

Гвильдис Татьяна Юрьевна

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТРЕХУРОВНЕВОЙ
СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор В.П.Панасюк

Великий Новгород

2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проектирования образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров в трёхуровневой системе высшего образования.....	15
1.1. Современные модели и эффективные практики подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом.....	15
1.2. Педагогика высшей школы как научная основа совершенствования программ подготовки научно-педагогических кадров.....	34
1.3. Междисциплинарные источники и факторы проектирования содержания универсально - ориентированных программ подготовки кадров высшей квалификации.....	54
Выводы по первой главе.....	84
Глава 2. Экспериментальное исследование процесса проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.....	92
2.1. Организация и результаты констатирующего педагогического эксперимента по обоснованию технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.....	92
2.2. Концепция и технология проектирования универсально-ориентированной образовательной программы научно-педагогических кадров в трёхуровневой системе высшего образования.....	112
2.3. Анализ влияния универсально-ориентированной программы на уровень сформированности компетенции аспирантов.....	152
Выводы по второй главе.....	173
Заключение.....	181
Библиография.....	194
Приложения.....	215

Введение

Актуальность исследования. Современная Россия, осуществляющая глобальные социально-экономические преобразования, нуждается в качественных человеческих ресурсах. Экономикой будущего, а именно экономикой знаний, социальной сферой, в том числе образованием, управлением, востребованы современные специалисты, обладающие прочными профессиональными компетенциями, широким мировоззренческим и культурным кругозором, инновационным мышлением. Формированию таких специалистов, не в последнюю очередь, призвана способствовать система высшего образования.

Необходимо отметить, что неоднозначно и противоречиво воспринимаемые и оцениваемые реформы в российском высшем образовании (переход на двухуровневую, а теперь и трехуровневую систему подготовки кадров; внедрение механизмов и стимулов академической мобильности; реализация компетентностной модели образовательного процесса и др.), тем не менее, способствовали качественным изменениям на системном уровне, интенсификации инновационных процессов, внедрению новых технологий обучения, росту конкуренции по качеству образовательных услуг, приближению высшей школы к требованиям и запросам работодателей.

Относительно новой, и в связи с этим чрезвычайно актуальной, является проблема реализации образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров как третьей ступени высшего образования. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) определено право реализации таких программ как в организациях высшего образования, так и в организациях дополнительного профессионального образования.

Применительно к педагогическому образованию это означает, что существующие региональные и федеральные организации дополнительного профессионального педагогического образования получают существенный

стимул для своего развития путем разработки, лицензирования и реализации соответствующих образовательных программ. Педагогические же работники, особенно те из них, которые не имеют педагогического образования или относительно давно завершили обучение в педагогическом вузе по программам специалитета, в связи с новыми требованиями профессионального стандарта педагога получают дополнительные возможности для обновления существующих и формирования новых профессиональных компетенций. Вместе с тем, несмотря на требования утвержденных летом 2014 года Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в том числе по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), остается проблема наполнения содержанием соответствующих образовательных программ. Существует опасность дублирования программ высшего образования более низких ступеней или существовавших ранее программ аспирантской подготовки, смещения акцентов в подготовке либо на излишнюю академичность, либо на решение сугубо прикладных профессиональных задач, как это имеет место при реализации дополнительных профессиональных программ.

Изучение литературы по исследуемой проблеме позволило установить, что вопросы подготовки научно-педагогических кадров, кадров для высшей школы, развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров посвящен целый ряд диссертационных исследований и публикаций последних лет (А.Н. Бакушина, В.В. Балашов, Г.А. Бордовский, О.В. Бушмина, Е.Б. Виноградова, З.Н. Водождокова, А.Л. Галиновский, А.А. Грибанькова, А.П. Захарова, Т.Б. Катасонова, Г.И. Семенов, Б.Е. Смирнов, Ю.В. Сорокопуд, О.А. Юрмашева, О.Н. Ярыгин и др.). Особо отметим идеи и предложения Г.А. Бордовского в отношении трансформации системы подготовки научно-педагогических кадров, который отмечает, что перевод аспирантуры из сферы постдипломного образования в

третью ступень высшего образования является наиболее радикальным положением нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В связи с этим предстоит, с учетом зарубежного опыта, найти баланс, оптимальные решения в соответствии с существующей тенденцией расширения спектра конкретных знаний, осваиваемых на третьей ступени высшего образования и тенденцией углублённой подготовки аспирантов в выбранной области науки.

Основой для понимания подходов к решению проблемы имплементации системы подготовки научно-педагогических кадров в систему многоуровневого высшего педагогического образования России могут служить ряд научных подходов, сформулированных отечественными и зарубежными учеными: компетентностный (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, А.П. Тряпицына), системогенетический (А.И. Субетто, Н.А. Селезнева), а также научные положения, выводы, представленные и изложенные в работах по поликультурной компетентности учителя (И.В. Васютенкова, В.А. Ершов); поликультурному образованию (О.В. Гукаленко; Г.Д. Дмитриев; Л.В. Колобова; В.В. Макаев; Д.Г. Чупалова); универсализму (В.Н. Дуденков).

Вместе с тем, в современной научно-педагогической литературе отсутствуют исследования процесса конструирования универсально-ориентированной программы для третьей ступени высшего образования, не выделены её признаки, не разработаны критерии и условия эффективной реализации таких программ.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения ряда противоречий между:

- необходимостью разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в современных условиях и отсутствием четкого понимания в отношении того, каким должно быть их содержание применительно к третьему уровню высшего образования;

- существующими концепциями фундаментализации, универсализации содержания высшего образования и отсутствием теоретического обоснования

в педагогике процесса проектирования многоуровневой подготовки кадров высшей квалификации в данном контексте.

- между существующими объективными вызовами и требованиями к подготовке современных специалистов для интеллекто- и наукоемких отраслей и сложившимися традиционными подходами к отбору и структурированию содержания образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации.

Обозначенные противоречия позволяют сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в необходимости определения технологий проектирования образовательных программ на третьем уровне высшего педагогического образования и механизмов обеспечения их универсальности с учетом многообразия видов деятельности будущих выпускников и требований инновационных образовательных систем.

Объект исследования: процесс подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования.

Предмет исследования: технология проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования.

Цель исследования: обоснование концептуальных положений, разработка и реализация технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в организации дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования: подготовка научно-педагогических кадров на третьей ступени высшего образования в организации дополнительного профессионального образования будет эффективна с точки зрения современных потребностей инновационной образовательной практики, если реализуемые программы:

- ориентируются на универсальную составляющую подготовки, учитывающую инновационный, проблемно-ориентированный характер

предстоящей профессиональной деятельности научно-педагогических работников;

- обеспечивают баланс и оптимальное соотношение фундаментальности, универсальности и специализации.

- проектируются с учетом преемственности содержания педагогического и непедагогического образования, освоенных обучающимися на ступенях специалитета и магистратуры, а также уровня сформированности у них личностных, общих и профессиональных компетенций.

Задачи исследования:

1. Провести анализ отечественной и зарубежной теории и практики в области подготовки научно-педагогических кадров, современных тенденций в высшем педагогическом образовании.
2. Обосновать возможность и целесообразность универсальной ориентации программ применительно к третьему уровню высшего педагогического образования.
3. Раскрыть концептуальные положения проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров.
4. Разработать технологию проектирования универсально-ориентированной образовательной программы с использованием дуального механизма трансляции научного знания и реализации принципа опережения в логике проектно-квалитативного подхода.
5. Исследовать влияние универсально-ориентированной программы на уровень сформированности компетенций аспирантов.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы: системный, позволивший рассмотреть и представить универсально-ориентированную образовательную программу и процесс подготовки на ее основе научно-педагогических кадров как сложную социально-педагогическую систему (И.В. Блауберг, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, Б.Г.

Юдин); системогенетический, определяющий механизм преемственности содержания образования, ступеней подготовки педагогических кадров (А.И. Субетто, Н.А. Селезнева); квалитативный, предъявляющий требования и определяющий механизм обеспечения качества реализации образовательных программ (Б.Г. Иванов, В.П. Панасюк, С.Ю. Трапицын); культурологический, задающий общий вектор современного образования как механизма воспроизводства культурных ценностей (В.В. Горшкова, Л.А. Зеленов).

Теоретической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам: подготовки научно-педагогических кадров, воспроизводства кадрового потенциала высшей школы (А.Н. Бакушина, В.В. Балашов, Г.А. Бордовский, О.В.Бушмина, Е.Б. Виноградова, З.Н. Водождокова, А.Л. Галиновский, А.А.Грибанькова, А.П. Захарова, Т.Б. Катасонова, Г.И. Семенов, Б.Е. Смирнов, Ю.В. Сорокопуд, О.А. Юрмашева, О.Н. Ярыгин и др); содержания образования, разработки образовательных программ, реализации компетентностной модели образования (М.Н. Арцев, В.И. Байденко, А.Л. Гавриков, Н.А. Гришанова, И.А.Зимняя, В.В. Краевский, А.П. Тряпицына, М.Н. Певзнер, В.Н. Скаткин, Р.М. Шерайзина); проектирования, которое широко применяется в педагогике как метод научного исследования и обоснование которому дается в трудах В.Г. Афанасьева, В.И. Байденко, В.С. Безруковой, Н.А. Гришановой, В.И. Гинецинского, И.А. Зимней, Е.С. Заир-Бек, Б.К. Коломийца, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Н.Н. Нечаева, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова, В.А. Штофф и др.; философии образования, опережающего образования (Б.М. Бим-Бад, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, А.Д. Урсул).

Тема, объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования обусловили выбор **методов** исследования, взаимообогащающих и дополняющих друг друга: общенаучные методы (научный анализ и синтез философской, социально-педагогической и психологической литературы, сравнение,

абстрагирование, обобщение, индукция и дедукция); сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование; эмпирические методы (экспертные оценки); опросные методы (анкетирование, интервьюирование, беседа); педагогический эксперимент; методы статистической обработки данных.

Опытно-экспериментальная база исследования. Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования»; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования»; государственные общеобразовательные учреждения Санкт-Петербурга).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2009 по 2015 гг.

Первый этап 2009 г. – 2011г. (проблемно-поисковый): изучение и анализ литературы по проблеме исследования, вопросам теории и практики, обобщение опыта подготовки кадров высшей квалификации в России и за рубежом;

Второй этап - 2012 – 2013 гг. (организационно-управленческий): формирование общей концепции исследования и его научного аппарата, организация экспертной деятельности, сбор и анализ аналитической информации, проектировочная и экспериментальная деятельность.

Третий этап 2014 г. – 2015 г. (аналитико-обобщающий): проверка основных положений исследования, количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования, систематизация и обобщение итогов опытно-экспериментальной работы; оформление результатов исследования.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечена четкостью исходных теоретико-методологических позиций; логикой научного исследования; применением комплекса методов,

адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; методологической непротиворечивостью исходных положений; длительным характером исследования, позволившим провести его тщательный количественный и качественный анализ; контрольным сопоставлением полученных результатов с имеющимися в практике образования опытом; подтверждением гипотезы исследования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что:

- выявлены, систематизированы и определены тенденции и этапы развития теории и практики подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом, для которых характерны: непрерывность и преемственность на всех ступенях подготовки и восходящее развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

- обоснована универсальная ориентация образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров с учетом их места и роли в трехуровневой системе высшего образования;

- разработана технология проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в организации дополнительного профессионального педагогического образования, основу которой составляет проектно-квалитативный подход, предполагающий интенсивное применение квалиметрических методик и процедур в зависимости от этапа проектирования;

- представлена классификация универсальных компетенций выпускников аспирантуры в соответствии с этапами проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров.

Теоретическая значимость результатов исследования:

- расширены теоретические представления об образовательной программе подготовки кадров высшей квалификации на основе принципов универсиализации, выявлены и теоретически обоснованы эффекты

реализации универсально- ориентированной программы обучения научно- педагогических кадров в системе трёхуровневого высшего образования.

-теоретически обоснованы факторы, влияющие на конструирование универсально-ориентированных программ подготовки научно- педагогических кадров: эволюция содержания образования в направлении его универсализации; приоритетность формирования ключевых компетенций современного специалиста, обеспечивающих решение междисциплинарных задач; фундаментализация образования на основе реализации универсалистских тенденций в науке;

- обоснована необходимость включения в содержание универсально- ориентированной образовательной программы подготовки научно- педагогических кадров в аспирантуре положений ряда классических и неклассических наук (герменевтика, эдукология, квалитология, акмеология, валеология, синергетика, теория ноосферизма, системогенетика и др.).

- обогащены теоретические представления об использовании проектно- квалитативного подхода в конструировании и реализации универсально- ориентированных образовательных программ подготовки научно- педагогических кадров в трёхуровневой системе высшего образования и определено их влияние на развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников аспирантуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

Практическая значимость исследования состоит в том, что: предложен расширенный состав универсальных компетенций для включения в универсально-ориентированную образовательную программу подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и механизм оценки качества результатов ее реализации; разработана технология проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров применительно к трехуровневой системе высшего образования. Технология включает 8 последовательно реализуемых

этапов, по окончании каждого из которых осуществляются необходимые оценочные и аналитические действия; обоснована методика оценки качества универсально - ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Методика ориентирована на оценку 6 обобщенных свойств программы с декомпозицией их на 21 частное свойство, оцениваемых экспертным путем на основе 9-балльной шкалы (шкалы «двойного тройного оценивания»).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Концепция проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования.* В основе концепции лежит ряд взаимосвязанных, объединенных общим замыслом универсализации высшего образования, законов, идей, принципов, требований и положений. Универсализация высшего образования рассматривается как: направление повышения роли образования в трансформационных социально-культурных и экономических процессах общества; способ обеспечения конкурентоспособности современного специалиста, его мобильности на рынке педагогического труда, профессиональной успешности; механизм трансляции научного знания в образовании, повышения его фундаментальности и достижения её баланса с прикладностью.

Ядро универсально - ориентированной образовательной программы третьего уровня высшего педагогического образования составляют ключевые положения классических и неклассических наук, определяющие системное единство; такая программа, ориентирована на формирование у обучающихся знаний, навыков, компетенций в широком диапазоне, позволяющих им успешно решать разнообразные, разноуровневые задачи в профессиональной сфере, привнося в предмет деятельности элементы научности, эвристики, креативности.

2. *Технология проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в*

трехуровневой системе высшего образования, представляющая последовательность шагов, реализующих декомпозированную совокупность целей и: ориентированных на этапы жизненного цикла объектов в логике процессно-квалитативного подхода (изучение, установление потребностей, запросов и ожиданий установленных и предполагаемых потребителей и заказчиков; проектирование программы и ее отдельных элементов; планирование процесса реализации программы; выполнение мероприятий по обеспечению процесса реализации программы; организация и управление процессом реализации программы; мероприятия по мониторингу, контролю, оценке и диагностике процесса реализации программы; проведение процедур выходного контроля и итоговой аттестации по завершении процесса реализации программы; отслеживание постобразовательных маршрутов выпускников программы, внесение изменений в программу); направленных на отбор универсально-ориентированного содержания образования, учитывающего существующий личностный образовательный потенциал обучающихся, их индивидуальные образовательные запросы и предпочтения, инновационную практику образовательных систем и требование обеспечения междисциплинарности; предполагающих разработку комплексного квалитетрического инструментария, оценивающего и диагностирующего универсальную составляющую образования, необходимого для использования профессорско-преподавательским составом, обучающимися, администрацией и службами сопровождения образовательного процесса для осуществления внутренней и внешней оценки.

3. *Механизм и способы оценки качества* спроектированной универсально-ориентированной образовательной программы, основу которых составляют потенциал и достижения квалитетрии. Они предполагают использование экспертных оценок, процедуру двойного-тройного оценивания с выходом на 9-балльную шкалу оценки отдельных свойств образовательной программы и последующее агрегирование оценок с определением таксономического уровня качества программы в целом.

Квалитативная направленность проявляется в выборе таких оцениваемых элементов и свойств образовательной программы, которые в наибольшей степени отражают ее потенциальное качество как объекта педагогического проектирования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и научно-практические выводы диссертационного исследования получили отражение в научных статьях и тезисах выступлений автора. Основные итоги исследования докладывались и получили одобрение на научно-практических семинарах и конференциях различного уровня: «VII Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование в государствах — участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика»» (2014, Санкт-Петербург); «I Международная научно-практическая конференция «Дополнительное профессиональное образование в обеспечении устойчивого социально-экономического развития региона» (2014, Тамбов); II городская научно – практическая конференция аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования «Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденция развития научного исследования» (2014, Санкт-Петербург); VIII олимпиада аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» в качестве эксперта (2014, Санкт-Петербург).

Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТРЁХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современные модели и эффективные практики подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом

Подготовка научно-педагогических кадров во все времена, вне зависимости от политического строя той или иной страны, технологических новшеств является ключевым условием поддержания на необходимом уровне развития системы образования. В данном случае действует механизм воспроизводства кадров высшей квалификации, интеллектуальных ресурсов для обеспечения восходящего развития общего, профессионального, дополнительного образования.

Если проводить анализ практики подготовки научно-педагогических кадров в генетическом аспекте, в аспекте особенностей различных стран мира, то можно обнаружить значительное разнообразие сложившихся и применяющихся подходов, моделей, форм. Для России начала XXI-го века такой анализ весьма и весьма актуален в связи со следующими обстоятельствами: во-первых, системы общего и профессионального образования все еще находятся в переходном, квазистабильном состоянии, которые во многом наследовали системные инварианты советской системы, одновременно некритично приняв как должное эклектичный опыт ряда развитых, в основном, западных стран мира; во-вторых, становление России одним из мировых лидеров, центром культурного и духовного влияния планетарного масштаба требует перехода на опережающую модель развития системы образования, что априори предполагает наличие эффективной системы подготовки научно-педагогических кадров.

Рассматривая исторические периоды развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России с момента ее оформления, начало XVIII века, по настоящее время, можно сделать вывод, что в основе любой из моделей, использующихся на том или ином временном промежутке, всегда находилось такое целеполагание, которое складывалось под влиянием различных внутренних и внешних факторов [33].

Необходимо отметить, что проблематике анализа исторических этапов развития, эволюционирования системы подготовки научно-педагогических кадров в России посвящен целый ряд диссертационных исследований последних лет. В каждом из таких исследований отражен либо определенный этап российской, советской системы подготовка научно-педагогических кадров, либо отдельный аспект ее функционирования.

В частности, О.В. Бушмина в своей работе сосредоточилась на изучении вопросов становления и развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России, охватив значительный промежуток времени, с начала XVIII века по начало XXI века. При этом целью ее работы стало теоретико-методологическое обоснование исторической картины развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России с начала XVIII века по настоящее время и выявление основных направлений ее преобразования, содействующих успешному решению соответствующих задач модернизации современной высшей школы Российской Федерации.

Положительным в данной работе является то, что автором на основе разработанной методологической схемы интерпретации исторической картины становления и развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров определены исторические периоды ее функционирования, типология каждого из которых адекватно описывается посредством характерных для него ведущих тенденций развития; выявлено изменение основных компонентов изучаемой системы, что позволило обнаружить так называемые «сквозные» проблемы в практике

послевузовской подготовки научно-педагогических кадров и разработать инвариантную структурно-функциональную модель такой системы[33].

Не менее интересной и содержательной в плане получения данных об исторических этапах развития системы подготовки научно-педагогических кадров в России (пусть даже и в конкретном региональном аспекте), формирования концептуального ядра для определения перспектив ее дальнейшего развития в данный период времени является диссертационная работа О.А. Юрмашевой. В данной работе, как нам представляется, рациональным является выявление комплекса факторов и предпосылок становления и развития системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы Поволжья во второй четверти XX – начале XXI вв. (структура экономики и природопользования, демографическая ситуация, транспортная сеть, географическое положение региона и др.) [171].

Выше названным автором зафиксирована четкая и однозначная преемственность целей, лежащих в основе развития региональной системы подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы Поволжья на разных этапах ее развития. Таким образом, можно сделать вывод о том, что действие принципа системного наследования, наличие системных инвариантов является одной из сущностных характеристик систем подготовки научно-педагогических кадров применительно к региональному, отраслевому или страновому измерению.

Специфический исторический период российской истории (от середины 18-го века до Октябрьской революции 1917 года лег в основу диссертационного исследования А.Н. Якушева. Это исследование посвящено анализу организационно-правового аспекта подготовки научных кадров и присуждения ученых степеней в университетах и академиях России в данный период времени. Несмотря на специфичность предмета данного исследования (правовые и организационные основы подготовки научных кадров и присуждения учёных степеней в университетах и академиях Российской Империи) его результаты и выводы не могут не представлять

интерес в контексте тех преобразований и трансформаций, которые происходят в нормативном правовом поле современного российского законодательства после принятия в конце 2012 года Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

А.Н. Якушевым выявлены и обобщены истоки и причины возникновения законодательства о научной подготовке и аттестации кадров в университетах Западной Европы и России; проанализировано развитие нормативно-правовой базы, регулировавшей процесс подготовки «профессорских кандидатов и стипендиатов» и присуждения учёных степеней в университетах Российской Империи; раскрыты особенности процедуры присуждения учёных степеней в академиях Российской Империи в историко-правовом аспекте; рассмотрены и оценены итоги реализации законодательства, регулировавшего присуждение учёных степеней в университетах России.[172].

