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, vol. 15, no 2, Article no 26.
20. Kendrick E. (2012) *An Investigation of Master's Level Counselor Education Admissions Criteria: The Predictive Validity of Undergraduate Achievement and Aptitude on the Attainment of Counseling Competence* (PhD Thesis), Orlando, FL: University of Central Florida.
21. Mathur A., Cano A., Dickson M., Matherly L. (2019) Portfolio Review in Graduate Admissions: Outcomes of a Pilot Program. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, vol. 7, no 1, pp. 7–23.
22. Mirhosseini S., Afifezadeh M., Tajik L. (2023) Admission into Graduate Programmes of English Language Education: A Critical Comparative Exploration. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 28, iss. 4, pp. 213–223. <https://doi.org/10.1080/13603108.2023.2280859>
23. Mountford M., Ehlert M., Machell J., Cockrell D. (2007) Traditional and Personal Admissions Criteria: Predicting Candidate Performance in US Educational Leadership Programmes. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, no 2, pp. 191–210. <https://doi.org/10.1080/13603120600935696>

24. Ober T., Oluwalana O., Yang H., Gooch R. (2023) Criteria and Procedures Used for Holistic Admissions Procedures in Graduate Degree Programs. *Strategic Enrollment Management Quarterly. Special Issue (Equity and SEM)*, pp. 57–80.
25. OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Available at: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter\\_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf) (accessed 04.02.2025).
26. Springer G., Royston N., Allen A. (2023) Admissions and Selection Criteria for Master's Students in Music Education Degree Programs. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 32, no 2, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1177/10570837221120761>
27. Stiner-Jones L., Windl W. (2019) *Work in Progress: Aligning What We Want with What We Seek: Increasing Comprehensive Review in the Graduate Admissions Process*. Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition. <https://doi.org/10.31224/osf.io/e2rtc>

## References

- Bart A. (2019) Training Models for Prospective Teachers in Germany. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no 1 (134), pp. 30–34 (In Russian).
- Bekova S.K., Terentev E.A. (2020) Doctoral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 29, no 6, pp. 51–64 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
- Boske C., Elue Ch., Osanloo A., Newcomb W. (2018) Promoting Inclusive Holistic Graduate Admissions in Educational Leadership Preparation Programs. *Frontiers in Education*, vol. 3, April, Article no 17. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00017>
- Burkova I.N. (2022) Master's Student 3++: Portrait and New Requests. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 31, no 10, pp. 102–117 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
- Casey C., Childs R. (2011) Teacher Education Admission Criteria as Measure of Preparedness for Teaching. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, no 2, pp. 3–20.
- Danilova L.N. (2022) Teacher Training in Singapore: Competence and Value-Based Approach. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, no 41 (3), pp. 473–484 (In Russian). <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2022-41-3-473-484>
- Garmonova A.V., Shcheglova D.V., Opfer E.A., Gavrilov S.V. (2023) *The Landscape of the Russian Magistracy: DEANS Models*. Moscow: MAKSS Press (In Russian). <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
- Goryunova L.V., Polyakova E.V. (2020) Peculiarities of Teacher Training for Work with Gifted Children in Master's Degree of Universities of USA. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 69-4, pp. 63–66 (In Russian).
- Gutnik I.Yu., Kandaurova A.V., Luchnikov V.A., Molodtseva Yu.V., Piskunova E.V. (2024) The Transformation of the Pedagogical Magistracy in the Context of Sovereignization of Russian Education. *The World of Science, Culture and Education*, no 4 (107), pp. 269–275 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-4107-269-275>
- Hammonds D., Purgason L. (2022) Advocating for Holistic Admissions Review: Implications for Master's Level Counselor Education Programs. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, vol. 15, no 2, Article no 26.
- Ivanchenko N.V., Shcheglova D.V., Opfer E.A., Garmonova A.V. (2024) Master's Degree in Russia: Narrative Analyses of Interviews with University Administrators. *The Educational Policy Journal*, no 1 (97), pp. 78–92 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-1-78-92>

- Kendrick E. (2012) *An Investigation of Master's Level Counselor Education Admissions Criteria: The Predictive Validity of Undergraduate Achievement and Aptitude on the Attainment of Counseling Competence* (PhD Thesis), Orlando, FL: University of Central Florida.
- Kirievskaya O.A., Listopadova E.V., Turkulets S.E. (2023) Master Studies in Russia in the Light of Exit from the Bologna Process: Problems & Prospects. *Law and Practice*, no 2, pp. 168–171 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2411-2275-2023-2-168-1713>
- Konovalov A.A., Satdykov A.I., Esenina E.Y. (2022) Training, Professional Development and Competence Assessment of Vocational and Professional Education Teachers: An International Review. *Science for Education Today*, vol. 12, no 6, pp. 138–164 (In Russian). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2206.06>
- Konstantinova L.V., Petrov A.M., Shtykhno D.A. (2023) Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 2, pp. 9–24 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24>
- Lenskaya E.A. (2008) The Quality of Education and the Quality of Teacher Training. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 81–96 (In Russian).
- Mathur A., Cano A., Dickson M., Matherly L. (2019) Portfolio Review in Graduate Admissions: Outcomes of a Pilot Program. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, vol. 7, no 1, pp. 7–23.
- Mirhosseini S., Afifezadeh M., Tajik L. (2023) Admission into Graduate Programmes of English Language Education: A Critical Comparative Exploration. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 28, iss. 4, pp. 213–223. <https://doi.org/10.1080/13603108.2023.2280859>
- Mountford M., Ehler M., Machell J., Cockrell D. (2007) Traditional and Personal Admissions Criteria: Predicting Candidate Performance in US Educational Leadership Programmes. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, no 2, pp. 191–210. <https://doi.org/10.1080/13603120600935696>
- Ober T., Oluwalana O., Yang H., Gooch R. (2023) Criteria and Procedures Used for Holistic Admissions Procedures in Graduate Degree Programs. *Strategic Enrollment Management Quarterly. Special Issue (Equity and SEM)*, pp. 57–80.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Available at: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter\\_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf) (accessed 04.02.2025).
- Opfer E.A. (2021) Transformations of Magistracy in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 30, no 1, pp. 36–48 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
- Petrova O.V., Chepyuk O.R., Makarova S.D., Mariko V.V., Gorylev A.I. (2021) Master's Programs in Russia: Four Paths of Future Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 30, no 8–9, pp. 20–33 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
- Shevelev A.N. (2012) The Problems of Interaction between Basic and Postdiploma Teacher Education: Foreign Experience. *St. Petersburg Polytechnic University Journal*, no 1–2 (147), pp. 288–299 (In Russian).
- Springer G., Royston N., Allen A. (2023) Admissions and Selection Criteria for Master's Students in Music Education Degree Programs. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 32, no 2, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1177/10570837221120761>
- Stiner-Jones L., Windl W. (2019) *Work in Progress: Aligning What We Want with What We Seek: Increasing Comprehensive Review in the Graduate Admissions Process*. Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition. <https://doi.org/10.31224/osf.io/e2rtc>

Tagunova I.A., Dolgaya O.I. (2021) Trends in the Organization of Teacher Education in Countries Leading in Quality Education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 5 (78), pp. 78–92 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-78-78-92>