З.Н.Водождокова, исследовав вопросы воспроизводства научных и научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования Республики Адыгея, полагает, что на фоне качественных и количественных изменений, произошедших с момента формирования основ системы образования в России, выделяются характеристики, носящие постоянный, неизменный характер, в том числе ориентация на интеграцию науки и образования, учет европейских образовательных стандартов. При этом автор подчеркивает социокультурную ценность послевузовского профессионального образования в рамках общей системы образования. В связи с этим обозначено несколько подходов к определению значимости послевузовской подготовки: на основе классификации ценностей; с учетом научной квалификации; в контексте содержания аспирантской подготовки; во взаимосвязи с мотивами и мотивацией. По мнению З.Н. Водождоковой, социокультурную ценность послевузовского профессионального образования следует рассматривать с учетом современных тенденций, сложившихся в российской образовательной

системе – через призму процессов и тенденций гуманизации, гуманитаризации, непрерывности, интернационализации, регионализации, интеграции образования России в мировое образовательное пространство[37].

Значительный потенциал для анализа современного состояния системы подготовки научно-педагогических кадров в России и выработки концептуальных направлений ее дальнейшего развития предоставляют данные изучения аналогичных зарубежных систем подготовки научных и педагогических кадров. Этим вопросам посвящен ряд диссертационных исследований последних лет.

Е.А.Карабутова в своем исследовании отмечает, что в Англии функционирует многоуровневая и многовариантная система высшего педагогического образования (колледжи, университеты), обеспечивающая выпускникам возможность получения двух дипломов: о педагогической подготовке и о профессиональной пригодности. При этом содержание образования в высших педагогических учебных заведениях Англии проектируется на основе принципов стандартизации, фундаментализации, гуманитаризации, интеграции, дифференциации и представлено в учебных планах колледжей и университетов дисциплинами, объединенными в блоки: профессионально-педагогический, специальный и общеобразовательный. Отдельно выделен раздел «Педагогическая практика», в котором определены виды и задачи педагогической практики студентов, сроки ее прохождения в школах Англии [74].

Исследованию современных тенденций в подготовке специалистов-исследователей за рубежом в контексте модернизации образования посвящена работа А.А. Грибаньковой. Комплексный анализ широкого массива национальных и международных программных, нормативно-правовых и аналитических документов и материалов в области развития системы подготовки специалистов-исследователей в рамках исследовательских ступеней высшего профессионального образования в

странах Европы и США, позволил ей выявить и раскрыть ряд противоречий, характеризующих контекст развития академических исследований в современных университетах за рубежом; описать модернизационные процессы в образовании, меняющие формы организации академической жизни посредством внедрения элементов корпоративного управления в структуру научных и образовательных процессов, что приводит к нарастанию противоречий между формальными процедурами менеджмента и неформальной природой научного творчества; систематизировать тенденции, определяющие вектор развития исследовательских ступеней высшего профессионального образования в странах Европы и США (массовизация, маркетизация и интернационализация подготовки специалистов-исследователей в высшей школе).

На примере деятельности докторских программ современных европейских и американских университетов автор демонстрирует, как интернационализация в области подготовки специалистов-исследователей приводит к интенсивному процессу конвергенции мировых знаний, диффузии идей, людей и ресурсов и стимулирует партнерство в научно-образовательной деятельности.

Заслуживают внимания также определения А.А. Грибаньковой о функциях докторантов в создании инновационного университета. Они, во-первых, выступают в качестве производителей нового знания в рамках научного творчества и системы разработки инноваций и технологий; во-вторых, способствуют распространению знаний в более широкой социальной среде; в-третьих, являются связующим звеном в конфигурации сетей партнерства между университетами и коммерческими предприятиями [49].

В контексте нашего исследования ценным выводом исследования А.А. Грибаньковой является вывод о том, что одним из ключевых социально-педагогических факторов успешности современных программ подготовки специалистов-исследователей является формирование универсальных/переносимых (то есть сохраняющих свою ценность и вне

контекста академических исследований) компетенций, в основе которых лежат навыки критического мышления, научной коммуникации, организации исследований и которые могут быть реализованы в любых сферах деятельности, где продолжает свое профессиональное развитие докторант.

Объектом диссертационного исследования А.П. Захаровой выступил процесс развития университетского образования и аспирантуры в США с середины XIX века по настоящее время. Акцент сделан на анализ системы подготовки научно-педагогических кадров на основе так называемых докторских программ (главным образом в области философии и психолого-педагогических наук) [61].

По результатам данного исследования определены ведущие тенденции в процессе воспроизводства научно-педагогических кадров в США и выявлены их прогностический потенциал; раскрыты социально-экономические и даже культурно-религиозные факторы, обусловившие создание академической аспирантуры как института подготовки научно-педагогических кадров в США; показано влияние потребностей высшего образования и американских психолого-педагогических доктрин на формирование теоретических основ докторских программ; установлена преемственность аспирантуры с предшествовавшими ей формами подготовки научно-педагогических кадров.

Проблематика совершенствования подготовки научно-педагогических кадров нашла свое достаточно полное раскрытие в серии диссертационных исследований применительно к отраслевым секторам высшего образования и ступеням образования. В частности, предметом такого исследования А.Н. Бакушиной стали организационно-педагогические условия подготовки кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования. Автором раскрыта специфика контингента обучающихся, а также их запросы и ожидания от системы послевузовского профессионального образования в условиях постдипломного педагогического образования; сформулированы андрагогические принципы и определены организационно-педагогические условия, реализация которых

позволяет организовать адаптационную подготовку педагогов и процесс обучения кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования; разработана организационно-деятельностная модель подготовки кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования; определено содержание и методическое обеспечение адаптационной подготовки педагогов-претендентов для поступления в аспирантуру и основной образовательной программы послевузовского профессионального образования по научным специальностям 13.00.01 и 13.00.08 (педагогические науки); разработана и проведена апробация механизма оценки эффективности организации образовательной и научно-исследовательской деятельности аспиранта в рамках реализации основной образовательной программы послевузовского профессионального образования (портфолио аспиранта) [15].

Принципиальным элементом новизны полученных в рамках диссертационного исследования А.Н. Бакушиной является подход к оценке эффективности подготовки кадров высшей квалификации, который основывается на мониторинге механизма организации образовательной и научно-исследовательской деятельности аспиранта в рамках реализации основной образовательной программы подготовки аспирантов в форме портфолио.

В механизме управления подготовкой научно-педагогических кадров для высшей школы, с учетом современных достижений в области информационных технологий предлагается ряд инновационных идей. Одна из таких идей, как нам представляется весьма плодотворных, предложена по результатам диссертационного исследования Б.Е. Смирнова, проведенного на базе военно-морского вуза Вооруженных Сил Российской Федерации [129].

Разрабатывая проблему проектирования автоматизированной системы управления организацией подготовки научно-педагогических кадров вуза, автором предложены математические модели проектирования такой автоматизированной системы. Ценность таких разработок, на наш взгляд,

состоит в том, что при их использовании в системе подготовки научно-педагогических кадров на кафедре и в целом в вузе становится возможным дальнейшее совершенствование качества образовательного процесса за счет закрепления высококвалифицированных научных кадров и развития научных школ.

Еще одним исследованием, посвященным вопросам подготовки научно-педагогических кадров в военном вузе, является исследование Г.И. Семенкова. Одной из ключевых целей, стоящих перед данным исследованием, являлась разработка комплексной программы совершенствования адъюнктской (аспирантской) подготовки посредством разработки модели педагогической системы адъюнктуры технического военного вуза и модели личности выпускника адъюнктуры (аспирантуры).

Комплексная программа повышения эффективности адъюнктуры технического военного вуза, по мнению автора, должна включать разработку, обоснование и внедрение: системы профессионального отбора в адъюнктуру; комплекс мер по управлению и самоуправлению деятельностью адъюнкта; технологии адъюнктской подготовки; способы мотивации эффективной работы адъюнктов и научных руководителей; методику измерения и оценки эффективности адъюнктуры с соответствующими критериями и показателями [126].

А.Л. Галиновский свое исследование также посвятил вопросам совершенствования подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре инженерного профиля через информационно-аналитическое и методическое обеспечение данного процесса. Рациональным в данном исследовании, с точки зрения задач, стоящих перед нашей работой, является то, что автором выдвигается идея разработки и применения структурной схемы образовательного процесса в аспирантуре инженерного профиля, а также методики оценки соответствия требований к содержательной и организационной частям кандидатских диссертаций по профильным специальностям, предопределяющая общность методических подходов и

путей их реализации, направленных на повышение эффективности процесса подготовки аспирантов по данным направлениям, значения коэффициентов корреляции между ними. Автором выдвигается и обосновывается рациональная, на наш взгляд, концепция обеспечения непрерывности и преемственности подготовки специалистов в системе высшего и послевузовского профессионального образования за счет реализации методического единообразия требований к профильным кандидатским экзаменам, сочетающих в своем содержании научно-исследовательскую и образовательную компоненту.

Ценность данной работы также в том, что в ней предложены идеи разработки прогнозных вероятностно-математических моделей, для использования в системе управления качеством работы аспирантуры; построения адаптируемого информационно-аналитического центра, являющегося эффективным способом обеспечения взаимной доступности аспирантов и научных руководителей; применения алгоритма, методики и принципов работы «виртуальной» информационно-поисковой системы на основе расчета взаимных рейтингов научного руководителя и потенциального аспиранта [41].

Необходимо отметить, что в последние годы проведен ряд исследований, направленных на системный анализ подготовки преподавательских кадров для высшей школы, состояния и перспектив послевузовского образования в контексте удовлетворения потребности системы образования в кадрах высшей квалификации.

Интересной в этой связи является работа Т.Б. Катасоновой, предметом которой выступает проблема повышения эффективности процесса подготовки научно-педагогических кадров в аспирантурах вузов России. Раскрыв и обосновав сущность, содержание и структуру процесса подготовки научно-педагогических кадров, автор основной акцент делает на выявлении основных путей повышения ее эффективности в вузах России, формулировании совокупности требований к современному процессу

подготовки научно-педагогических кадров в вузовских аспирантурах. Т.Б.Катасоновой разработана и предложена педагогическая целевая программа повышения эффективности подготовки научно-педагогических кадров в аспирантурах вузов, определены критерии и показатели оценки эффективности исследуемого педагогического процесса [78].

Качество подготовки научно-педагогических кадров зависит от множества факторов и условий: предварительный отбор кандидатов на обучение, содержание реализуемых программ подготовки аспирантов, взаимодействие обучающихся и их научных руководителей, управление, сбалансированность всей системы на уровне как отдельного вуза, так и в масштабе определенной отрасли, в региональном и страновом масштабах, которую обеспечивает такое управление. В этой связи интересной представляется работа, выполненная Е.Б. Виноградовой по теме «Структурные преобразования в системе управления подготовкой научно-педагогических кадров», в которой ставится вопрос о роли и месте в системе подготовки научно-педагогических кадров российских библиотек различных типов, видов, ведомственной принадлежности, выполняющих мемориальные функции. Интересным в данной работе является разработка комбинативных, классификационных схем-группировок библиотек по критерию мемориальности; описание «мемориальных библиотек» как самостоятельного вида и особой группы библиотек «мемориального типа», вместе образующих единую, динамичную совокупность, что способствует развитию теоретических представлений о непрерывности и взаимосвязанности процессов видо- и типобразования в библиотечной сфере [36].

Подготовка научно-педагогических кадров вообще и подготовка преподавательских кадров, в частности, являются непрерывными процессами. На каждом из этапов непрерывной подготовки решаются свои специфические задачи, реализуются свои специфические технологии. Л.И. Соломко целью своего исследования определила выявление принципиально

новых педагогических условий организации системы непрерывного образования преподавателей высшей школы, ориентирующейся на уровень мировых стандартов. В развитие данной цели ею проведен анализ и сравнение опыта подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров в России в различные исторические периоды; изучены зарубежные модели подготовки научно-педагогических кадров высшей школы с целью выявления положительного опыта; проведен маркетинговый анализ состояния научно-педагогических кадров высшей школы России и на этой основе предложена оптимальная, экономически реальная прогностическая модель непрерывного образования преподавателей высшей школы [131].

Созвучно с вышеназванной работой диссертационное исследование В.В. Балашова «Управление воспроизводством научного потенциала высшей школы России». Основной акцент в его работе сделан на поиск путей совершенствования механизма управления воспроизводством научного потенциала высшей школы России. В частности, исследована существующая система управления воспроизводством научного потенциала в вузах России и разработаны конкретные рекомендации по совершенствованию подготовки научных и научно-педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского профессионального образования. Одной из таких рекомендаций является подход к исследованию научного потенциала как величины, зависящей, с одной стороны, от кадрового состава и уровня накопленных знаний, и, с другой, от характера целей и содержания решаемых задач, что позволяет разработать алгоритм оценки его состояния и создать основу для планирования комплекса взаимосвязанных мероприятий по его развитию [16].

Новизна исследования В.В. Балашова, как нам представляется, заключается в развитии концепции научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования России в области воспроизводства научного потенциала высшей школы, рассматриваемого как

управляемый процесс получения и генерирования научных знаний, обеспечивающий квалификационный рост его субъектов, а также в разработке многоуровневой модели воспроизводства научного потенциала высшей школы, включающей три стадии, функцией которых является восполнение научных кадров трех квалификационных уровней: дипломированных работников, кандидатов и докторов науки, а также в разработке концептуальных основ развития организации научной деятельности студентов и молодых ученых с целью повышения качество их научной подготовки и результативности процесса воспроизводства научного потенциала. Отметим, что автор, так же как и Л.И. Соломко отмечает необходимость обеспечения единства и непрерывности подготовки научных кадров при условии укрепления взаимосвязи воспроизводственных технологий [16].

Линию на исследование вопросов подготовки педагогических кадров продолжает Н.В. Беспалова [21], которая выполнила системный анализ проблемы подготовки педагогических кадров с университетским образованием. Автор отмечает, что система подготовки педагогических кадров в университете имеет внутреннюю, воспроизводящуюся во времени структуру из пяти основных компонентов, включающую цель, содержание, средства подготовки и субъекты педагогического процесса - преподавателей и студенческий контингент. Система подготовки педагогических кадров в университете функционирует как единство инвариантной составляющей, обеспечивающей внутреннюю целостность педагогической системы, связанной с непосредственной передачей традиционных педагогических и гуманистических ценностей, обеспечивая при этом процесс необходимого воспроизводства общества и вариативной составляющей, связанной с адаптацией этой системы к изменяющейся конкретно исторической реальности.

Ценным, с точки зрения целей и задач нашего исследования, в работе Н.В. Беспаловой является то, что в ней выделяются две модели подготовки

педагогических кадров, одна из которых ориентирована на педагога - универсала, способного к самостоятельной творческой деятельности по «передаче» знаний и умений последующим поколениям; вторая модель связана с подготовкой специалиста, для которого приоритетными ценностями являются собственно педагогические знания. Автор предполагает, что соотношение между потребностями в специалистах той или иной модели подготовки определяется логикой развития общества в целом [21].

Разработка программ подготовки научно-педагогических кадров предполагает определение и конкретизацию конечных результатов их реализации в виде измеримых компетенций. В этой связи интерес представляют соответствующие научные работы и исследования. Одной из таких работ является диссертация О.Н. Ярыгина, посвященная теоретико-методологическому обоснованию и разработке методологии формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Автор определяет роль интеллектуальной компетентности как деенаправленного процесса в аналитической деятельности и структурирует ее для оценки уровня сформированности. При этом аналитическая деятельность описывается в терминах компетентностного подхода. К несомненным достоинствам диссертационной работы О.Н. Ярыгина относится то, что им рассмотрены существующие системы, применяемые для тестирования способностей к аналитической деятельности, выявлены недостатки их применения в условиях компетентностного подхода и разработана система тестирования компетентности в аналитической деятельности на основе интерактивных парных сравнений [173].

П.Ф. Кубрушко поднимает чрезвычайно важные с точки зрения предмета нашего исследования вопросы теории содержания профессионально-педагогического образования (ППО). При этом главное внимание уделяется исследованию инвариантно-базовой структуры содержания профессионально-педагогического образования. Автором разработана

концепция инвариантности в профессионально-педагогическом образовании, теоретически обоснован подход к построению учебных планов подготовки специалистов бипрофессиональной направленности с учетом трех (а не двух - общеобразовательной и политехнической, как это считалось ранее) инвариантных составляющих подготовки (включая инвариант цикла профессиональных предметов) [92].

К базовым компонентам структуры содержания ППО, инвариантным по отношению к подготовке педагогов для всех ступеней профессионального образования и отраслевых специализаций, по мнению автора, относятся:

а) пронизывающие все ступени ППО сквозные линии (отрасли) общего, профессионального и научного образования, а также область пересечения общего и профессионального - политехническое образование;

б) набор структурных единиц (предметов) теоретического обучения.

При этом совершенствование целостной концепции ППО должно осуществляться с учетом разработки недостающих фрагментов:

- инвариантно-базовой предметной структуры содержания ППО,
- системного подхода к сбалансированному соотношению отраслевой и педагогической составляющих подготовки,
- педагогического образования преподавателей НПО, СПО, вузов и руководителей диссертационных исследований, — современных форм подготовки педагогов (очно-заочно- вечерняя, в центрах педагогической подготовки преподавателей вузов, индивидуальная и групповые формы систематического педагогического образования руководителей диссертационных исследований и др.).

П.Ф. Кубрушко делает вывод, что практика ППО подтвердила, что набор теоретических учебных предметов педагогической составляющей ППО, длительное время считавшийся гипотетическим, включает: физиологию, психологию, педагогику, педагогическую технологию (общая методика профессионального обучения, частные дидактики профессионального обучения), технические средства обучения, экономику образования,

организацию и управление образованием, педагогику трудового коллектива, комплексный предмет «Человек - среда обучения» (охрана труда и техника безопасности, педагогическая экология, профессионально - педагогическое право) [92].

Интересным также представляется вывод автора о том, что научное образование является базовой отраслью наряду с общим и профессиональным образованием и пересекающейся с ними. В настоящее время система педагогической подготовки руководителей (консультантов) диссертационных исследований неполна по содержанию, формам организации и охвату соискателей. Содержание должно быть дополнено целым рядом компонентов.

По мнению В.С. Леднева, который впервые в России ввел в научный оборот понятие «научное образование», научное образование является одной из базовых отраслей общего образования наряду с общим и профессиональным. Научное образование является сквозной линией образования, но доминирует на третьем уровне систематического образования, следующем за общим и профессиональным образованием. Отметим, что в настоящее время научное образование в виде подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре является третьей ступенью высшего образования [93].

Концепция научного образования В.С. Леднева базируется на его теории содержания образования и ставит одну из сложнейших проблем современной системы подготовки кадров высшей квалификации, а именно проблему содержания образования аспирантов и докторантов. По мнению ученого, научное образование выполняет ряд функций в широком социальном смысле:

- передача культуры научного творчества предшествующими поколениями последующим посредством индивидуальной пропедевтической подготовки в области ситуативного моделирования, прогнозирования и принятия решений, а также посредством отбора и подготовки научных кадров через аспирантуру и докторантуру.

- совершенствование системы научного знания в виде монографических диссертационных исследований актуальных научных проблем.

- создание и развитие системы научного образования и тем самым развитие двух системообразующих социальных институтов – науки и образования.

- иммунная защита науки от производства псевдонаучного знания[93].

Свою позицию в отношении содержания научного образования представила Н.В. Бордовская. Она считает, что подготовка педагога к научно-исследовательской деятельности должна включать шесть направлений: философско_методологическое, историко-научное и науковедческое, собственно педагогическое, экспериментальное, логико-математическое, нравственно - этическое [29].

Проанализировав существующие точки зрения на цели и содержание научного образования, В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, отмечают, что сущность научного образования может базироваться на совокупности ряда идей:

1. Потребность в систематическом научном образовании развивалась постепенно с превращением науки в профессиональную сферу деятельности человека. Эту потребность испытывают в первую очередь вузы, готовящие научные кадры высшей квалификации.

2. По данным социологов, наукой способны заниматься не более 6–8% населения, поэтому научное образование не может рассматриваться как обязательное образование. Его целесообразно рассматривать как дополнительное образование, получаемое субъектом на любом этапе обучения (не только в аспирантуре и докторантуре). Однако вероятнее всего, что действительно полноценное научное образование субъект сможет получить только на базе имеющегося высшего профессионального образования и опыта практической деятельности.

3. Научное образование сугубо индивидуально. Его нельзя получить таким же образом, как и среднее или высшее образование. Основным

механизмом научного образования является участие в деятельности научного сообщества (таким сообществом прежде всего является научная школа).

4. Научное образование – всегда процесс. Нельзя раз и навсегда получить научное образование, так как наука находится в состоянии постоянного развития. Это процесс совершенствования научно - исследовательской компетентности, методологической культуры.

5. Завершенное научное образование нельзя получить в аспирантуре. Но эту ступень подготовки исследователя необходимо рассматривать как одну из важнейших, так как именно на этом этапе в ходе выполнения кандидатской диссертации формируются основные научные интересы и этические взгляды будущего ученого [25, с. 17-18].

Предметом исследования Ю.В. Сорокопуд стало развитие системы профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Автором на основе анализа подходов к организации подготовки преподавателей высшей школы в отечественной и зарубежной образовательной практике выявлены основные тенденции её развития в различные исторические периоды, а также обоснована концепция развития системы подготовки преподавателей высшей школы, сущность, содержание и структуру исследуемого процесса, система критериев и показателей оценки эффективности развития системы профессиональной подготовки преподавателей высшей школы [132].

В научно-методических материалах, данных автором В.В. Лаптевым, проанализированы стратегические ориентиры развития научного образования в европейских университетах. Охарактеризовано многообразие академических и ученых степеней, квалификаций в Европе, выявлены особенности подготовки научных кадров в ведущих европейских университетах на уровнях магистерского образования и докторских школ. Охарактеризованы возможности развития образовательной и научно-исследовательской мобильности магистрантов и докторантов,

систематизированы данные об особенностях реализации гуманитарных технологий в подготовке научных кадров. В частности, авторы, анализируя состояние научного образования в мире, отмечают, что ступень аспирантуры в самостоятельном виде отсутствует во многих западноевропейских и американских университетах. Однако, в последние годы для желающих выполнять научное исследование открываются так называемые аспирантские школы. Такие формы подготовки исследователей уже существуют в Германии и Японии, во Франции открыты докторские школы[25].

В открытом европейском научно - образовательном пространстве подготовка и аттестация научных кадров высшей квалификации рассматривается как ступень образовательного процесса в интегративной системе непрерывного образования [133].

На первом месте в мире по степени распространенности занимает система подготовки высших научных кадров с присуждением единственной и наивысшей ученой степени доктора философии (Doctor of Philosophy – PhD), подтверждающей фундаментальные знания в узкой отрасли наук (доктор философии в психологии, доктор философии в математике и др.). Обычно при подготовке к работе над степенью в конкретной области знаний докторант должен получить степени и бакалавра, и магистра (или их эквивалент) в той же области или близко с ней связанной.

Практически во всех докторских программах существует обязательная подготовка и специальная, отбираемая докторской школой или данной докторской программой. В течение первого или первых двух лет докторанты выполняют достаточно обширный перечень видов учебной работы:

- знакомство с изданной литературой по теме диссертации, включая научные журналы;
- изучение по той или иной научной дисциплине базовой учебной и справочной литературы, в т.ч. учебников;

- изучение от 10 до 20 учебных курсов (главным образом это курсы не по специальности, а по проблематике, связанной с научным творчеством – написанием статей, технологией проведения исследования);

- сдача квалификационного экзамена.

Только после этого начинается работа над диссертацией под руководством профессора. В ходе работы докторант должен готовить и публиковать собственные научные статьи, участвовать в преподавательской работе. От будущего доктора также требуется сдача экзамена по специальности, состоящего из устной и письменной частей [104].

Что касается содержания подготовки в рамках получения докторской степени, то, по мнению значительной части ведущих профессоров, докторские программы должны способствовать социализации докторанта в профессиональной деятельности. Этому призваны способствовать следующие программные предпочтения:

- акцент на методологию, фактологию, малоисследованные области знания;

- знакомство с образовательной политикой;
- изучение обучающих процессов;
- изучение истории высшего образования;
- педагогическая практика;
- разработка самим докторантом обучающих курсов.

Практически во всех европейских странах в докторских программах используется система образовательных кредитов, позволяющая выстраивать индивидуальную образовательную траекторию докторанта [40].

1.2. Педагогика высшей школы как научная основа совершенствования программ подготовки научно-педагогических кадров

В современных условиях глобализации, экологических вызовов, переформатирования мирового порядка, геополитического противостояния изменяются роль, миссия, функции высшего образования. Это обстоятельство

не могло не быть отражено в стратегических документах международного уровня. В частности, во Всемирной Декларации о высшем образовании подчеркивается, что высшее образование существует, чтобы служить общественным интересам, и не является «продуктом для продажи». Миссия высшего образования – вносить свой вклад в устойчивое развитие и совершенствование общества в целом посредством: подготовки высококвалифицированных выпускников, способных удовлетворить потребности всех отраслей человеческой деятельности; создания, накопления и распространения знаний путем исследований; раскрытия, сохранения и поддержки культурного плюрализма и многообразия; расширения возможностей для получения высшего образования в течение всей жизни; развития и улучшения образования на всех уровнях; защиты и развития гражданского общества путем подготовки молодых людей в духе ценностей, составляющих основу прав и обязанностей гражданина в демократическом обществе, и путем выработки критического и независимого мнения в дискуссии о стратегических выборах, перед которыми встает общество [39].

Что касается современного российского высшего образования, то по многим оценкам оно находится в сложном, переходном состоянии, характеризуется изменениями, направленными на преодоление ощутимых разрывов и противоречий в его отношениях со сферой профессионального использования, социально-экономическими реалиями и запросами общества. Речь идет, прежде всего, о том, что система высшего образования характеризуется несоответствием структуре потребностей рынка труда; отсутствием эффективного взаимодействия образовательных организаций с работодателями; негибкостью и инерционностью во взаимодействии с внешними факторами; чрезмерной, угрожающе разрушительной рыночной направленностью проводимых реформ; необдуманной прагматизацией образования, его дегуманизацией [42, с.47].

Кардинальные преобразования в настоящее время претерпевает высшее педагогическое образование. В аналитической части проекта Концепции

поддержки развития педагогического образования отмечается, что система педагогического образования в настоящее время характеризуется целым рядом проблем и противоречий, в числе которых, наряду с проблемами входа в профессию, удержания в профессии, особо выделены проблемы подготовки, к которым отнесены: устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода в подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы, слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах. В связи с этим ставятся задачи изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования, усиления практической подготовки, усиления связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщения учебных планов разветвленной системой практик, стажировок.

Особого внимания заслуживает предложение о реализации программ универсального бакалавриата (аналогичного бакалавриату Liberal Arts) в педагогических вузах, предполагающего повышенные требования (в том числе – к результатам ЕГЭ) при выборе педагогического профиля подготовки [50].

Образование как социальный институт является такой же основной жизнеобеспечивающей системой общества, как и общественное производство. Воспроизводство качества жизни как отдельного человека, так населения в целом, по мнению А.И. Субетто, должно осуществляться по двум линиям воспроизводства: через расширенное воспроизводство общественного производства («воспроизводство вещей») и через восходящее воспроизводство качества человека с помощью социальных институтов семьи

и образования («воспроизводство человека»). Первая линия воспроизводства в основном воспроизводит «человека – рабочую силу». Вторая линия воспроизводства ориентирована на социализацию личности, на воспроизводство культуры через воспитание, обучение личности, трансляцию знаний и, следовательно, всегда потенциально ориентирована на более полное раскрытие способностей человека, его творчество [91, с. 124].

В числе главных социальных функций образования А.И. Субетто (социально-воспроизводственные, просвещения, социализации личности, формирования мотивации личности к самопознанию, формирования профессионально-специализированного и проблемно-ориентированного образования, создания и воспроизводства культуры общения и принятия решений, проблемно-глобальной и цивилизационно-исторической ориентации личности, патриотического воспитания, обеспечения рыночной выживаемости специалиста, обеспечения непрерывно-образовательного процесса, охватывающего весь жизненный цикл человека) особо выделяет функцию формирования системы культуры личности, включая формирование:

интеллектно-мыслительной и коммуникативно-языковых культур личности; информационной культуры личности; базовых системной, классификационной, качественной, управленческих культур, культуры познания и применения циклических закономерностей развития; культур родов деятельности: экономической (производственной), исследовательской (научной), художественно-культурной, экологической, педагогической, управленческой, здравоохранительной (медицинской), физкультурной [91, с. 131-133].

В связи с такими высокими требованиями к современному высшему образованию, некоторыми авторами высказывается мнение, что существующая система образования «исчерпала себя» и уже не в состоянии отвечать тем требованиям, которые предъявляет современное общество. Это обуславливает необходимость в разработке иных подходов к вопросу

реформирования системы образования: созданию новых концепций образования, разработке новых программ, осуществлению поиска новых форм организации знаний личности, направленных на реформирование образования [16].

Наличие представленных выше недостатков, противоречий системы высшего образования в России, на наш взгляд, может объясняться тем, что ранее данная система была ориентирована на стабильные условия и требования плановой экономики. В содержание подготовки специалистов, в их модельные характеристики закладывался определенный знаниевый тезаурус и набор относительно широких навыков и умений по профессиональному предназначению в определенной сфере. В изменившихся же условиях, при переходе экономики на рыночные принципы концептуально изменяется идеология подготовки таких специалистов. Требуется не просто набор знаний, а способность перманентно обновлять и дополнять их в процессе самообразования, включения в различные формы корпоративного обучения и дополнительного профессионального образования. Также требуется применение знаний при решении сложных, ситуативных профессиональных задач в сочетании с проявлением творческого начала, на фоне инновационности и противоречивости общего контекста.

В силу вышесказанного возникает объективная необходимость не просто в формировании конечного набора знаний, умений, навыков, и даже компетенций, а в формировании нового качества человека – их носителя. Под новым качеством, на наш взгляд, следует понимать такой набор качеств и свойств личности человека, который в наибольшей степени отвечает его потребностям в самореализации в личностном и профессиональном отношении, позволяет эффективно выполнять трудовые функции, взаимодействовать в профессиональной среде, влияя на эту среду. Одновременно предполагается сформированность индивидуальных программ самообразования, системного инновационного мышления, способность к профессиональной устойчивости и мобильности, способность работать с

информацией, выход за пределы определенной узкой профессиональной области с включением культурологических компонентов, наличие индивидуализированного стиля профессиональной деятельности.

Вполне очевидно, что одномоментно (путем, например, принятия нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе), спонтанно, безболезненно такие изменения в системе высшего образования произойти не могут. Мало того, нарушение системогенетической логики чревато серьезными издержками и падением достигнутого уровня качества образовательного процесса. Таким образом, изменения в системе высшего образования, с одной стороны, объективно назрели и спонтанно происходят, а, с другой стороны, требуется определенная подготовка их, определенный лаг времени на изменение профессионального сознания, менталитета, ценностей профессионального педагогического сообщества.

В частности, требуется определенное время, чтобы изменить понимание преподавателем своей роли в образовательном процессе, а именно роли, связанной не просто с трансляцией знаний, а роли, предполагающей его активное субъект-субъектное взаимодействие со студентами, использование технологий наставничества, коучинга, рефлексии, то есть всего того, что способно активизировать роль самих обучающихся в приобретении и воспроизведении знаний.

Все это означает, что процесс обучения, который выражался в традиционном приобретении знаний, умений и навыков путем последовательного накопления знаний, в шаблонном его применении в различных видах деятельности, и достаточно эффективно реализовывался в прежней системе образования, должен быть реформирован и ориентирован «не просто на воспитание личности, а на «формирование человека», способного работать со знаниями, с разными типами мышления» [12;69].

В современных условиях, по мнению подавляющего большинства представителей профессионально-общественного и научно-

профессионального сообщества, при организации образовательного процесса и, что более важно в контексте нашего исследования, должен состояться реальный переход к новой парадигме. Этот новый переход означает, что образовательный процесс в высшей школе должен ориентироваться и выстраиваться с ориентацией не столько на «человека знающего», сколько на «человека, подготовленного к жизнедеятельности» [77].

Признанным фактом является то, что в отечественном образовании долгие годы доминировала, преобладала парадигма «ЗУН» (по классификации И. С. Сергеева [66] - «парадигма результата обучения», как иерархия знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки. Данная парадигма принималась педагогическим сообществом как некая данность, кроме того, надо сказать, что она реально «работала», выполняла свою миссию [3;4].

Кроме того, следует отметить, что ключевым положением знаниевой парадигмы образования является идея трансляции и передачи обучающимся «готовых», «завершенных» знаний, умений и навыков. При этом сам обучающийся выступает пассивным объектом учебно-познавательной деятельности.

Как отмечает один из стратегов европейского образования Стивен Адам, проектирование результатов образования – один из вызовов Болонскому процессу. Результаты образования выступают важнейшим структурным элементом прозрачных систем высшего образования и квалификаций. Они являются базовой функцией образования, его базовым структурным элементом. Их разработка призвана осуществляться в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров. Будучи одинаково важными для учебных планов, преподавания, обучения, оценивания и обеспечения качества, они по существу предполагают новые ответы на вопросы «что», «кому», «где», «как», «когда» преподаем, и «что», «кого», «где», «как», «когда» оцениваем. Таким образом, результаты образования выдвигаются в центр деятельности по его реформированию [6, с.10].

Вместе с тем, в связи с происходящими глобальными изменениями в мире, реформистскими изменениями в России, изменениями в области целей образования, связанных с глобальной задачей обеспечения эффективного и бесконфликтного вхождения, функционирования личности в социуме, возникает необходимость в постановке решения проблемы обеспечения средствами образования более полного, личностно и социально значимого результата. Указанные изменения на концептуальном уровне нашли отражение в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы, Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года и других документах [146; 148; 149] .

Исследования В.И. Байденко, Г.Б. Корнетова, А.Н. Новикова, Л.Г. Семушиной, Ю.Г. Татура и других ученых показывают, что указанные изменения действительно обозначают процесс смены образовательных парадигм: с парадигмы «ЗУН» на новую парадигму результата обучения – «компетентностную», в которой в качестве современного феномена результата обучения выступает понятие «компетенция / компетентность» [3].

По мнению Н.Н. Нечаева, специалист с высшим образованием – это человек, не только обладающий знанием сущности своей профессиональной деятельности и ее предназначения в общественном разделении труда и благодаря этому системно ориентирующийся в инвариантных характеристиках соответствующих явлений, но человек, у которого сложилось определенное, предметно-специализированное отношение к миру. Это, пусть и профессиональное, но всегда «односторонне» развитое видение стоящих перед ним задач, что, в конечном итоге, выражается в профессиональной позиции специалиста, сформировавшейся в ходе освоения

значимого для него содержания, способов и средств профессиональной деятельности [106; с. 27].

Процесс профессионализации специалиста, связанный с вузовской подготовкой, - это период целенаправленного создания условий психологического развития, осуществляющегося в процессе освоения профессиональной деятельности. Но это развитие всегда предметно специализированно, ибо, как писал Козьма Прутков, «специалист подобен флюсу, полнота его односторонняя» [106, с.21].

Впервые понятие «ключевые компетенции» появилось в начале 90-х годов прошлого века, когда Международной организацией оно было включено в квалификационные требования к специалистам в системе послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. Это понятие трактуется, как «общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий [116, с.22].

Ю.Г. Татур дает целый ряд определений понятию «компетентность», подчеркивая тем самым его интегративный характер. Он отмечает, что компетентность, с одной стороны, характеризует личность. В этом аспекте компетентность – интегральное свойство, характеристика личности. Причем компетентность – это характеристика успешной деятельности в определенной области, ситуации. В отличие от таких свойств личности как «умный», «красивый», компетентность – свойство благоприобретенное. Нельзя стать компетентным специалистом без соответствующего образования и опыта, полученных как в сфере институционального, так и неформального образования (самообразования) и социально-профессиональной деятельности.

Наряду со знаниями, для компетентного специалиста необходимы еще и мотивация к деятельности, и способность реализовать свой креативный и операционно-технологический потенциал, то есть компетентность

характеризует способность человека (специалиста) реализовать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности [94, с. 5-6].

Новизна и неоднозначность, непоследовательность и поспешность перехода отечественной системы образования на компетентностную модель образования остро ставят вопрос о классификации компетенций, их интерпретации. Следствием этого является многочисленность соответствующих классификаций не только в научных и методических источниках, но и в нормативных правовых документах. Как выход из данной ситуации В.И. Байденко предложил интегрированную классификацию компетенций. Автор предлагает разделить компетенции на две группы:

- общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные);
- предметно-специализированные (профессиональные) [11; с.16].

При этом общие компетенции могут быть классифицированы следующим образом:

- компетенции социального взаимодействия;
- системно-деятельностные компетенции;
- компетенции самоорганизации и самоуправления;
- ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции;
- компетенции самостоятельной познавательной деятельности [11, с. 18].

Современное высшее образование, как указывалось выше, с недавних пор является трехуровневым. В этой связи, важно представлять себе, на каком уровне формируются какие компетенции, какие компетенции носят сквозной характер. Очевидно, что набор компетенций и уровень овладения ими зависит не только от предметной области (сферы высшего образования), но и от образовательного уровня (степени). Один из идеологов Болонских реформ в высшем образовании В.И. Байденко справедливо отмечает, что составы компетенций для разных ступеней могут быть различными. Магистр должен обладать всеми компетенциями бакалавра и сверх того – добавочными компетенциями, такими, скажем, как:

- системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- способность планировать, осуществлять и применять исследование с критериями научной достоверности;
- способность к критическому анализу, синтезу и оценке новых и сложных идей [12, с. 61].

Авторы коллективной монографии под редакцией В.Н. Казакова полагают, что в большей степени разнятся профессиональные (специальные) компетенции. Однако авторы убеждены, что и универсальные компетенции как результаты обучения не могут быть одинаковыми у инженера и педагога, врача и архитектора, бизнесмена и деятеля искусств. Доминирование тех или иных общих компетенций, несомненно, зависит от профессии (уровня подготовки) и практически не зависит от образовательного уровня. По их мнению, уже на первой ступени (бакалавр или другая степень, соответствующая базовому высшему образованию) все необходимые для данной профессии универсальные компетенции уже должны быть сформированы, в отличие от специальных (профессиональных) умений и навыков [96, с. 14].

Для частичного ответа на поставленные выше вопросы может быть использовано рамочное описание уровневой дифференциации с точки зрения Дублинских дескрипторов [7, с. 62-63] с той оговоркой, что данный вариант в условиях трехуровневой модели нуждается в существенной доработке.

Таблица 1

Уровневая дифференциация в контексте Дублинских дескрипторов

Бакалавр		Магистр	
Знание и понимание			
Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения		Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей в контексте исследований	
Применение знаний и понимания			
(Путем) выдвижения и защиты		(Через) способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном)	

		контексте
Формирование суждений		
(Включает в себя) сбор и интерпретацию соответствующих данных		(Демонстрирует) способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основе неполных данных
Коммуникация		
Передача информации, идей, проблем и решений		Передача выводов, а также лежащих в их основе знаний и соображений (ограниченный охват) аудитории специалистов и неспециалистов (монолог)
Навыки обучения		
Выработаны те навыки, которые необходимы, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности		Позволяют осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования

Результаты образования с точки зрения их уровневой дифференциации, на наш взгляд, могут находиться в следующем рамочном пространстве:

европейская система квалификаций (проект) для применения в 25-и странах ЕС и 7-и странах – участницах программы «Образование и подготовка 2010» 6-7 уровни (EQF);

структура квалификаций Европейского пространства высшего образования (принята в Бергене в 2005 г.) (ЕНЕА-QF);

действующая отечественная система квалификаций высшего образования: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура;

национальная рамка квалификаций; профессиональные стандарты по соответствующим направлениям (специальностям) подготовки: области, объекты труда, трудовые функции; должностное предназначение и др.

Переход к компетентностной модели высшего образования, по своей сути, означает действие принципа открытости образования как социокультурного института, когда образование – система, сохраняя накопленный потенциал, лучшие практики (в данном случае «потенциал «знаниевой» парадигмы»), дополняется, модифицируется, взаимодействует, приспосабливается к внешней среде. Рассмотрение высшего образования как открытой системы информационного общества, как системы интенсивно взаимодействующей с внешней средой, предполагает более активное ее

изучение на предмет поиска альтернативных вариантов развития, поиска новых возможностей.

Таковыми новыми возможностями, альтернативами высшего образования, кроме указанного уже выше перехода на компетентностную модель образовательного процесса, на наш взгляд, являются неклассическая парадигма, ориентация на фундаментальное ядро современной науки, усиление исследовательской составляющей подготовки специалиста, регионализация и кластеризация. Эти направления, по сути, сегодня являются мировыми трендами, подкрепляются активным сотрудничеством на региональном и межстрановом уровнях. Ярким примером такого сотрудничества, интеграционного взаимодействия является Болонский процесс, в рамках которого реализуются следующие элементы обновления традиционного подхода: индивидуализированный характер образования; усиление созидательного диалога высшего образования с «миром труда»; переориентация на академическую мобильность и студентоцентрированный характер образовательного процесса.

Значительным потенциалом совершенствования высшего образования, повышения его вклада в развитие национальной экономики является собственно обновление образовательного процесса, повышение его эффективности с точки зрения формируемых компетенций будущих специалистов.

Рассматривая проблемы образовательного процесса в профессиональном образовании, В.Д. Лобашев, отмечает ряд объективных причин, порождающих снижение влияния потенциала образовательной организации на формирование своего выпускника:

- система высшего образования не обеспечивает формирование и преобразование накапливаемых обучаемыми знаний в системную базу и совершенно беспомощна в создании механизмов использования приобретенных знаний, особенно с целью их практического применения;

- существующая схема образовательного процесса до сих пор позволяет обучающемуся занимать при получении знаний потребительски

иждивенческую позицию, прочно защищенную от личностной ответственности;

- современная российская педагогическая система не обладает достаточными ресурсами для того, чтобы с каждым обучающимся пройти путь от начального обучения до целенаправленного приложения квалифицированного труда и получения практических, материально выраженных результатов на базе приобретенных знаний, это задачи самостоятельного роста специалиста, которые находятся уже за пределами образовательного учреждения. В настоящем не существует механизма личностного предъявления заказчику обученного и воспитанного выпускника. Этим в исчерпывающей мере снимается, к сожалению, личная ответственность преподавателей за конечный результат своей работы;

- четко выраженная монодисциплинарная направленность профессионального образования воспитывает ограниченность восприятия общей картины Мира; это питает истоки начетничества, старания не воспринять и понять суть учебного предмета, а «пройти» и «сдать»! Но это – порочный путь воспитания будущего специалиста, вооруженного уже на пороге учебного заведения практикой худших проявлений технологичности образования. Подготовка профессионала требует расширения принципиальной ограниченности процесса обучения во времени и затратах;

- предметная разобщенность процесса обучения в образовательном учреждении обуславливает эмоциональную обедненность познания, напряженность в дисциплинарной направленности приемов поддержания внимания и внесение помех успешному продвижению обучения; преодоление этого затруднения лежит на пути повышения привлекательности познания;

- к студентам в процессе обучения практически не применяются методики переходного периода от школьной системы преподнесения знаний к качественно иной, более строгой и, первоначально воспринимаемой как значительно более конкретизированной профессионально, практико-ориентированной системе обучения [98, с.37-38].

Для определения ситуации в структуре высшего образования, сложившейся в России в связи с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», целесообразно обратиться к опыту ряда европейских государств, имеющих достаточно устоявшиеся традиции и сбалансированные системы высшего образования.

В частности, в Великобритании в университетском секторе программы представлены тремя уровнями и предполагают различный срок их освоения: степень бакалавра (3-4 года), степень магистра (+1 год), степень доктора (+3 года). Обучаясь в институте, за данное время можно получить только первые две степени, а обучение в колледже высшего образования предполагает получение только степени бакалавра. Степень доктора является академической и предполагает получение диплома доктора философии (PhD) [56, с.132-144; 81].

Высшее образование во Франции представлено тремя циклами (этапами), занимающими по продолжительности пять лет, по окончании которых выпускники получают соответствующие дипломы. Первый цикл представляет собой начальный этап высшего образования, в рамках которого осуществляется общенаучная подготовка. Обучение длится два года и завершается экзаменом на получение диплома об общем университетском образовании (Diplome d'études universitaire generales – DEUG) или диплома о научно-техническом университетском образовании (DEUST). Значительная часть обучающихся предпочитает после получения такого диплома продолжать образование на последующих этапах.

Второй такой этап рассчитан на два года и условно делится на два промежутка, имеющих свои цели и особенности содержания образования. Цель первого года состоит в получении степени лиценциата (Licence) (эквивалент российского понятия «неполное высшее образование»). Обучение на уровне лиценциата носит общефундаментальный характер без элементов глубокой специализации или сочетает комбинацию фундаментальной и профессиональной подготовки с превалированием

первой. Дальнейшее обучение продолжают те лиценциаты, которые видят перспективу дальнейшей научной или преподавательской деятельности. Второй год заканчивается присуждением степени магистра (Maitrise). Обучение на этом уровне носит глубоко специализированный характер фундаментально – научной или научно - технической подготовки по выбранной специальности.

Третий этап высшего образования (1 год) продолжает линию на углубленное изучение избранной специальности и предполагает подготовку научно - исследовательской работы. Выпускники данной программы получают диплом о специальном высшем образовании (DESS) в случае выбора программы специализации или диплом углубленного образования (DEA), если программа носила исследовательский характер [14, с. 30-33].

Современная система высшего образования в Германии представлена разнообразными учреждениями – университетами (классическими и прикладных наук), высшими профессиональными школами, педагогическими колледжами, академиями искусств, технологическими семинариями. Продолжительность обучения в общих классических университетах – около шести лет, в университетах прикладных наук – 4,5 года. Выпускникам университетов прикладных наук присуждается диплом с пометкой в скобках «FH» (обозначающий Fachhochsuen), с тем чтобы отличать его от университетского диплома.

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов степеней:

- профессионально - ориентированная степень (подтверждается дипломом, наиболее распространена в области естественных, инженерных и общественных наук).
- академическая степень магистра (присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств).
- статус государственного служащего (получают, как правило, будущие учителя, юристы и медики после окончания обучения, сдачи

государственного экзамена и завершения установленного периода практической профессиональной подготовки в избранной профессиональной сфере) [14, с. 36-37].

По нашим оценкам, современный период развития высшего образования в России характеризуется новым обликом образовательной системы: значительным многообразием образовательных программ; установлением уровней и ступеней образования, соотнесенных с требованиями Национальной рамки квалификаций специалистов с высшим образованием; установлением соотношения общего и профессионального компонентов в содержании образовательной программы конкретного уровня; обеспечением свободы выбора и возможностей личности корректировать свою образовательную траекторию, используя преемственность и сопряженность программ, в том числе дополнительных профессиональных программ; переориентация результатов обучения с традиционного усвоения знаний, умений и навыков на выражение результатов обучения в терминах компетенций; переориентация программ высшего образования на развитие человеческого капитала; осознание важности высшего образования в контексте обеспечения качества жизни. Все это, безусловно, связано с образовательной программой (в нашем понимании с универсально-ориентированной образовательной программой подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре).

В современных условиях высшее образование уже не должно находиться в режиме адаптации к социально-экономическим изменениям. Оно должно само задавать вектор, определять стратегии таких изменений. В связи с таким высоким назначением высшего образования, как источника изменений в обществе, экономике, социальной, духовной жизни, А.И. Субетто предложена концепция стандарта качества базового высшего образования, под которым автор понимает социальную норму, которая отражает требования к качеству образования со стороны общества и государства. Он представлен автором в виде единой системы взаимодействующих

образовательной нормы, профессиональной нормы, гражданственно-правовой нормы и нравственно-воспитательной нормы [91, с. 122].

Базовое высшее образование по своей функции является конфигуратором образовательных маршрутов в высшем и послевузовском образовании. Его ядром является образовательная норма, отражающая требования к фундаментальной подготовке в системе высшего образования. С этих позиций системообразующим фактором, определяющим качество базового образования, является концепция фундаментализации высшего образования А.И. Субетто [91, с. 133].

Назначение стандарта качества базового высшего образования автор видит в фиксации социальной нормы и цели основного образовательного (базового) цикла высшего образования, отражающих принятую в обществе концепцию высшего образования, его целевые установки А.И. Субетто [91, с. 123].

Он, по мнению автора, наряду с другими, должен выполнять функцию формализации цели высшего базового образования, исходя из: 1) императива выживаемости, 2) приоритета всестороннего, гармонично-целостного, универсально-энциклопедического, творческого развития личности, преодолевающего тенденцию воспроизводства цивилизационно-глобального, космопланетарного технократизма, 3) приоритета преодоления сложившейся диссиметрии корпуса знаний в сторону более полной трансляции знаний науки о жизни, человеке и его интеллекте [91, с. 134].

В настоящее время, по мнению Ю.А. Шихова, сложились определенные тенденции фундаментализации профессионального образования. [77; 108;139]. А.М. Новиков проанализировав имеющиеся в литературе точки зрения по этому вопросу, выделяет следующие из них:

- создание условий для подготовки специалистов по наиболее актуальным междотраслевым специальностям: биотехнология, биофизика, промышленная экология и другим, путем внедрения в высшую школу университетских программ, в среднюю профессиональную школу программ

колледжей, что содействует формированию межфакультетских образовательных программ;

- переход на подготовку специалистов широкого профиля: в перспективе, по оценкам экспертов, необходимо лишь 80-100 профилей обучения при подготовке рабочих кадров и 30-40 профилей – в высшем и среднем профессиональном образовании;

- усиление общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ, благодаря чему профессиональное образование можно считать продолжением общего образования; при этом у обучаемых формируется потребность учиться в течение всей жизни, умение быстро переучиваться и повышать квалификацию, что невозможно без фундаментальной теоретической подготовки (общеобразовательной и профессиональной);

- обучение базисным квалификациям («сквозным» умениям: пользоваться компьютером, базами данных; владение иностранными языками, правовыми, санитарно-медицинскими знаниями; знание и понимание основных законов экологии, экономики; навыки маркетинга и сбыта и т.д. по цепочке «матазнания» - «метаквалификации» - «метадеятельность» [63];

- модульное построение содержания профессионального образования;

- усиление научного потенциала профессиональных учебных заведений (привлечение в качестве преподавателей кандидатов и докторов наук, привлечение студентов к научно-исследовательской работе, создание научно-технологических парков);

- методологическая подготовка обучающихся, предусматривающая освоение умений целеполагания, проектирования и конструирования, профессионального владения навыками своей специальности, рефлексии [31].

Фундаментализация образования, по мнению А.И. Субетто, прежде всего должна включать в себя фундаментализацию знаний, которыми должны

быть универсальными и направленными на восприятие мира как целого, другими словами, должны формировать у обучающихся единую научную картину мира [89].

Важной тенденцией, качественным признаком - определителем современной системы высшего образования является непрерывность образования. В различных исследованиях, в том числе и зарубежных, наряду с термином «непрерывное образование» употребляются и такие понятия как «образование взрослых» (adult education), «пожизненное образование» (life long education), «продолжающееся образование» (continuing education), «дальнейшее образование» (further education), «перманентное образование» (permanent education), «рекуррентное (возобновляющееся) образование» (recurrent education) и т.д. Зарубежные авторы чаще всего под непрерывным («пожизненным образованием») понимают преднамеренное воздействие на развитие личности человека, особенно на развитие его образованности и квалификации, в течение всей жизни.

Многоуровневое непрерывное профессиональное образование в настоящее время представляет собой особую образовательно - организационную реальность, его характеризует выстраивание сквозных преемственных линий в подготовке и переподготовке специалистов, выделение этапов такой подготовки, обеспечение большей интегрированности образовательных систем и программ различного уровня и назначения, структурно-логическая взаимосвязь общеобразовательных, фундаментальных и специальных дисциплин с единой целевой установкой, предполагающей обучение на основе единого сквозного учебного плана, последовательное восхождение обучающихся на более высокий уровень образования [64].

Если идея «непрерывности» профессионального образования можно рассматривать как идею постоянного когнитивного развития и саморазвития личности, то идея «опережения» образования (особенно высшего образования) связана, во-первых, с осознанным стремлением человека к пока

еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с элементами прогнозирования перспектив своего развития и их реализации в контексте труда и жизни, и, во-вторых, со стремлением человека к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом.

О.Л. Ворожейкина, Е.Б. Покладок, Л.Н. Тарасюк, анализируя тенденции развития высшего образования за рубежом, в частности в Великобритании, констатируют, что с конца 90-х годов XX века целью высшего образования объявлялась поддержка общества знаний и интеллекта и обозначались задачи, решение которых помогло бы воплотить в реальность провозглашенную цель:

интеллектуальное развитие индивидуума, подготовленного к практической деятельности, способного эффективно внести вклад в общественное развитие и реализовать свои потенциальные возможности;

расширение знаний для саморазвития, для блага общества и экономики;

служение потребностям экономики, базирующейся на знании и образованности;

содействие становлению демократического, цивилизованного, предоставляющего равные права инклюзивного (всеохватывающего) общества.

Следствием данных целевых установок является то, как указывают авторы, что все институты высшего образования предлагают широкий спектр учебных курсов, обеспечивающих получение первых академических и последипломных степеней, профессиональных квалификаций на последипломном уровне [23, с.29].

1.3. Междисциплинарные источники и факторы проектирования содержания универсально-ориентированных программ подготовки научно-педагогических кадров

При разработке любой образовательной программы ключевым вопросом является вопрос о содержании образования, то есть о том, какие знания, навыки, умения, компетенции составят ее тезаурус, будут предложены для

освоения обучающимся, транслироваться в образовательном процессе. В связи с этим, особое значение для обеспечения качества разработки и применения компетентностно-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре принадлежит вопросам конструирования содержания высшего образования.

Общеметодологические аспекты компетентностного подхода к формированию содержания высшего образования раскрыты в исследованиях В.И. Байденко, И.А. Зимней, Н.А. Селезнёвой, Ю.Г. Татур и др. [11,14,67,147].

На необходимость разработки новых концептуальных и теоретико-методологических подходов к структурированию содержания профессионального образования, проектированию адекватных ему технологий освоения на уровне учебной дисциплины указывает О.В. Вендина.

По её мнению, проблема формирования нового содержания профессионального образования актуальна в силу следующих обстоятельств. Во-первых, изменения, происходящие в современном российском обществе, объективно поставили образование в эпицентр многих проблем страны. Оно в значительной степени перестает быть лишь сферой обслуживания других отраслей хозяйства, механизмом воспроизводства социальной структуры общества, а становится специфической социальной практикой. Во-вторых, система образования, как никакой другой социальный институт, нуждается в механизмах постоянного совершенствования, опережающего развития, способах такого выстраивания своего состояния и будущего, которые позволят ей самоопределяться в социуме, формировать собственные интересы, цели, ценности, стратегию и т.д. В-третьих, изменения, происходящие в отечественной системе образования, требуют пересмотра существующей практики подготовки будущих специалистов, которая базируется на освоении многих учебных дисциплин. Однако традиционное

их содержание не соответствует принципиально изменившимся потребностям современного общества.

О.В. Вендина, описывая процесс проектирования содержания вузовской учебной дисциплины на компетентностный основе выделяет ключевые идеи, которые состоят в том, что этапы процесса проектирования представлены в категориях компетентностного подхода; при проектировании реализуются принципы иерархичности и вложенности компетенций. В контексте нашего исследования особый интерес вызывает её авторская модель, основанная на сложносоставном характере формируемых профессиональных компетенций. Автором подчеркнуто, что эволюция содержания образования идет по пути универсализации знаний, что выдвигает на первый план в области образовательной политики методологию учения, а не овладения узкопрофессиональным знанием, а это, в свою очередь, актуализирует внедрение компетентностного подхода в российскую систему образования как методологического регулятива проектирования его содержания на ух дидактических принципов в процессе преподавания того или иного курса (наглядности, научности, связи теории с практикой и др.); разработка технологии обучения (выбор форм, методов и средств обучения) для каждого модуля (блока); разработка критериев и параметров оценки обучения и уровне учебной дисциплины[35].

Процесс проектирования содержания учебной дисциплины в интерпретации О.В. Вендиной может состоять из следующих основных этапов: анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы (для определенной специальности) и определение на его основе перечня формируемых компетенций; определение целей обучения путем построения «дерева» формируемых компетенций (выделение уровней и состава компетенций); отбор, структурирование и оптимизация содержания учебного материала на модули и блоки; составление матриц компонентов компетенций (для всего «дерева» формируемых компетенций); выявление возможности реализации

общих дидактических принципов в процессе преподавания того или иного курса (наглядности, научности, связи теории с практикой и др.); разработка технологии обучения (выбор форм, методов и средств обучения) для каждого модуля (блока); разработка критериев и параметров оценки обучения и контрольного инструментария для реализации обратной связи (комплект тестов, контролирующих программ, комплекс нестандартных задач, творческих заданий и т. д.).

На диссертационном уровне кроме О.В. Вендиной можно выделить работы А.М. Шевченко, С.С Дмитриевой, которые выполнены в контексте проектирования содержания на уровне учебной дисциплины. Так в работе А.И. Шевченко представлены теоретико-методологические основы и адекватные им технологии знаниево - ориентированного процесса проектирования содержания дисциплинарного образовательного пространства в современном вузе [99, с.101], а в диссертационном исследовании С.С. Дмитриевой определены дидактические условия проектирования профессиональных дисциплин на основе компетентностного подхода для подготовки специалистов по направлению «Информационные системы» [32].

Основным документом в организации высшего образования, фиксирующим содержание образования, содержание подготовки выпускников, является основная образовательная программа. По мнению Ю.Г. Татура, основная образовательная программа – категория, отражающая совокупность (целостность, системность) учебных дисциплин различного статуса (обязательные, факультативные, элективные), их учебно-методическое сопровождение, основные виды учебной и педагогической деятельности субъектов образовательного процесса, удовлетворяющие целевым, содержательным, структурным, временным и иным характеристикам образовательного стандарта и направленные на его реализацию в конкретных условиях образовательного учреждения с учетом

типа, вида, категории, академических традиций и особенностей образовательного учреждения [93].

Основная образовательная программа вуза по направлению подготовки представляет собой комплект нормативных документов, определяющий цели, содержание и методы реализации процесса обучения и воспитания [37, с. 26].

В структуру ООП входят: перечень специализаций профессиональной подготовки; цели ООП; учебный план вуза по направлению подготовки; совокупность программ учебных дисциплин и практик, определяющих полное содержание ООП; материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций [37, с. 27].

В.И. Байденко и Н.А. Селезнева дают следующее определение понятия «основная образовательная программа»: это комплексный проект образовательного процесса в вузе, организация которого обеспечивает достижение основных заявленных вузом целей [8].

Важным методологическим основанием определения ООП как объекта проектирования выступают, как подчеркивают Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов, системный, программно-целевой, личностно-деятельностный, компетентностный и технологический подходы, что создает предпосылки для комплексного, системного представления ООП и построения на ее основе модели выпускника вуза в компетентностном формате. Авторы также отмечают, что в сложившихся условиях основные образовательные программы являются важнейшим стратегическим направлением и составной частью социальной политики вуза, при которой российская высшая школа имеет необходимые условия для опережающей адаптации выпускников, обладающих широкими профессиональными и общими (универсальными) компетентностями [2].

И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, И.А. Мазаева, Н.А. Морозова считают, что результатом профессионального образования является целостная единая социально-профессиональная компетентность, включающая парциальные профессиональные и социальные компетентности, объединяющая такие

компоненты, как знания, опыт их применения, ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности, эмоционально-волевая регуляция процесса практической реализации компетенции и готовность к ее регуляции. В качестве ключевых, социально-значимых, актуальных для современного развития общества выступают компетентности гражданственности, здоровьесбережения, социального взаимодействия, общения на родном и иностранных языках, а также информационно-технологическая компетентность [37, с. 32].

Учитывая то, что ответственность за разработку образовательной программы исключительно лежит на образовательной организации, что ее эффективность во многом зависит от первоначального целеполагания, представляется важным подчеркнуть важность этапа формулирования и конкретизации, таксономизации и обеспечения измеримости целей обучения и воспитания.

Цели образования можно подразделить на цели личностного развития, цели социализации личности и цели ее самореализации и индивидуализации, что нашло отражение не только во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, но и в концептуальной модели элитного специалиста, описание которой приведено в работе А.А. Добрякова, где предлагается пятиблочная структура указанной модели: фундаментальная подготовка высокого уровня; глубокие специальные знания; способность целенаправленно создавать новое информационное содержание; наличие профессионально значимых личностных качеств; широкое междисциплинарное образование, высокая нравственность и культуры [33].

По мнению Н.А. Селезневой, опираясь на системный подход, цели образовательной системы, должны быть заданы на языке требований к современному человеку и, прежде всего, требований к его готовности решать задачи – проблемы на всех уровнях общественной и индивидуальной жизнедеятельности: от глобального до бытового – и все три типа названных выше задач [79, с. 15].

Н.А. Селезнева в структурной модели качества образованности выпускника вуза представляет это качество как единство качества личностного развития (духовно-нравственного, интеллектуального, ценностно-мотивационного, физического и др. сторон); качества общекультурной подготовки и качества профессиональной подготовки (качество присвоенных структур деятельности – социальной и профессиональной; качество присвоенных структур знаний – междисциплинарных, полидисциплинарных) [79, с. 20].

Можно утверждать, что представленные выше блоки для устойчивого и эффективного функционирования целостной модели специалиста должны быть взаимно связаны друг с другом. Отсутствие или низкий уровень каждого из них в отдельности может иметь своим следствием не выполнение требования системности интегральной подготовки обучающихся, что, в конечном итоге, может вести к снижению качества такой подготовки. Это обуславливает необходимость содержательного преобразования традиционной для высшей школы технологии обучения в сторону ее большей гуманизации, гуманитаризации и гармонизации [65, с. 13-14].

Для основных образовательных программ высшего образования очень важна внутренняя структура содержания, обеспечивающая необходимый баланс между общекультурной (универсальной) составляющей и специальной, профессионально ориентированной. Если первая должна обеспечить адекватный мировому уровень общей культуры человека, сформировать у выпускника вуза отвечающую современному развитию науки картину мира, то вторая определяет его профессиональную квалификацию, способность к самостоятельной трудовой деятельности в сфере высокоинтеллектуального труда. Это должно учитываться при разработке учебного плана направления (специальности) подготовки [65, с.18]. Это важно для учета согласования требований, целей, содержания основных и дополнительных образовательных программ.

Т.Б. Фейлинг, исследуя проблему формирования профессиональных компетенций студентов вузов в интегрированной системе высшего и дополнительного образования, приходит к выводу, что компетенции, сформированные в рамках дополнительной образовательной программы (общекультурные, общепрофессиональные), могут рассматриваться в качестве необходимой профессиональной «надстройки» для основной образовательной программы. При этом отбор и структурирование учебного материала дополнительной образовательной программы должен, по мнению автора, производиться с учетом анализа видов профессиональной деятельности по направлению подготовки специалиста [91, с.5].

Разработка основной образовательной программы – процесс сложный, творческий, вариативный и, отчасти, непредсказуемый по своим последствиям. В силу этого, возникает необходимость ее экспертизы как на каждом из этапов проектирования, так и по его завершению с тем, чтобы гарантировать определенный, необходимый уровень ее потенциального качества, соответствие требованиям ФГОС, непосредственных потребителей, работодателей.

По данным В.И. Байденко, европейские специалисты используют следующий алгоритм (этапы) формирования программ обучения: определение потребностей, описание академических и профессиональных профилей, идентификация результатов обучения, выявление общих и профессиональных компетенций, разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария, выработка процедур и способов обеспечения качества, составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты студентов).

При этом описание дескрипторов с помощью категории «компетенции» (в формате национальной системы квалификации) предполагает раскрытие (проектирование): знаний и понимания – расширение знаний (какое

содержание обучения адекватно им?); знаний и понимания – углубление знаний (какое учебное содержание может быть привнесено с позиции вертикальной, горизонтальной или латеральной (сопутствующей) связи?); раскрытие знаний/умений (компетенции) [6, с. 81-82].

Опыт применения государственных образовательных стандартов свидетельствует о недовольстве определенных вузов, особенно реализующих образовательные программы с быстро развивающимся (не устоявшимся) содержанием подготовки, жестким дидактическим нормированием содержания. По мнению Д.В. Пузанкова и др., это ограничивает вариативность и снижает качество образовательных программ вузов. В качестве компромисса возможны следующие модели образовательных стандартов:

- модель, в которой задаются наборы компетенций к отдельным модулям программы и их дидактическое содержание одновременно;
- модель, в которой устанавливаются требования к содержанию программы (ее модулей) на уровне компетенций, но с указанием в примерной образовательной программе обязательных дисциплин, рекомендуемых УМО.

Таким образом, подчеркивают специалисты, на сегодняшний день нет общепринятого подхода к заданию требований к содержанию образования в проектируемых государственных образовательных стандартах третьего поколения, то есть через компетенции и/или дидактику [76, с. 8].

В.Л. Кошелева предложила целый ряд критериев для осуществления экспертизы содержания основной образовательной программы (ООП) направления подготовки. В числе таких критериев следующие:

- наличие вузовской концепции качества содержания образовательной программы по специальности (направлению);
- наличие разработанной методики проектирования ООП по специальностям и направлениям вуза;
- соответствие ООП сформулированным целям подготовки выпускников по специальностям и направлениям вуза;

- соответствие ООП федеральному компоненту ФГОС высшего образования;
- наличие и качество вузовского компонента ООП, его соответствие конечным целям подготовки выпускников;
- наличие в ООП дисциплин и курсов по выбору студентов, устанавливаемых вузом;
- наличие в ООП междисциплинарных курсов;
- наличие в ООП временной последовательности и содержательной преемственности между логически взаимосвязанными дисциплинами циклов ГСЭ, ЕД, ОПД, СД;
- соответствие рабочего учебного плана ООП по конкретному направлению (специальности) подготовки [51;57].

Одной из основных функций высшего образования является помощь студенту в формировании и развитии у него высоконравственного интеллекта, способного к эффективной индивидуальной и коллективной профессиональной и общественной деятельности в профессиональных и других сообществах. Этот постулат поддерживают многие специалисты, полагая, что в современных условиях цена ошибки того или иного специалиста неизмеримо возрастает, что придает нравственной составляющей особое значение и статус.

Б.К. Коломиец полагает, что любой специалист в современной человеко-машинной или информационно-интеллектуальной среде для решения возникающих перед ним проблем должен владеть набором следующих инвариантных функций интеллектуальной деятельности (ИФИД): информационная – сбор, хранение, обработка информации; моделирующая – упорядочение, структуризация информации в виде формализованных и неформализованных (в сознании людей) моделей; аналитическая – анализ информации на моделях, диагноз причин возникновения проблем, прогноз тенденций их развития (проблематизация); целеобразование – формирование целей деятельности по решению задач, проблем, критериев достижения

целей; обоснование, доказательство; проектирование – разработка проектов программ решения проблем и задач; планирование реализации программы; прогностическая функция; реализация программы; контроль и управление реализацией программы; обучение в процессе деятельности; обучение новым средствам и методам деятельности; координация выполнения ИФИД, прямых и обратных связей между ними; саморефлексия интеллектом своей деятельности, взаимодействия с другими интеллектами; оценка качества выполнения каждой из ИФИД и всей системы ИФИД; кооперация с другими специалистами для выполнения части или всех ИФИД [47].

Очевидно, что в условиях проблемно-ориентированного, инновационного характера деятельности современного специалиста, междисциплинарного характера решаемых им задач на первый план выходит формирование у него в процессе вузовского обучения так называемых ключевых компетенций. Задача ключевых компетенций – обеспечить универсальность и поэтому они не могут быть узкоспециализированными [101, с. 16].

По мнению Э.Ф. Зеера, «ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [31, с. 97].

В профессиональном образовании Европейского сообщества особое значение придается следующим пяти ключевым компетенциям: социальной, коммуникативной, социально-информационной, когнитивной, специальной. Отметим, что в ранее действовавших ГОС ВПО третьего поколения, широко использованы результаты проекта «TUNING» («Настройка образовательных структур») в части универсальных компетенций и результатов обучения на первой и второй ступенях. Европейская модель представления компетенций универсального характера, по нашим оценкам, может быть использована и при проектировании универсально – ориентированных программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В анкетах по проекту «TUNING» указаны 30 универсальных компетенций, отобранных европейскими экспертами в области образования. Они подразделяются на три большие группы:

1) Инструментальные компетенции: способность к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, базовые знания в различных областях, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, письменная и устная коммуникация на родном языке, знание второго языка, элементарные навыки работы с компьютером, навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников), решение проблем, принятие решений.

2) Межличностные компетенции: способность к критике и самокритике, работа в команде, навыки межличностных отношений, способность работать в междисциплинарной команде, способность общаться со специалистами из других областей, принятие различий и мультикультурности, способность работать в международной среде, приверженность этическим ценностям.

3) Системные компетенции: способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность учиться, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность порождать новые идеи (креативность), лидерство, понимание культур и обычаев других стран, способность работать самостоятельно, разработка проектов и управление ими, инициативность и предпринимательский дух, забота о качестве, стремление к успеху [96].

Говоря о содержании программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, нельзя не ставить вопрос о фундаментализации такой подготовки. Не случайно в связи с этим, А.И. Субетто ставит вопрос о фундаментализации образования, под которой понимает процесс трансляции культуры, знаний и опыта, обеспечивающий формирование системы культуры личности и «экрана знаний» специалиста, включая формирование личностной «картины мира», позволяющей ей реализовывать себя как творческую личность, как гражданина, человека не только в его социальном

(личность), но и в космо-планетарном, цивилизационном измерениях (человека как части биосферы и космоса, как представителя Земли) [91, с. 135].

В основе программирующей фундаментализацию образования, по мнению автора, лежит структура культуры личности и гомеоморфная ей структура деятельности, которую ученый представляет в форме вложенных друг в друга четырех «ядер» структур деятельности.

Первое ядро (тетрада) деятельности включает в себя базовые деятельности первого, «глубинного» модуса существования (классификационную, распознавательную, мыслительную, про-ре-диагностическую).

Ядро *второго* уровня составляет пентаду, центром которого является вышеизложенное первое, «глубинное» ядро. К базовым деятельности второго уровня относятся: языковая, речевая, сенсорная, моторная.

Ядро *третьего* уровня составляет пентаду, центром которой является ядро второго уровня. К базовым деятельности третьего уровня относятся две взаимосвязанных диады: трудовая и свободная деятельность, физическая и интеллектуальная деятельности.

Ядро *четвертого* уровня включает в себя восемь родов деятельности, развитие которых по Л.В. Зеленому определяет всестороннее, гармоничное развитие личности. К ним относятся: экономическая (производственная) – природопользовательская деятельность; экологическая – природоохранная, природосберегающая или природовосстановительная деятельность; научная – познавательно-исследовательская деятельность, связанная с «добычей» знаний и применением научных знаний; художественная (культурная), – эмоционально-эстетическая и этическая деятельности, связанные с освоением и осмыслением мира через его художественно-эстетическое освоение и воспроизводство; педагогическая – деятельность, связанная с воспитанием, обучением и образованием другого человека; управленческая – деятельность, связанная с управлением и организацией управления в любых

видах деятельности; медицинская (здоровьеобеспечивающая) – деятельность, связанная с поддержанием собственного здоровья и здоровья других, а также с лечением болезней; физкультурная – деятельность по физическому совершенствованию.

Понятие рода деятельности означает, что эти рода деятельности так или иначе присутствуют в жизнедеятельностном процессе любой личности. Задача образования состоит в их достаточном развитии с тем, чтобы они образовывали внутреннюю гармонию жизнедеятельности человека, независимо от его профориентации [144, с. 136-137].

Таким образом, «вектор» фундаментализации образования направлен от создания классификационной, мыслительной, гностической, распознавательной, языковой, сенсорной, речевой и моторной культур личности – к формированию культур в терминах родов деятельности [144, с. 137-138].

А.И. Субетто, выделяя сочетание «полей» фундаментального и профессионального знания, приводит типологическую триаду учебных дисциплин высшей школы и соответствующие им виды подготовки:

- теоретико-фундаментальные (теоретико-методологические) дисциплины теоретико-фундаментальная подготовка;
- профессионально-фундаментальные дисциплины - профессионально-фундаментальная подготовка;
- профессионально-специализированные дисциплины - профессионально-специализированная подготовка [142, с.164].

В подготовке современного специалиста с высшим образованием, как уже подчеркивалось нами выше, чрезвычайно важное значение имеет культурологическая составляющая, призванная сгармонизировать две стороны, две грани специалиста, а именно: личностные качества и свойства в биосоциальном измерении и профессионально значимые качества, обеспечивающие успешность выполнения трудовых функций. В силу этого важно обратиться к современному пониманию сущности и структуры культуры как уникального явления, феномена мировой цивилизации.

Подчеркнем, что для решения задач обоснования проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, мы остановили выбор на классификации родов культуры, представленную Л.А. Зеленовым.

Следуя логике взаимосвязи и взаимообусловленности видов деятельности человека и его культур, А.И. Субетто выдвинул идею о системах деятельности и культуры личности на основе «матрешечно - ядрового» построения структуры деятельности личности, при котором «рода деятельности» как бы образуют «периферию» такой «ядровой» структуры [142, с.150].

Одной из актуальных проблем современного образования, в первую очередь высшего, является обеспечение подготовки выпускников адекватной многофункциональной, все более усложняющейся деятельности современного человека с высшим образованием: он одновременно является интеллигентом, специалистом в узкой профессиональной области и членом сложной системы сообществ людей (семьи, фирмы, в которой он работает, профессиональных сообществ, нации, региона, страны, живущего поколения и, наконец, рода человеческого). Как член этой взаимосвязанной системы сообществ и как индивид, он должен или вынужден более или менее осознанно, целенаправленно участвовать в решении взаимосвязанных систем проблем и задач соответствующих сообществ и своих личных [48, с. 6-7].

А.И. Субетто в условиях перехода от энергетической цивилизации к интеллектно - информационной, выдвигает идею синтетической революции в механизмах функционирования и развития мировой цивилизации. По мнению автора, она представляет собой систему революций – системной, человеческой, интеллектно – инновационной, качественной, рефлексивной - методологической и образовательной, развернувшихся почти одновременно во второй половине XX века [90, с. 17]. В частности, человеческая революция означает собой скачок в развитии человека, его духовности, культуры, мировоззрения. Проблема «универсального человека» как антипода

«частичному человеку», сформированному специализированной структурой промышленности, управления и экономики на протяжении новейшей истории XIX и первой половины XX века, приобретает смысл императива, связанного с преодолением кризиса истории, информационно-энергетической неравновесности цивилизации XX века [90, с. 22].

Человеческая революция, по мнению А.И. Субетто, через систему образования включает в себя формирование Неклассичности мышления, Сознания и Интеллекта как основы универсального, всесторонне и гармонично развитого человека [90, с. 24].

Идея универсализма в науке является не новой, имеет глубокие исследовательские корни. Наиболее ранние представления об универсализме сложились в недрах философии и этических учений. В частности, в философии, под универсализмом понимается этическое мирозерцание, противоположное индивидуализму. Данное понимание существенным образом отличается от традиционного, общенаучного. Его сторонники и толкователи исходят из того, что индивид теснейшим образом связан с окружающим миром и находится с ним в постоянном взаимодействии. Индивидуальное счастье универсализм считает неосуществимым при отсутствии у личности сознания солидарности с окружающим миром и без установки гармонии между ними, возможной только путем познания законов, лежащих в основе мирового развития, и следования им [104].

Данное философское толкование универсализма вовсе не является единственным. Наряду с ним, в контексте нашего исследования, заслуживает внимания толкование, которое усматривает в универсализме всесторонность, многосторонность, всеохватывающее знание; стремление к целостности, форму мышления, которая рассматривает универсум как целое и пытается из этого довлеющего над всем целого объяснить, понять и вывести единичное (Платон, Аристотель, Фома Аквинский, Гегель).

Универсализм является одной из крупнейших ветвей, мощных способов организации развивающейся философской мысли, в которой самодовлеющим

является примат единства организации, общего, универсального в трактовке природы и, в частности, природы вещей безотносительно к тому, на каких основаниях осуществляется разрешение соответствующих проблем – материалистических, идеалистических или дуалистических. «Линия универсализма» в истории европейской философской мысли представлена именами Платона, Сен-Симона, Вико, Шеллинга, Гегеля, Маркса, Ленина.

Большинство современных словарей трактуют универсализм через понятие «всесторонность», подчеркивая приоритет фундаментальных знаний для человека, его жизни и деятельности в современном сложном мире, гармонии с природой и с самим собой. В частности, в Большом словаре иностранных слов универсализм [латин. *universalis* – всеобщий) раскрывается как разносторонность в знаниях, сведениях [88]; в Большом энциклопедическом словаре универсализм понимается как «разносторонность (в знаниях, навыках и т. п.), Многосторонность, многоплановость чего-либо». Аналогичные трактовки наблюдаются и в ряде других словарей и академических справочников:

Таблица 2

Определение понятия универсализм

Трактовка, определение универсализма	Источник
Разносторонность в знаниях, сведениях	Толковый словарь Ушакова / Д.Н. Ушаков. 1935-1940
Разносторонность (в знаниях, навыках и т.п.), многосторонность, многоплановость чего-либо	Исторический словарь галлицизмов русского языка
Стремление постигнуть все, обнять все явления природы и духа	Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А.Н. Чудинов, 1910
Разносторонность, универсальность в знаниях, сведениях	Толковый словарь Ожегова. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949 1992
Совокупность взглядов человека, отличающегося разносторонностью, широтой используемых знаний, сведений	Толковый словарь русских существительных
Качество универсала. Универсальность, разносторонность в знаниях, познаниях	Новый словарь русского языка. Толково - словообразовательный / Т.Ф. Ефремова
Разносторонность, широта знаний	Малый академический словарь русского языка

Универсалии, -ий, <i>ед.</i> -алия, -и, <i>ас.</i> (спец.). Совокупность понятий, общих для всех или многих языков, но по-разному в них выражающихся	Толковый Интернет- словарь русского языка
--	--

Широкое распространение понятие «универсализм» получило в социологической науке. В социологии универсализм трактуется как подход к социальной теории, в котором стандарты поведения определяются согласно наборам принципов, отражающих универсальные этические стандарты. В этом подходе имеется тенденция игнорировать смягчающие обстоятельства или индивидуальные контексты. Такой подход противопоставляется более релятивистскому подходу – партикуляризму. Социологический универсализм, выступающий против индивидуализма, имеет место у Адама Мюллера и Отмара Шпанна.

Универсалистские тенденции получили широкое распространение также в культурологии. Это связано, в первую очередь, с тем, что в XX веке культура приобрела особый статус. Она стала включать в себя все, что попадает в сферу деятельности человека. В процессе аккультурации природа и социум оказались вытесненными на периферию социокультурного универсума, но приобрели новое смысловое измерение - статус форм культуры, представляющих и кодирующих природу и социум в современном мире. В конечном итоге это привело к тому, что культура, как никогда, превратилась во всеохватывающую среду, являя свойственную ей универсальность. В рамках своего безграничного дискурса она предстала универсальным образованием, включающим в себя всю многомерную и многозначную реальность, преломленную во множестве культурных практик. Универсализм культуры является закономерным порождением универсальности культуры, поэтому факт ее всеохватности, осмысленный XX столетием, актуализирует проблему изучения универсализма культуры как мировоззренческой установки и культурной практики. Вместе с тем, плюралистический подход закрепляет за универсализмом культуры установку на абсолютизацию всеобщего и игнорирование индивидуального. В силу этого, для преодоления бинарной оппозиции «универсальное -

этнонациональное» сущность универсализма культуры должна рассматриваться как синкретизм общезначимого и индивидуального.

Автор теоретически обосновывает многозначность универсализма культуры как концепта, анализ смысловой структуры которого выявил три содержательных слоя. Его внутреннюю, этимологическую, форму составляет семантический ряд, связанный с исходным концептом «свой». Это означает, что универсализм культуры как концепт включает в себя представление о мире как ойкумене, месте, обжитом «своими», а значит благоприятном для взаимодействия, интеграции, диалога культур. Его дополнительный, «исторический», слой включает такие оттенки смысла, как целостность центрического характера, охватывающая весь мир, всеобщность, всеединство многосоставного, неоднородного мира культуры. К актуальному слою концепта автор относит семантический ряд, включающий такие значения, как «гомогенизация, унификация, стандартизация». Это позволяет отказаться от редуцированного представления об универсализме культуры как абсолютизации всеобщего, ведущей к унификации культур.

Опираясь на концепции Г. Риккерта и М. Шелера, О.Г. Беломоева выдвигает идею синкретизма общезначимого и индивидуального как сущностной черты универсализма культуры, обосновывающей его многозначность.

Универсализм культуры представляет собой актуальную культурную практику. Опираясь на идеи многообразия культурного единства и интеграции культур, универсализм культуры, можно способствовать адаптации человека к новой социокультурной ситуации начала XXI века, характеризующейся рождением слоя транслокальной культуры, интенсификацией культурных взаимодействий, увеличением культурного разнообразия.

История отечественной философской мысли содержит богатейший потенциал для современных научных поисков понимания и решения актуальных проблем. Современное плюралистическое состояние,

характерное для когнитивного поля отечественной гуманитарной науки, вызывает к необходимости разработки универсальных методов понимания и объяснения существующих социокультурных реалий. На новом витке развития философии вновь остро стоит проблема оснований и сущности философского знания. Противостояние классического философского сознания и тенденций постмодернизма стимулирует поиск универсальной метафилософии, способной к творческому, критическому, объективному и всестороннему объяснению мира. Универсализм как мировоззренческая концепция сегодня вновь становится актуальной идеей.

По мнению Р.Р. Щекотовой, универсализм - это современная теоретическая мировоззренческо - методологическая концепция понимания (достижения) единства человеческого сообщества с целью сохранения культурного многообразия в его гуманистической ориентации [103].

Авторами коллективной монографии (А.Е. Марон, В.В. Горшковой и др.) представлена модель взрослого человека, в которой, наряду с составляющими «индивид», «субъект», «личность», «индивидуальность», выделяется особый феномен «универсальность» как «высший уровень духовного развития человека как носителя сопряженности вселенского разума, ноосферного мышления и божественного начала» [92, с. 15].

Указывая на то, что в настоящее время содержание понятия «универсализм» трактуется в научно-философской литературе неоднозначно, автор выделяет несколько позиций в определении и понимании содержательного аспекта универсализма:

Философы выделяют «линию универсализма» в истории европейской философии, которая представлена именами Платона, Сен-Симона, Гегеля, Шеллинга, Маркса, Ленина. Универсализм понимается как многообразие, широта, энциклопедизм интересов, вызванных стремлением к универсальному теоретическому синтезу в познания мира. Это «... та крупнейшая ветвь (или способ организации развивающейся философской мысли), в которой самодовлеющий примат единства организации, общего,

универсального в трактовке природы и, в частности, природы вещей безотносительно к тому, на каких основаниях осуществляется разрешение соответствующих проблем - материалистических, идеалистических или дуалистических. Выход из кризиса современной философии связывается с разработкой философии гуманистического универсализма, ... которой только предстоит сформироваться на основе новой логики и методологии» [26а].

- Универсализм отождествляется с философским способом познания мира. «Универсализм это - всеобщий, философский способ познания действительности» [109]. Философский универсализм рассматривается в ряду с религиозным и этическим универсализмом.

- Универсализм понимается как метафилософия. Метафилософия представляется как диалектическая система законов и категорий, способная охватить основные сферы бытия: мир человека, мир символов, мир природы. "Речь идёт о метакатегориях философии, таких как количество, качество, связь, отношение и т.п., которые в обобщённой форме выражают общее мыслей, чувств и предметов" [40а, с.47]. «Философия универсализма - это новое философское и политическое мышление, проявляющееся в придании универсального, общечеловеческого значения наиболее важным элементам культурного опыта. Философия универсализма стремится, прежде всего, определить всеобщие онтологические, экономические, этические, политические, правовые, духовные основания выживания и прогресса человечества» [107а]. Таким образом, универсализм определяется как свойство мышления и необходимый способ осознания современного состояния культуры.

- Определяются цели универсализма и способы его создания как строгой научной теории. Основной целью универсализма (как философской идеи, или идеи о всеобщем) является «указание путей к достижению глобального единства человеческого сообщества при сохранении максимума разнообразия». Универсализм возможен на почве одной из философских проблематик, а именно методологической. Исследователь А.Ю. Цофнас

пишет: «Универсализм как достаточно строгая научная концепция возможен ... через методологическую проработку его структурно-онтологических оснований». Автор предлагает наиболее «короткий и конструктивный» путь для достижения цели. Это «...путь использования в универсализме сложившейся междисциплинарной концепции, ...синтез универсализма с одним из вариантов общесистемной теории - параметрической теории систем» [101a].

· Универсализм утверждается как новая картина мира. Итальянский философ Д. Сартори пишет о двух типах когнитивных представлений: классическом традиционно-научном и гуманистическо - художественном, взаимопроникновение и синтез которых возможен в XXI веке; о необходимости сохранения субъекта, о целостности мышления, единстве рассудочно - рационального и экзистенциально - антропологического. Исходя из данных тенденций понимания универсализма в современной философии, Р.Р.Щекотова дает следующее определение универсализма: «Универсализм это современная теоретическая мировоззренческо - методологическая концепция понимания (достижения) единства человеческого сообщества с целью сохранения культурного многообразия в его гуманистической ориентации.

Многофункциональность и многоплановость деятельности выпускника вуза требует решения все более сложных – в условиях ограничений времени, финансовых, интеллектуально-информационных и других ресурсов человека и общества – проблемы обеспечения его компетентности, если не во всех, то хотя бы в основных функциях [48, с. 7].

Сегодняшняя реальная общественная практика, по мнению Н.А. Селезневой, подтверждает неразвитость в российском обществе как в целом, совокупного общественного интеллекта, ответственного за будущее, так и, в частности, социальных механизмов формирования адекватных требований к современному человеку по трем задачам, направлениям: выживания,

функционирования и развития – и их трансляции в цели образовательной системы. [125]

Качество общественного интеллекта становится ключевым моментом реализации императива выживаемости человечества в современных условиях [90, с.15]. Качество, как следует из императива опережающего развития качества человека, качества образования и качества общественного интеллекта, по мнению А.И. Субетто, является ключевой категорией, раскрывающей синтетический, нелинейный характер такого развития. При этом качество человека и качество образования выступают и неотъемлемыми частями, и важнейшим средством, и важнейшим результатом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта [90, с. 16].

Еще одним важным аспектом анализа проблемы универсализации образования является аспект его рассмотрения в контексте формирования человеческого капитала, ценности этого капитала для сферы профессионального использования. Существующее мнение о том, что активное включение человека в различные образовательные программы формального и неформального образования существенно способствует приращению человеческого капитала может быть опровергнуто тем доводом, что «какими бы выгодными не представлялись виды образования никак не связанные с производством (например, многочисленные курсы иностранных языков, компьютерной грамотности), их результативность в конечном счете оказывается не столь высокой» [54, с. 49].

Вместе с тем, необходимо исходить из того, что все выгоды получения образования сводятся к дополнительным доходам. В силу этого основной экономический интерес работника заключается в стремлении защитить ранее осуществленные вложения в человеческий капитал с тем, чтобы они продолжали приносить ему тот же (или больший) доход. Этот интерес входит в противоречие с тем, что в современном обществе образование необходимо для получения работы определенного уровня. Соответственно, образование

во многом определяет социальную структуру общества, а, стало быть, статус работника как в организации, так и в обществе [54, с. 47].

Б.К. Коломиец полагает, что решение выпускниками вузов задач в профессиональной, общественной и других видах деятельности осуществляется в разнообразных интеллектуально-информационных средах (или в системах гибридных интеллектов), предполагает взаимодействие человеческого интеллекта с совокупным (в идеале – коллективным) интеллектом фирм, профессиональных и других сообществ и программ искусственного интеллекта, как правило, взаимодействующих в компьютерных сетях. В процессе обучения студент должен усвоить созданные совокупными интеллектами профессиональных и других сообществ системы знаний, методы, алгоритмы и технологии решения соответствующих проблем и задач. В силу этого возрастает интерес к наиболее общим, универсальным составляющим компетентности, в том числе к общеинтеллектуальным компетенциям [89, с. 9].

Использование универсальных компетенций Б.К. Коломиец рассматривает в широком плане содействия решения выпускником вуза следующих проблем:

- обретение выпускниками широкого профиля, системной подготовки, не противоречащих более узкой специализации;
- адаптация в быстро развивающихся и усложняющихся интеллектуально информационных средах (в системах гибридных интеллектов);
- адаптация и успешная деятельность выпускников в трудовых, профессиональных и других сообществах, в т.ч. в многопрофессиональных;
- облегчение построения гибких образовательных траекторий;
- обоснованное сочетание академических свобод и обеспечение качества, уровня высшего образования, единого образовательного пространства [89, с. 10].

Б.К. Коломиец в содержание универсальных компетенций при разработке государственных образовательных стандартов предлагает включать: знание методологии и универсальных (инвариантных) методов системного анализа, их места в интеллектуальной деятельности. Владение ими на уровне, необходимом для адаптации, применения в конкретной сфере, области деятельности, в режиме консультирования соответствующих специалистов для анализа конкретной системы, процесса, объекта [89, с. 12].

В работах В.И. Байденко по Болонскому процессу и компетентностному подходу рассматриваются более 200 универсальных и системных компетенций по классификации проекта «TUNING». При этом в составе универсальных компетенций к интеллектуальным компетенциям непосредственно относятся: способность к синтезу; способность применять знания на практике; планирование и управление временем; базовые знания в области обучения и др. [11;12].

Подобный состав универсальных компетенций, формируемый в результате выявления мнения работающих уже выпускников, их руководителей и работодателей, на наш взгляд, необходим для учета потребностей сферы труда, без чего невозможно готовить выпускников, рассчитывающих на трудоустройство при успешном окончании учебы в вузе по соответствующей образовательной программе.

Проанализировав сложившиеся подходы к фиксации результатов освоения основных образовательных программ общего, профессионального, высшего образования, мы пришли к выводу, во-первых, что язык описания образовательных результатов и эффектов образовательного процесса на различных ступенях образования включает следующие элементы: знания – умения – компетенции – виды готовности – виды подготовки – виды грамотности – виды культур), а во-вторых, среди таких результатов (в логике компетентностного подхода) отдельно выделяются обобщенные, укрупненные, интегральные результаты.

Анализируя действующие Федеральные государственные образовательные стандарты для различных ступеней многоуровневого непрерывного образования, можно прийти к выводу, что в основу представления образовательных результатов в них положены различные подходы. На ступени общего образования, компетенции выпускников школ подразделяются на предметные, мецтапредметные и личностные. Для образовательных программ подготовки квалифицированных рабочих кадров и подготовки специалистов среднего звена в образовательных организациях среднего профессионального образования предусматривается формирование общих и профессиональных компетенций. Во ФГОС высшего образования выделяются академические, общепрофессиональные и универсальные компетенции.

Учитывая отсутствие единого подхода к классификации образовательных результатов, применительно к универсальным компетенциям, являющимися ключевыми для программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, нами разработана авторская классификация, предполагающая использование целого ряда оснований.

Классификация универсальных компетенций:

по основаниям выделения типов и родов культур и деятельности универсальные по отношению: ко всей совокупности родов деятельности и типов профессий; к социономическому типу профессий;к педагогическим специальностям и специализациям;

по содержанию реализуемых на их основе трудовых функций и действий: классификационные, квалитативные, концептуальные, творчески-проблемно-ориентированные ,рефлексивные, систематизирующие, гностические, стандартизационные.

по обобщенным функциям управления объектами и процессами: прогностические, целее-ценностно-ориентационные, аналитические, проектировочные, программирующие, регуляторные, оценочно-диагностические.

по преимущественной направленности на интеллектуальные функции: аналитико-синтетические, дифференцирующие, обобщающие.

по ориентации на объект творческо-преобразовательной и формирующей деятельности: аутономические (направленность на развитие своего личностного и профессионального потенциала, сохранение своих функциональных кондиций, развитие карьеры, достижение акме, профессиональное позиционирование, эмоциональное саморегулирование, рефлексирование); инструментально-средовые, операционально-технологические (направленность на развитие и совершенствование средств, форм, методик, технологий профессиональной педагогической деятельности, среды образовательной деятельности, создание научно-методических и методических продуктов, управление образовательным процессом); детономические или педономические (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив).

по ориентации на временные пространственные характеристики познавательной (гностической) деятельности: прогностические, регностические, диагностические.

в зависимости от включенности в структуру универсальной компетенции гуманистических компонентов: гуманистические, технократические.

в зависимости от степени стабильности, временного фактора существования: устоявшиеся, спонтанные, развивающиеся.

Несомненно, что могут быть и другие основания для классификации универсальных компетенций с учетом потребностей управления качеством реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. В частности, может иметь место структурирование универсальных компетенций, например, через структуру культуры, через этапы «окультуривания» человека, через виды человеческой деятельности и т.п.

В целом важно понимать, какие результаты и эффекты, не только и не столько в плане формирования профессионала по тому или иному направлению, формирования личности выпускника, но и в более широком социальном, экономическом, гуманитарном, культурно-историческом, цивилизационном контексте обеспечивает та или иная универсально-ориентированная образовательная программа. Для этого нами предлагается открытый перечень таких результатов и эффектов.

Результаты и эффекты, обеспечиваемые в ходе реализации универсально-ориентированной образовательной программы:

- Смыслообразование субъекта профессиональной педагогической деятельности;
- Создание субъектом профессиональной педагогической деятельности новых образцов, практик с многоаспектным наполнением;
- Освоение субъектом профессиональной педагогической деятельности новых образцов, практик с многосмысловым наполнением;
- Получение нового знания опережающего характера;
- Выход на творческий уровень реализации профессиональных трудовых функций;
- Решение междисциплинарных проблем;
- Усиление технологического арсенала решения профессиональных педагогических задач;
- Включение исследовательского компонента в структуру профессиональной педагогической деятельности;
- Применение новых способов решения профессиональных затруднений и разрешения кризисных ситуаций;
- Выход на новый качественный уровень решения профессиональных задач;
- Возрастание интеллектоемкости создаваемых продуктов профессиональной деятельности;
- Полипарадигмальность, уникальность стиля профессиональной деятельности;

- Расширение профессионального поля, пространства профессиональной деятельности; выход за границы конкретного типа человеческой деятельности, типа профессий. Выход за пределы определенных сред; формирование интегрированных сред (например, информационно-праксиологических);
- Интеграция с искусственными интеллектуальными средами с выходом на гибридный интеллект;
- Развитая способность к «сжатию» информации; работа с более высокими объемами информации. Перевод экстенсивного знания в интенсивное знание, информации в знание. Фрактальность структуры знаний;
- Инновационность профессиональной деятельности (в отличие от квазиинновационности);
- Владение междисциплинарными педагогическими знаниями, умениями и компетенциями (педагогическая психология, педагогическая герменевтика, педагогическая инноватика, педагогическая креатология и др.);
- Завершенность логико-категориально-тезаурусной структуры, составляющей индивидуальный интеллект, интегрированность и влияние на общественный интеллект;
- Надситуативность, наднормативность, прогностичность и устремленность в будущее профессиональной деятельности;
- Работа одновременно с несколькими моделями, относящимися к различным предметным областям;
- Нелинейность и многоуровневость архитектоники профессиональной деятельности;
- Доминирование надличностных созидательно-преобразующих видов активности;
- Владение системно-синергетическими практиками и технологиями;
- Наличие признаков «переноса» в структуре профессиональной деятельности;
- «Свернутость» процесса принятия решений («инсайт»);

- Диверсифицированность инструментально-технологических средств;
- Обогащение профессиональной культуры;
- Неклассичность мышления и подходов к решению эмпирических и теоретических проблем.

Выводы по первой главе

На основе анализа и обобщения научных данных можно констатировать, что подготовка научно-педагогических кадров является ключевым условием поддержания на необходимом уровне и развития системы образования. Данный вывод особенно актуален для современной России, проходящей в настоящее время становление как одного из мировых лидеров, центра культурного и духовного влияния планетарного масштаба, что требует перехода на опережающую модель развития системы образования, и, соответственно, наличие эффективной системы подготовки научно-педагогических кадров.

Социокультурная ценность послевузовского профессионального образования может рассматриваться с учетом современных тенденций, сложившихся в российской образовательной системе – через призму процессов и тенденций гуманизации, гуманитаризации, непрерывности, интернационализации, регионализации, интеграции образования России в мировое образовательное пространство.

При этом одним из ключевых факторов успешности современных программ подготовки специалистов-исследователей является формирование универсальных / переносимых компетенций, в основе которых лежат навыки критического мышления, научной коммуникации, организации исследований и которые могут быть реализованы в любых сферах деятельности выпускников соответствующих программ.

Анализ исторических периодов развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России с начала XVIII века по настоящее время, позволяет констатировать, что в основе любой из моделей, использующихся на том или ином временном промежутке, всегда находилось определенное целеполагание, которое складывалось под влиянием различных внутренних и внешних факторов. Вместе с тем, определенно могут быть выделены так называемые «сквозные» проблемы, а также линии в практике

послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, сформировано концептуальное видение инвариантной структурно-функциональной модели такой системы.

Рассмотрение вопросов подготовки научно-педагогических кадров в глобальном масштабе, позволяет констатировать наличие процессов интернационализации, следствием которых является партнерство в научно-образовательной деятельности, конвергенция мировых знаний, диффузия идей, людей и ресурсов.

При организации подготовки научно-педагогических кадров важно учитывать фактор эффективности. Представляется, что такая эффективность является весьма сложным и неоднозначным феноменом. В ходе управления процессом ее обеспечения и оценки важно учитывать комплекс мер по управлению и самоуправлению деятельностью обучающихся; содержание и технологии подготовки; способы мотивации эффективной работы аспирантов и научных руководителей. Следует также особое внимание уделять подбору соответствующих критериев и показателей. Процесс управления эффективностью предполагает определение и конкретизацию конечных результатов реализации аспирантских программ в виде измеримых компетенций. В данном случае важно обеспечить баланс между универсальностью и наличием прикладных знаний, навыков, умений в связи с будущим профессиональным предназначением.

Если рассматривать вопросы аспирантской подготовки применительно к профессиональному педагогическому образованию, то важным представляется, как показали проведенные исследования и обобщение их результатов, обеспечение непрерывности и преемственности подготовки кадров на всех ступенях, восходящее развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Законодательное изменение статуса подготовки научно-педагогических кадров, а именно, выделение такой подготовки в отдельную, третью ступень высшего образования, определяет необходимость учета при отборе

содержания, технологий, форм обучения тех тенденций, проблем, противоречий, инновационных изменений, которые характерны для высшей российской школы вообще. В этой связи важно учитывать факторы перехода на новое поколение образовательных стандартов, их однозначную увязку с профессиональными стандартами, интенсификацию образовательного процесса за счет применения информационно-коммуникационных технологий, повышение требований и роли в подготовке специалистов работодателей и др.

Эти требования формулируются в виде общих (универсальных, ключевых, надпрофессиональных), а также предметно-специализированных (профессиональных) компетенций, дополняющих их требований к качеству самой личности, выраженности ее социальных свойств. Экран компетенций современного выпускника высшей школы включает широкий спектр компетенций, в том числе: компетенции социального взаимодействия; системно-деятельностные компетенции; компетенции самоорганизации и самоуправления; ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции; компетенции самостоятельной познавательной деятельности. Все это подчеркивает важность проектирования такого содержания обучения, которое бы гарантировало формирование такого разнообразного спектра компетенций.

Новыми возможностями, альтернативами высшего образования, кроме перехода на компетентностную модель образовательного процесса, являются неклассическая парадигма, ориентация на фундаментальное ядро современной науки, усиление исследовательской составляющей подготовки специалиста, регионализация и кластеризация, наддисциплинарный характер обучения.

Особое значение, как показали проведенные исследования, для обеспечения качества разработки и применения компетентностно-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре принадлежит вопросам проектирования содержания образования. Необходимы новые

концептуальные и теоретико-методологические подходы к структурированию содержания программ подготовки научно-педагогических кадров, проектированию адекватных ему технологий освоения на уровне учебной дисциплины, модуля, всей программы в целом. Также важен выбор оснований для классификации знаний, составляющих ядро содержания аспирантской подготовки, определение процедур таксономизации уровней их усвоения, оценки качества.

Наряду с учетом классификации и структуры знаний для проектирования образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре важен учет системного, программно-целевого, личностно - деятельностного, компетентностного и технологического подходов, что в совокупности создает предпосылки для комплексного, системного представления такой программы, построения на ее основе модели выпускника вуза в компетентностном формате.

Цели же образовательной системы могут быть заданы на языке требований к современному человеку и, прежде всего, требований к его готовности решать задачи – проблемы на всех уровнях общественной и индивидуальной жизнедеятельности: от глобального до бытового. Качество же образованности выпускника может быть представлено как единство качества *личностного развития* (духовно-нравственного, интеллектуального, ценностно-мотивационного, физического и др. сторон); качества *общекультурной подготовки* и качества *профессиональной подготовки* (качество присвоенных структур деятельности – социальной и профессиональной; качество присвоенных структур знаний – междисциплинарных, полидисциплинарных).

Для основных образовательных программ высшего образования, особенно программ подготовки научно-педагогических кадров, очень важна внутренняя структура содержания, обеспечивающая необходимый баланс между общекультурной (универсальной) составляющей и специальной, профессионально ориентированной. В этой связи фундаментальное значение

имеет учет и использование различных подходов к классификации видов и родов культур, видов человеческой деятельности, как оснований для включения культурологического компонента в содержание универсально – ориентированных программ подготовки научно-педагогических кадров.

Принципиальным вопросом проектирования программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре является вопрос об универсальности. Универсализм в большинстве источников трактуется через понятие «всесторонность», что подчеркивает приоритет фундаментальных знаний для человека, его жизни и деятельности в современном сложном мире, гармонии с природой и с самим собой. Универсализм понимается как *«разносторонность (в знаниях, навыках и т. п.), Многосторонность, многоплановость чего-либо»*.

Многофункциональность и многоплановость деятельности выпускника аспирантуры требует решения все более сложных – в условиях ограничений времени, финансовых, интеллектуально-информационных и других ресурсов человека и общества – проблемы обеспечения его компетентности, если не во всех, то хотя бы в основных функциях. В силу этого возрастает значение наиболее общих, универсальных составляющих компетентности, в том числе общеинтеллектуальных компетенций.

Универсализм сегодня, с учетом богатого научного осмысления данного феномена вообще и, философского, в частности, - это современная теоретическая мировоззренческо - методологическая концепция понимания (достижения) единства человеческого сообщества с целью сохранения культурного многообразия в его гуманистической ориентации. Основной целью универсализма является определение путей к достижению глобального единства человеческого сообщества при сохранении максимума разнообразия.

Важным аспектом анализа проблемы универсализации образования является аспект его рассмотрения в контексте формирования человеческого капитала, ценности этого капитала, качества общественного интеллекта, качества человеческих ресурсов.

В силу этого, в содержание универсальных компетенций должны, в первую очередь, «присутствовать»: знание методологии и универсальных (инвариантных) методов системного анализа, их места в интеллектуальной деятельности. Необходимо владение ими на уровне, необходимом для адаптации, применения в конкретной сфере, области деятельности, в режиме консультирования соответствующих специалистов для анализа конкретной системы, процесса, объекта.

Для раскрытия проблематики настоящего исследования важен подход, принятый в рамках Болонского процесса к рассмотрению компетенций вообще и универсальных компетенций, в частности. Европейскими специалистами рассматриваются более 200 универсальных и системных компетенций по классификации проекта «TUNING». При этом в составе универсальных компетенций к интеллектуальным компетенциям непосредственно относятся: способность к синтезу; способность применять знания на практике; планирование и управление временем; базовые знания в области обучения и др. Важен их анализ, оценка уровня развития по ступеням высшего образования, определение ключевых факторов формирования и развития, включая факторы содержания образовательной программы.

С учетом проведенного анализа может быть выделен ряд атрибутов, характерных для универсальных знаний: фундаментальность; холистичность; неклассичность; синтетичность; антропо-культуроцентричность; полиаксиологичность; квазистабильность; наукодецентричность, полинаучность, полипарадигмальность; цикличность; перманентность; опережающий характер; метадисциплинарность; уникальность построения и сложность архитектуры; размытость и взаимопереходы границ теоретических систем; частичная неметризуемость; наличие ядровой структуры; «сжатость»; диверсифицированность.

Также может быть предложен ряд оснований для классификации универсальных компетенций. В частности, компетенции могут быть

классифицированы: на основе выделения типов и родов культур и деятельности; по содержанию реализуемых на их основе трудовых функций и действий; по обобщенным функциям управления объектами и процессами; по преимущественной направленности на интеллектуальные функции; по ориентации на объект творческо-преобразовательной и формирующей деятельности; по ориентации на временные пространственные характеристики познавательной (гностической) деятельности; в зависимости от включенности в структуру универсальной компетенции гуманистических компонентов; в зависимости от степени стабильности, временного фактора существования.

Могут быть предложены и другие основания для классификации универсальных компетенций с учетом потребностей управления качеством реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (структурирование универсальных компетенций, например, через структуру культуры, через этапы «окультуривания» человека, через виды человеческой деятельности и т.п.).

Универсально-ориентированная образовательная программа может обеспечивать целый ряд результатов и эффектов не только и не столько в плане формирования профессионала по тому или иному направлению, формирования личности выпускника, но и в более широком социальном, экономическом, гуманитарном, культурно-историческом, цивилизационном контекстах. Такой перечень принципиально является открытым и может включать следующие основные результаты и эффекты: освоение субъектом профессиональной педагогической деятельности новых образцов, практик с многосмысловым наполнением; получение нового знания опережающего характера; выход на творческий уровень реализации профессиональных трудовых функций; решение междисциплинарных проблем; включение исследовательского компонента в структуру профессиональной педагогической деятельности; возрастание интеллектоемкости и наукоемкости создаваемых продуктов профессиональной деятельности;

интеграция с искусственными интеллектуальными средами с выходом на гибридный интеллект; инновационность профессиональной деятельности (в отличие от квазиинновационности); нелинейность и многоуровневость архитектуры профессиональной деятельности; и др.

Глава 2. Экспериментальное исследование процесса проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования

2.1. Организация и результаты констатирующего педагогического эксперимента по обоснованию технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования

Одним из своих главных оснований процесса проектирования универсально – ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, является установление состава формируемых в ее рамках компетенций, а также многообразных связей, зависимостей условий, факторов педагогической и непедагогической природы их формирования.

С целью решения данного комплекса вопросов нами была и проведен констатирующий эксперимент, направленный исследование массива универсальных компетенций, определение исходного уровня, динамики и факторов их развития у кандидатов на обучение в аспирантуре по педагогическим направлениям. Эксперимент проводился в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования с привлечением выборки педагогических работников в количестве 54 человек, имеющих уровень образования магистратура или специалитет и потенциально ориентированных на поступление в аспирантуру по направлению «Образование и педагогические науки» (шифр направления подготовки 44.06.01 по классификатору направлений ФГОС подготовки кадров высшей квалификации).

Количественная характеристика исследуемой выборки показала (табл. 1), что испытуемые имеют значительные отличия в уровне своей образовательной подготовки, опыта педагогической профессиональной деятельности и другими характеристиками.

Таблица 3

Количественная характеристика состава выборки испытуемых для проведения констатирующего педагогического эксперимента

Характеристика состава выборки	Количественное значение
1.Уровень полученного образования (%):	
а) магистратура	29,6
б) специалитет	70,4
2.Направления полученного базового первичного образования (%):	
а) педагогические	70,2
б) психологические и иные гуманитарные	13,0
в) естественно-научные	5,6
г) технологические и инженерно-технические	5,6
д) финансово-экономические, управленческие	3,7
е) иные	1,9
3) Стаж работы по педагогической специальности (%):	
а) до 1 года	1,9
б) от 1 до 3 лет	14,8
в) от 3 до 7 лет	37,0
г) от 7 до 10 лет	35,2
д) свыше 10 лет	11,1
4) Наличие дипломов, удостоверений о получении дополнительного профессионального образования (%):	
а) ДПП профессиональной переподготовки	7,4
б) ДПП повышения квалификации	42,6

Как показывают количественные данные таблицы, качественно состав исследуемой выборки зеркально представляет нынешний корпус педагогических работников. В его составе пока что доминируют педагоги, окончившие вузы по программам специалитета; преобладают учителя и другие категории педагогических работников, имеющие базовое педагогическое образование; достаточно опытные педагоги со стажем педагогической деятельности свыше 3-х лет.

Одновременно можно констатировать, что последняя характеристика в значительной мере коррелирует с мотивацией к продолжению образования на третьей ступени высшего образования (аспирантура). Так, в частности, из 16 опрошенных человек, имеющих стаж педагогической деятельности до 3-х лет, 43,8% заявили о намерении, стремлении (готовности) продолжить свое образование в аспирантуре. Из 70 человек, имеющих стаж педагогической деятельности от 3-х до 10-х лет такое намерение заявили 54,3%. И, наконец, лишь 14,3% педагогов стажевой группы свыше 10 лет хотели бы продолжить свое образование на третьей ступени высшего образования.

В первой главе диссертации, освещая вопрос теории и практики применения компетентностного подхода в высшем образовании, мы акцентировали внимание на аспекте преемственности в формировании ключевых, универсальных компетенций по этапам, ступеням образования. Для третьей ступени высшего образования, являющейся новой для российской высшей школы, очень важно обеспечить такую преемственность с предшествующей ступенью (специалитет, магистратура), продолжить линию формирования, развития универсальных компетенций (естественно, с учетом тех целевых установок, которые выделены именно для этого уровня образования). Тем более это важно в связи с тем, что принятая в Российской Федерации Национальная рамка квалификаций предполагает наличие такого образования и, соответственно, компетенций для замещения должностей, относящихся к 7-му и последующим уровням.

В связи с вышесказанным, программой констатирующего эксперимента предусматривалось определение у педагогов, представлявших экспериментальную выборку, исходного уровня развития универсальных компетенций с тем, чтобы использовать полученную информацию при определении стратегии проектирования основной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Для оценки уровня развития универсальных компетенций выпускников программ специалитета и магистратуры нами была использована европейская

методика, применяющаяся в проекте «TUNING» («Настройка образовательных структур»). Она была нами дополнена и доработана в том плане, что в нее дополнительно к 30 общеевропейским компетенциям (инструментальные компетенции; межличностные компетенции; системные компетенции; частично они пересекаются с общепрофессиональными компетенциями по классификации ФГОС для третьей ступени высшего образования) был включен ряд универсальных компетенций с учетом ФГОС по направлению подготовки «Образование и педагогические науки», а также ряд компетенций с учетом представленной их классификации в параграфе 1.3. Суть методики состояла в анкетном опросе и последующем анализе данных анкетирования педагогических работников, отобранных в экспериментальную группу, то есть выпускников магистратуры и специалитета, а также работодателей в лице директоров и заместителей директоров общеобразовательных организаций, профессоров и преподавателей педагогических вузов и образовательных организаций дополнительного профессионального педагогического образования.

Оценка компетенций в режиме самооценки для педагогических работников, в режиме экспертной оценки для работодателей и профессорско-преподавательского состава осуществлялась с использованием четырехуровневой шкалы, отражающей уровень выраженности (значимости) той или иной компетенции:

- 1 – ничтожный, никакой
- 2 – слабый
- 3 – значительный
- 4 – сильный

При оценке отдельных компетенций были также использованы частные методики. В частности, в работах Г.Роджерс (помощник исполнительного директора Профессиональной службы Совета по аккредитации в области инженерных технологий, США) приводятся следующие примеры разработки критериев эффективности сформированности компетенций:

Компетенция: Навыки работы в команде

Критерии эффективности:

- 1.Исследует и собирает информацию
- 2.Выполняет обязанности в соответствии с ролью в команде
- 3.Честно участвует в работе
- 4.Прислушивается к другим членам команды.

Каждый член команды оценивается по следующей шкале:

неудовлетворительно – 1 балл

посредственно – 2 балла

удовлетворительно – 3 балла

отлично – 4 балла

Таблица 4

Результаты самооценки компетенций универсального характера педагогическими работниками – представителями экспериментальной группы

Навык / компетенция	Уровень развития компетенции, который обеспечен программами специалитета, магистратуры (1-2-3-4)
<i>Инструментальные компетенции</i>	
Способность к анализу и синтезу - Е	3,42 $\pm$ 0,29
Прогностические, регностические и диагностические способности - Э	3,80 $\pm$ 0,23
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях - ФГОС	3,23 $\pm$ 0,32
Способность к организации и планированию - Е	3,67 $\pm$ 0,22
Базовые знания в различных областях - Е	3,61 $\pm$ 0,25
Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний - Е	3,90 $\pm$ 0,36
Письменная и устная коммуникация на родном языке - Е	4,13 $\pm$ 0,27

Знание второго языка - Е	3,63 $\pm$ 0,29
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках - ФГОС	3,87 $\pm$ 0,35
Элементарные навыки работы с компьютером - Е	4,20 $\pm$ 0,19
Навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников - Е	3,53 $\pm$ 0,24
Решение проблем - Е	3,33 $\pm$ 0,30
Принятие решений - Е	3,19 $\pm$ 0,35
<i>Межличностные компетенции</i>	
Способность к критике и самокритике – Е	3,72 $\pm$ 0,24
Рефлексивные способности - Э	3,48 $\pm$ 0,26
Работа в команде - Е	3,40 $\pm$ 0,29
Навыки межличностных отношений - Е	4,02 $\pm$ 0,25
Способность работать в междисциплинарной команде - Е	3,01 $\pm$ 0,26
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач - ФГОС	2,43 $\pm$ 0,24
Способность общаться со специалистами из других областей - Е	2,61 $\pm$ 0,23
Принятие различий и мультикультурности - Е	3,10 $\pm$ 0,35
Способность работать в международной среде - Е	3,63 $\pm$ 0,28
Приверженность этическим ценностям - Е	3,90 $\pm$ 0,26
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности - ФГОС	3,88 $\pm$ 0,30
Детомические или педомические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив) - Э	4,18 $\pm$ 0,22
<i>Системные компетенции</i>	
Способность применять знания на практике - Е	3,53 $\pm$ 0,29
Исследовательские навыки - Е	3,83 $\pm$ 0,30
Способность использовать системный подход к решению проблем - Э	3,43 $\pm$ 0,34
Умения в области концептуально-стратегического планирования – Э	3,07 $\pm$ 0,24
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки - ФГОС	2,90 $\pm$ 0,20
Способность учиться - Е	3,93 $\pm$ 0,21
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития - ФГОС	3,50 $\pm$ 0,34
Способность адаптироваться к новым ситуациям - Е	3,39 $\pm$ 0,22
Способность порождать новые идеи (креативность) - Е	3,40 $\pm$ 0,25
Лидерство - Е	2,87 $\pm$ 0,21
Понимание культур и обычаев других стран - Е	2,76 $\pm$ 0,18
Способность работать самостоятельно - Е	3,88 $\pm$ 0,33
Разработка проектов и управление ими - Е	3,36 $\pm$ 0,29
Инициативность и предпринимательский дух - Е	3,34 $\pm$ 0,20
Забота о качестве - Е	3,67 $\pm$ 0,26
Стремление к успеху - Е	3,77 $\pm$ 0,32

Для оценки средних значений уровня развития компетенций нами использовалась следующая шкала:

I – 0 – 1,99 – ничтожно низкий уровень

II – 2,0 – 2,99 – слабый уровень

III – 3,0 – 3,99 – средний уровень

IV – 4,0 – 5,0 – высокий уровень

Как показывают данные табл. 2, все 41 представленных в ней компетенции обладают значительными различиями в уровне развития и проявления. Как следует из средних самооценок педагогических работников, представлявших экспериментальную выборку, наибольшее развитие (в диапазоне от 4,0 до 5,0 баллов) получили лишь четыре таких компетенции. Это следующие из них:

элементарные навыки работы с компьютером – $4,20 \pm 0,19$;

детономические или педономические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив) - $4,18 \pm 0,22$;

письменная и устная коммуникация на родном языке – $4,13 \pm 0,27$;

навыки межличностных отношений – $4,02 \pm 0,25$;

В область оценок, относимых по нашей шкале к ничтожно низкому уровню (0 – 1,99 балла) по результатам самооценки не вошла ни одна из предложенных для самооценки компетенций. Это может указывать на то, что освоение педагогами на том или ином уровне программ специалитета, магистратуры, последующая профессиональная деятельность, включенность в дополнительные профессиональные программы способствовали формированию, развитию и закреплению на определенном уровне требуемых для профессиональной деятельности компетенций.

Что же касается слабого уровня (область оценок от 2,0 до 2,99 балла), то к нему в общей сложности отнесено пять компетенций. Это следующие из них в порядке убывания средневзвешенных оценок:

способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки – $2,90 \pm 0,20$;

лидерство – $2,87 \pm 0,21$;

понимание культур и обычаев других стран – $2,76 \pm 0,18$;

способность общаться со специалистами из других областей – $2,61 \pm 0,23$;

готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач – $2,43 \pm 0,24$.

Отметим, что часть из этих компетенций напрямую связаны с условиями профессиональной деятельности, возможностями их проявления в реальных условиях.

Как видно из данных, представленных в табл. 2, большинство из компетенций (всего 32 компетенция, что составляет 78,1% от общего числа оцениваемых), являвшихся объектами самооценки педагогических работников, вошли в серединную оценочную область (средний уровень развития компетенций; оценки от 3,0 до 3,99).

Таким образом, по результатам проведения данной части констатирующего эксперимента, можно заключить, что у подавляющего числа потенциальных кандидатов на обучение в аспирантуре исходный уровень развития, проявления компетенций универсального характера находится пусть не самом высоком, но на достаточно приемлемом уровне. Следовательно, образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре призваны с учетом данных об исходном уровне развитии компетенций продолжить линию на их последовательное развитие до приемлемого уровня, который требуется профессиональным стандартом педагога и Национальной рамкой квалификаций.

Вторая часть констатирующего эксперимента состояла в оценке степени важности той или иной компетенции, приведенной нами в табл. 2, для эффективной профессиональной деятельности педагогических работников, выполнения ими трудовых функций. Для этих целей нами в качестве экспертов было привлечено 38 руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга. Респондентам было предложено оценить по той же 4-уровневой шкале степень важности отдельных компетенций. При этом использовалась следующая оценочная шкала:

I – 0 – 1,99 – ничтожно низкий уровень значимости

II – 2,0 – 2,99 – слабый уровень значимости

III – 3,0 – 3,99 – средний уровень значимости

IV – 4,0 – 5,0 – высокий уровень значимости

Результаты исследования представлены в табл. 3.

Таблица 5

Результаты экспертной оценки работодателями значимости для профессиональной педагогической деятельности компетенций универсального характера

Навык / компетенция	Уровень значимости компетенций (1-2-3-4)
<i>Инструментальные компетенции</i>	
Способность к анализу и синтезу - Е	3,62 ± 0,19
Прогностические, регностические и диагностические способности - Э	3,75 ± 0,16
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях - ФГОС	3,79± 0,30
Способность к организации и планированию - Е	4,07 ± 0,27
Базовые знания в различных областях - Е	4,30± 0,20
Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний - Е	4,42± 0,29
Письменная и устная коммуникация на родном языке - Е	4,20± 0,28

Знание второго языка - Е	3,54 $\pm$ 0,30
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках - ФГОС	3,90 $\pm$ 0,18
Элементарные навыки работы с компьютером - Е	4,23 $\pm$ 0,24
Навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников - Е	3,95 $\pm$ 0,20
Решение проблем - Е	3,83 $\pm$ 0,27
Принятие решений - Е	3,33 $\pm$ 0,32
<i>Межличностные компетенции</i>	
Способность к критике и самокритике – Е	3,62 $\pm$ 0,28
Рефлексивные способности - Э	3,88 $\pm$ 0,27
Работа в команде - Е	4,05 $\pm$ 0,28
Навыки межличностных отношений - Е	4,03 $\pm$ 0,20
Способность работать в междисциплинарной команде - Е	3,54 $\pm$ 0,29
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач - ФГОС	2,53 $\pm$ 0,34
Способность общаться со специалистами из других областей - Е	2,56 $\pm$ 0,22
Принятие различий и мультикультурности - Е	3,44 $\pm$ 0,31
Способность работать в международной среде - Е	3,35 $\pm$ 0,25
Приверженность этическим ценностям - Е	4,15 $\pm$ 0,23
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности - ФГОС	4,10 $\pm$ 0,17
Детомические или педомические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив) - Э	4,38 $\pm$ 0,20
<i>Системные компетенции</i>	
Способность применять знания на практике - Е	3,90 $\pm$ 0,27
Исследовательские навыки - Е	3,85 $\pm$ 0,21
Способность использовать системный подход к решению проблем - Э	3,88 $\pm$ 0,27
Умения в области концептуально-стратегического планирования - Э	3,57 $\pm$ 0,22
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки – ФГОС	3,57 $\pm$ 0,29
Способность учиться - Е	3,98 $\pm$ 0,25
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития - ФГОС	3,96 $\pm$ 0,28
Способность адаптироваться к новым ситуациям - Е	4,01 $\pm$ 0,27
Способность порождать новые идеи (креативность) - Е	3,87 $\pm$ 0,29
Лидерство - Е	3,47 $\pm$ 0,31
Понимание культур и обычаев других стран - Е	2,86 $\pm$ 0,27
Способность работать самостоятельно - Е	3,95 $\pm$ 0,30
Разработка проектов и управление ими - Е	3,88 $\pm$ 0,25
Инициативность и предпринимательский дух - Е	4,04 $\pm$ 0,21
Забота о качестве - Е	4,07 $\pm$ 0,23
Стремление к успеху - Е	3,87 $\pm$ 0,20

По результатам участия в констатирующем эксперименте экспертов из числа руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций можно констатировать, что работодатели склонны предъявлять к молодым педагогическим работникам несколько большие требования в части уровня развития отдельных универсальных компетенций, чем те реально фиксируют их в режиме самооценки. Так требования по 31 оцененных экспертами компетенций их предложенных 41 оказались намного выше оценок педагогических работников – участников констатирующего педагогического эксперимента. В 6 случаях эти оценки приблизительно были равны, а в 4 случаях самооценки сформированности были выше экспертных оценок значимости.

Такие данные сравнения самооценок сформированности и экспертных оценок значимости свидетельствуют о том, что рынок педагогического труда явно не удовлетворен результатами формирования компетенций универсального характера в ходе освоения будущими педагогами программ специалитета и магистратуры.

Что же касается компетенций универсального характера, то весьма низкие экспертные оценки (в диапазоне от 2,0 до 2,99 – слабый уровень значимости) получены по таким компетенциям, как:

понимание культур и обычаев других стран – $2,86 \pm 0,27$;

готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач – $2,53 \pm 0,34$;

способность общаться со специалистами из других областей – $2,56 \pm 0,22$.

Данные компетенции имеют, скорее всего, для работодателей в лице руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций ситуативное, контекстное значение и поэтому они, на наш взгляд, не придают им особого значения.

Что же касается области высокого уровня значимости (диапазон оценок от 4,0 до 5,0), то в нее эксперты включили такие 13 компетенций, как:

тщательная подготовка по основам профессиональных знаний - $4,42 \pm 0,29$;

детономические или педономические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив) – $4,38 \pm 0,20$;

базовые знания в различных областях - $4,30 \pm 0,20$;

элементарные навыки работы с компьютером – $4,23 \pm 0,24$;

письменная и устная коммуникация на родном языке - $4,20 \pm 0,28$;

приверженность этическим ценностям – $4,15 \pm 0,23$;

способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности – $4,10 \pm 0,17$;

способность к организации и планированию – $4,07 \pm 0,27$;

забота о качестве – $4,07 \pm 0,23$;

работа в команде – $4,05 \pm 0,28$;

инициативность и предпринимательский дух – $4,04 \pm 0,21$;

навыки межличностных отношений – $4,03 \pm 0,20$;

способность адаптироваться к новым ситуациям – $4,01 \pm 0,27$.

Если сравнивать результаты самооценки уровня сформированности и экспертные оценки значимости компетенций универсального характера, то можно видеть, что из 13 компетенций, которым работодатели отводят самый высокий ранг значимости, только 4 по самооценкам действующих педагогов – выпускников программ магистратуры и специалитета находятся на соответствующем уровне (элементарные навыки работы с компьютером; детономические или педономические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив); письменная и устная коммуникация на родном языке; навыки межличностных отношений).

Формирование компетенций универсального характера в ходе освоения той или иной образовательной программы подвержено различным факторам.

Гришановой Н.А. выделяется три комплекса воздействующих факторов формирования компетенций у студентов:

первый комплекс факторов отражает компетенции, которыми располагают абитуриенты при поступлении в вуз;

второй комплекс факторов отражает способности, приобретенные в процессе практической деятельности во время обучения (практики (обязательные и добровольные), работа по специальности (в вузе в качестве вспомогательного педагогического персонала, либо вне вуза);

третий комплекс факторов характеризует влияние условий обучения, особенно форм и методов обучения (участие в проектах, ориентированных на научные исследования / производство, выполнение учебных заданий группами, зарубежные стажировки). Также здесь проявляются качественные параметры качества обучения (связь между преподавателями и студентами – контакты с преподавателями, консультирование и курирование, по дисциплинам обучения; качество преподавания дисциплин – актуальность изучаемых методов, соответствие содержания современному состоянию научных исследований; связь обучения с практикой – актуальность содержания обучения с точки зрения требований практики и связь теории и практики; освоение профессиональных действий; преподавание иностранных языков с учетом особенностей направлений подготовки; приобретение способностей устной презентации) [Гришанова Н.А. Проблема активизации участия студентов в реализации компетентно - ориентированного образования (аналитический обзор по европейским источникам): Учебно-методическое пособие / Серия «В помощь слушателям тематических семинарских циклов по проблемам разработки и реализации компетентно - ориентированных ООП. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 28 с.с. 15-16].

С учетом этого в рамках констатирующего эксперимента нами было проведено отдельное исследование, направленное на выявление ключевых факторов реализации образовательной программы на формирование компетенций универсального характера. С этой целью на первом этапе исследования участникам эксперимента из числа педагогических работников – выпускников программ специалитета и магистратуры по 4-уровневой шкале было предложено оценить значимость отдельных технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе с точки зрения формирования у них компетенций универсального характера. Первоначально перечень таких элементов содержания и организационных форм образовательного процесса включал 36 наименований, а в последующем был сокращен до 20 тех из них, которые получили оценки по 4-балльной шкале 3,0 и более (то есть средний и высокий уровни влияния на формирование компетенций универсального характера).

На втором этапе на основе результатов самооценки сформированности компетенций универсального характера и данных о степени влияния на их формирование технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе был выполнен корреляционный анализ. Матрица интеркорреляционных связей представлена в табл. 4. Для удобства в таблице слабые корреляционные связи (ниже 0,35) опущены, а также указывается лишь два знака после запятой – например, вместо 0,46 указывается лишь 46).

Его результаты (учитывался уровень связей не ниже 0,35) позволили установить вероятностно-статистическую связь между отдельными компетенциями и факторами образовательного процесса с тем, в последующем использовать полученные данные при проектировании универсально – ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, то есть на третьей ступени высшего образования.

Таблица 6

Матрица интеркорреляционных связей уровня сформированности компетенций универсального характера и данных о степени влияния на их формирование технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе

Навык / компетенция	Технологии обучения, элементы содержания и организационные формы образовательного процесса в вузе										
										0	1
Способность к анализу и синтезу - Е		7					3	0		4	9
Прогностические, регностические и диагностические способности - Э		0		6							7
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях – ФГОС	6	3	7			2			5		8
Способность к организации и планированию - Е		3			8				2	5	
Базовые знания в различных областях - Е		8			7		0	8		7	
Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний - Е		0			9		2	0	9		
Письменная и устная коммуникация на родном языке - Е	5	3									7
Знание второго языка - Е								6		6	
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках - ФГОС	3	1			8		0			8	
Элементарные навыки работы с компьютером - Е					3		4		0		
Навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников - Е	7	3					4				8
Решение проблем - Е	8	9	8			7			0		

Принятие решений - Е	5	1	8							8	
Способность к критике и самокритике – Е	9		8			4			0		
Рефлексивные способности - Э		3		6		1					
Работа в команде - Е	2					5			2		
Навыки межличностных отношений - Е	4			6		4			0		9
Способность работать в междисциплинарной команде - Е	6				0	0			8		
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач - ФГОС							7		2	0	
Способность общаться со специалистами из других областей - Е		2		0	6			3	7	8	
Принятие различий и мультикультурности - Е	8					1				7	
Способность работать в международной среде - Е					1			8		9	
Приверженность этическим ценностям - Е	1			3	8	7					5
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности - ФГОС	9			3		6					
Детонимические или педонимические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив) – Э				2							
Способность применять знания на практике - Е	8	6	9						7		
Исследовательские навыки - Е	8	6									3
Способность использовать системный подход к решению проблем - Э		0	8				7				
Умения в области концептуально-стратегического планирования - Э	8	7						9			
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием	8	9			6						

знаний в области истории и философии науки - ФГОС											
Способность учиться - Е		6	7		0		1			2	
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития - ФГОС		8		7	3			1	6	6	
Способность адаптироваться к новым ситуациям - Е	1		9		0	6			8	7	
Способность порождать новые идеи (креативность) - Е	0	8	2			7			3		8
Лидерство - Е	0										
Понимание культур и обычаев других стран - Е								7		0	
Способность работать самостоятельно – Е		1			8		1			7	6
Разработка проектов и управление ими - Е	7	6							2		0
Инициативность и предпринимательский дух - Е							9			8	
Забота о качестве - Е		8			2						
Стремление к успеху - Е	7		1			5				2	

Условные обозначения:

Технологии обучения, элементы содержания и организационные формы образовательного процесса в вузе:

- 1 –разработка и защита групповых проектов;
- 2 – выполнение исследовательских работ;
- 3 – кейс - технологии;
- 4 –технологии тьюторства;
- 5 –технологии дистанционного обучения, консультирования и сопровождения;
- 6 –технологии коучинга;
- 7 – использование электронных образовательных ресурсов;
- 8 –лекции ведущих отечественных и зарубежных ученых и специалистов, представителей бизнеса;

- 9 – практики и стажировки на базе объектов вузовской инновационной инфраструктуры;
- 10 – участие в программах академической мобильности;
- 11 – работа в студенческом научном обществе;
- 12 – проведение занятий в виде конференций, семинаров, коллоквиумов;
- 13 – сочетание обучения по ООП с программами дополнительного образования;
- 14 – преподавание по междисциплинарным курсам;
- 15 – интерактивные технологии обучения на базе современных информационно – коммуникационных сервисов и средств;
- 16 – участие студентов в работе временных научных коллективов образовательной организации, хозрасчетных научных групп, выполняющих грантовые работы;
- 17 – участие в конкурсах для молодых ученых, конкурсах научных работ;
- 18 – руководство экспериментами, внедрением инновационных идей, проектами в общеобразовательных организациях;
- 19 – участие в сетевых профессиональных педагогических сообществах;
- 20 – участие в педагогической и квазипедагогической деятельности непосредственно в самой образовательной организации.

Как следует из табл. 6, все представленные в ней 20 технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе имеют в той или иной степени определенное воздействие на формирование у студентов компетенций универсального характера. Абсолютными «лидерами» среди таких технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе являются «18 – руководство экспериментами, внедрением инновационных идей, проектами в общеобразовательных организациях» и «16 – участие студентов в работе временных научных коллективов образовательной организации, хозрасчетных научных групп, выполняющих грантовые

работы», проявившие по результатам проведения корреляционного анализа 33 и 29 интеркорреляционных связей с различными компетенциями универсального характера (всего анализировалась 41 такая компетенция). В целом же диапазон колебаний числа интеркорреляционных связей технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса с уровнем развития компетенций универсального характера составляет от 7 до 33.

Что же касается отдельных вузовских технологий обучения, элементов содержания и организационных форм образовательного процесса в вузе, получивших по результатам исследования наибольшее число связей с уровнем развития компетенций универсального характера 0,60 и выше (сильных связей по правилу корреляционного анализа), то среди них следующие в порядке убывания:

2 – выполнение исследовательских работ – 7 связей;

18 – руководство экспериментами, внедрением инновационных идей, проектами в общеобразовательных организациях - 3;

3 – кейс – технологии – 2 (пример использования данной технологии представлен в приложении 1);

1 – разработка и защита групповых проектов – 1;

6 – технологии коучинга - 1;

7 – использование электронных образовательных ресурсов - 1;

8 – лекции ведущих отечественных и зарубежных ученых и специалистов, представителей бизнеса - 1;

16 – участие студентов в работе временных научных коллективов образовательной организации, хозрасчетных научных групп, выполняющих грантовые работы - 1;

17 – участие в конкурсах для молодых ученых, конкурсах научных работ - 1;

20 – участие в педагогической и квазипедагогической деятельности непосредственно в самой образовательной организации - 1.

Как следует из данных корреляционного анализа, значительное влияние на формирование на приемлемом уровне компетенций универсального характера в ходе вузовской подготовки оказывают, в первую очередь, те элементы, формы и технологии подготовки, которые предполагают непосредственное включение обучающихся в конкретную деятельность, предполагающую достижение определенного результата.

Следует отметить, что не все из рассматриваемых и анализируемых вузовских форм и технологий непосредственно являются атрибутами основной образовательной программы. Среди них рассматривались те из них, которые связаны с научной работой, дополнительным образованием, самостоятельным трудоустройством, конкурсной деятельностью. Вместе с тем, если рассматривать образовательный процесс в вузе как единое целое, интегральное образование, направленное на подготовку современного специалиста, то данные формы и технологии вполне могут рассматриваться как сопутствующие условия реализации основной образовательной программы. Кроме того, это определяет необходимость фиксации их в самой образовательной программе в разделе «Условия реализации образовательной программы» как основном нормативно - методическом документе подготовки будущего специалиста.

В качестве заключения по проведенному констатирующему педагогическому эксперименту можно отметить, что его многообразные результаты составили информационную базу проектирования технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в логике проектно-квалитативного подхода. Отчасти эти результаты позволили сформулировать концептуальную базу такого проектирования. Описание концепции и технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в логике проектно-квалитативного подхода представлено в следующем параграфе диссертации.

2.2. Концепция и технологии проектирования универсально-ориентированной образовательной программы научно-педагогических кадров в трёхуровневой системе высшего образования в логике проектно-квалитативного подхода

Проектирование универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров (УООП ПНПК) должно, прежде всего, базироваться на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего образования по соответствующему направлению подготовки. В частности, применительно к направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки» стандарт предписывает, чтобы:

объем программы аспирантуры составлял 180 зачетных единиц вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы аспирантуры с использованием сетевой формы, реализации программы аспирантуры по индивидуальному учебному плану, в том числе при ускоренном обучении;

структура программы аспирантуры включала обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную);

срок получения образования по программе аспирантуры в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, составлял 3 года, а объем программы аспирантуры в очной форме обучения, реализуемый за один учебный год, составлял 60 зачетных единиц;

в результате освоения программы аспирантуры у выпускника были сформированы универсальные компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки; общепрофессиональные компетенции, определяемые направлением подготовки; профессиональные компетенции, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры в

рамках направления подготовки;

каждый обучающийся в течение всего периода обучения был обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации, в частности к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик и к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах [153].

Федеральный государственный образовательный стандарт, устанавливая эти требования, а также требования к кадровому составу, информационной образовательной среде, материально-техническому, финансовому обеспечению, электронно-библиотечной системе, вместе с тем предоставляет значительную свободу разработчикам конкретной образовательной программы в определении ее содержательного наполнения, формы реализации, применяемых технологий, выбора мест и содержания практики, тематики выполняемых научно-исследовательских работ.

В силу этого, большое значение, наряду с учетом требований ФГОС, имеет определение концептуальных основ проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров. Значение таких концептуальных основ состоит в том, чтобы зафиксировать общие подходы в части содержания (особенно его фундаментального ядра), ожидаемых результатов освоения образовательной программы, способов их фиксации, диагностики и оценки, применяемых форм, средств, методов и технологий обучения и сопровождения самостоятельной работы обучающихся. Концепция, таким образом, отражает общее видение, общие подходы к проектируемой образовательной программе, учитывать фактор развития соответствующей отрасли научного знания и достижения образовательной практики.

Основу концепции проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров,

составляет комплекс научных дисциплин, общих и частных теорий: теория знания; теория обучения (дидактика); теория управления образовательными системами; теория педагогических систем; теория педагогического проектирования; теория общественного интеллекта; системология образования; квалитология образования; теория циклов; синергетика; логика; во-вторых, при разработке концепции должны учитываться современные тенденции в области профессионального образования, образования взрослых (тенденция к повышению образовательного ценза населения в развитых странах мира; тенденции квалитативизации, методологизации, рефлексизации, математизации, кибернитизации, проблематизации знаний вследствие интеграции отдельных научных дисциплин и теорий; тенденция становления новых форм интеграции знаний в виде системно-интегрированных дисциплин метанаучного типа

Ведущими доминантами концепции выступают: экологизация, гуманитаризация, космизация, прагматизация, технологизация образования. Доминанта экологизации определяет направленность содержания программы на решение глобальных задач всего человечества, связанных с окончанием цикла хозяйствования на основе экстенсивного подхода. Экологичность задает вектор достижения баланса между целями использования в хозяйственном обороте природных ресурсов и целями их восстановления или сохранения в случае с невозполнимыми ресурсами. Образование и воспитание, как виды предстоящей профессиональной деятельности выпускников аспирантуры, в русле экологической парадигмы получают импульс и ориентацию на формирование экологического сознания и экологической культуры у всех категорий обучающихся, включая культуру здоровьесбережения.

Гуманитаризация, как одна из доминант концепции проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров, в противовес технократической парадигме, акцентирует внимание на человекоцентристский подход, определяет

приоритеты в цепочке социально-экономических процессов. Одновременно доминанта гуманитаризации подчеркивает роль в подготовке научно-педагогических кадров гуманитарного знания как базового ядра соответствующих образовательных программ.

Роль доминанты космизации в содержании концепции проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров сводится к тому, что в ее содержании подчеркивается общий контекст формирования современного специалиста, его экран знаний, их приоритет. Аспект космизации транслируемых в высшей школе знаний в полной мере определяет ноосферная теория, которая подчеркивает роль и значение интеллекта человека, общественного интеллекта в восходящем развитии человечества, его соответствия космопланетарным вызовам и угрозам.

Прагматизация в проектировании универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров, в отличие от гуманитаризации, космизации, подчеркивает то, что она значительной своей частью должна способствовать решению не только и не столько глобальных проблем, сколько прикладных проблем, должна позволить будущим специалистам решать конкретные задачи по своему профессиональному предназначению, добиваться высокой эффективности профессиональной деятельности, устойчивости процессов, в которых участвуют такие специалисты.

Технологизация предполагает, что реализация универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в полной мере будет опираться на современные информационно-коммуникационные и иные технологии, позволяющие не только максимизировать эффекты образовательной деятельности, но и сформировать у будущих специалистов соответствующие компетенции, технологическую культуру работы с информацией учебного и научного назначения.

Наряду с выше указанными доминантами, концепция проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров базируется и включает в себя ряд взаимосвязанных и объединенных единым концептуальным замыслом законов, научных положений, принципов и идей, требований. В числе них, на наш взгляд, наибольшее значение имеют:

законы:

- закон универсализации и специализации
- закон инвариантности и цикличности развития научного знания
- закон неравномерности и частичной неуправляемости развития компонентов профессиональной подготовки

Закон универсализации и специализации фиксирует связь, одновременно единство и различие в концептуальных подходах к проектированию содержания подготовки и определения конечного видения результата подготовки специалиста по той или иной педагогической специальности. Универсализация предполагает максимально широкое содержание образования, результаты освоения которого гарантируют специалисту возможность без дополнительной подготовки на определенном уровне, компетентно решать профессиональные задачи в целом спектре областей. В случае со специализацией, в отличие от универсализации, акцент делается на узкопрофессиональную подготовку, стремление подготовить специалиста для профессиональной деятельности в четко обозначенной области. Связь между универсализацией и специализацией носит устойчивый, повторяющийся характер. Кроме того, она обуславливает необходимость обеспечения баланса между двумя подходами, своеобразно уравнивая их и меняя соотношение в зависимости от требований внешних заказчиков образовательных услуг.

Закон инвариантности и цикличности развития научного знания подчеркивает перманентность научного процесса, выделение в нем определенных взаимосвязанных этапов и, одновременно наследование

фундаментальных научных идей, достижений. Инвариантность развития научного знания проявляется в общности используемых методов (особенно теоретических), методологических и парадигмальных установок, идей и гипотез. Она имеет место также в ситуации переноса и заимствования данных элементов в различных отраслях науки. Цикличность развития научного знания определяет сменяемость определенных этапов, восходящее движение науки и научного знания при сохранении общности подходов, методов и т.п. На наш взгляд, в настоящее время в науке после длительного цикла развития дифференцированных наук и появления целого ряда новых научных дисциплин, вновь начинается цикл интеграции наук подобно тому, как это было в античные времена.

Закон неравномерности и частичной неуправляемости развития компонентов профессиональной подготовки ориентирует проектирование и управление реализацией универсально-ориентированной образовательной программы на фактор стохастичности, учет трудоемкости и нелинейности, необходимость разработки структурно-логической схемы формирования тех или иных компетенций. Неуправляемость развития компонентов профессиональной подготовки вовсе не предполагает, что при управлении реализацией образовательной программы необходимо идти по пути использования программно-целевого подхода и механизма жесткой обратной связи. Скорее приемлем вариант синергетической модели управления и механизма положительной обратной связи. Это позволяет гарантировать индивидуальный стиль освоения компонентов содержания программы, высокий уровень развития творческого, креативного компонента подготовки специалиста.

Концепцию проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров составляют ряд научных положений:

- положение о взаимовлиянии образования и культуры (образование является своеобразным инструментом трансляции и воспроизводства

ценностей видов и родов культур; оно, с одной стороны, испытывает на себе влияние культуры, а, с другой стороны, само оказывает влияние на культурный процесс);

- положение о дуальной роли универсальных знаний и компетенций (направленность на личность и на общественный интеллект);

- положение о нелинейности развития личности в образовательном пространстве (личность развивается в интеллектуальном, духовной, социальном планах, расширяет свой знаниево - информационный тезаурус и компетентностный потенциал, осваивает новые практики в ходе образования и самообразования, путем включения в формальное и неформальное образование под влиянием целого ряда факторов. Это обстоятельство обуславливает частичную недетерминированность и сложность индивидуальной образовательной траектории. Результатом является неравномерность, скачкообразность и спонтанность качественных изменений);

- положение о потенциальной декомпозиции и метрируемости универсальных компетенций (универсальные компетенции, будучи сложными, многомерными объектами, тем не менее, могут быть переведены и представлены в более простой, более удобной для диагностики и измерения форме. Это возможно благодаря последовательному их «разбиению» на нескольких уровнях на отдельные составляющие и подбору валидного и надежного инструментария для осуществления процедур количественных измерений);

- положение о выделении в структуре универсально-ориентированной образовательной программы консервативной и более изменчивой, адаптивной частей (выделение в содержании образовательной программы некоей стабильной и заменяемой, обновляемой частей дает возможность более эффективно реагировать на новые достижения и данные науки, техники и технологий, одновременно обеспечивая при этом необходимый уровень фундаментальности, инновационности образования);

- положение о росте социогенетической функции знаний (социогенетическая функция знаний обуславливает их пригодность фиксировать и воспроизводить на новых исторических отрезках времени, в условиях уплотнения социального времени, на индивидуальном человеческом опыте, достижениях в науке, культуре, технике, технологиях, обеспечивая при этом его обновление, адаптацию к изменившимся условиям);

- положение об учете современных тенденций к перестройке теоретических систем в ряде прикладных наук (экономика, социология, организационная наука, менеджмент) (данное положение обусловлено прекращением эволюционного этапа в развитии названных наук, переходом их в стадию тотальной неклассичности под влиянием новых вызовов, феномена метанаучности, вследствие исчерпания возможностей количественного роста);

- положение об эволюции и изменчивости фундаментального ядра знаний (является прямым следствием прогресса ряда научных дисциплин, получение новых знаний в рамках которых основывается в том числе на применении технических новшеств. Не в последнюю очередь обуславливается новым синтезом и новой классификацией наук, их «соревнованием» за право иметь статус ведущей науки в XXI веке. Изменчивость фундаментального ядра знаний вовсе не означает ревизионизм, отмену отдельных положений, воззрений, постулатов. Она, скорее, является новой реальностью, в которой время «жизни научного знания» сжимается подобно тому, как это происходит с социальным временем).

Субетто А.И. полагает, что новая парадигма фундаментализации опирается на теорию эволюции единого корпуса знаний. К главным изменениям в механизмах функционирования единого корпуса знаний, по мнению автора, относятся:

1) переструктуризация единого корпуса знаний в его макроорганизации путем перехода к тетраде макроблоков знания: естествознание, техникзнание, обществоведение, человековедение;

2) развитие связующего и пронизывающего макроблоки единого корпуса знаний крупных методолого- системных и формализовано-логических, языковых познавательных систем метанаучного и метазнаниевого статуса, к которым относятся: философия, математика, логика, лингвистика (языковедение), системология, кибернетика. Классиология – междисциплинарный, проблемно-ориентированный научный комплекс, исследующий закономерности и методы классифицирования (классификационной деятельности); квалитология - междисциплинарный, проблемно-ориентированный научный комплекс, исследующий закономерности функционирования и развития качества любых объектов и процессов, ассимилированных человеческой практикой; учение о цикличности развития и функционирования (циклология) любых систем;

3) системологизация сложившихся частей корпуса знаний (баз знаний), пронизывающая все научные дисциплины и отражающая складывающиеся новые системную парадигму и системную картину мира (формируется системология знаний и системология образования);

4) новая классификационная парадигма в организации знаний, определившая формирование нового метанаучного комплекса – классиологии (метатаксономии) и новой классификационной картины мира;

5) новая циклическая парадигма, выдвинувшая на передний план закон инвариантности и цикличности развития как базовый закон любого развития;

6) новая квалитативная парадигма, отражающая процесс формирования нового квалитативизма как учения о качестве объектов и процессов, пронизывающего все типы знания и организованного в форме квалитологии (теория качества, квалиметрия, теория управления качеством);

7) новая методологическая парадигма, в которой выражен процесс выделения методологической культуры как специально организованного

метазнания и находящей свое воплощение в прикладных методологиях, теории технологизации любых видов деятельности и в теориях деятельности;

8) появление, наряду с предметно-специализированной организацией единого корпуса знаний в терминах научных дисциплин и наук проблемной организации знания;

9) информатизация механизмов функционирования единого корпуса знаний, которая определяет формирование значительного разнообразия компьютерно - знаниевых систем репродуктивного, воспроизводящего и эволюционного типов и которая выдвинула проблему искусственного интеллекта;

10) глобализация и космизация знания, выдвижение на передний план дисциплин, обеспечивающих пространственно-временную ориентацию личности в социальном, глобальном, геолого-географическом, историческом и космическом измерениях [144].

Основу концепции универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров составляют следующие научные принципы:

- принцип субъективизации – десубъективизации знаний («деперсонализации идей» по Н.Д. Кондратьеву) (знание, особенно универсальное знание, выступает средством решения глобальных проблем, инструментом реагирования на аналогичные вызовы. В данных условиях оно не может и не должно кем-либо монополизировано; на него не может быть наложен запрет на использование. Это тем более невозможно в глобализованном, взаимозависимом мире, в котором, например, наличие сети Интернет позволяет обеспечивать доступ к знаниям любому жителю планеты. Речь не идет о различных мондиалистских, тоталитарных, догматистских проявлениях и запретах);

- принцип фундаментализации и целостности знаний (фундаментализация является не только свойством научного знания, но и некоей тенденцией, благодаря которой отдельные разрозненные,

несистемные, фрагментарные, первичные, «сырые» знания в последующем, обретая системность, целостность, будучи подкрепленными инструментами верификации, закономерно получают статус фундаментальных);

- принцип формирования базово-знаниевых фундаментальных структур и их наследования (данный принцип ориентирует не просто на формирование у обучающихся некоего суммативного массива фундаментальных знаний, а на построение из них такой базово-знаниевой фундаментальной структуры, которая бы сама себя воспроизводила, обнаруживала и восполняла дефициты, иными словами являлась бы самодостаточной, саморегулируемой, рефлекслирующей структурой автономного типа);

- принцип оптимальности по уровню разнообразия универсально-ориентированной образовательной программы (данный принцип отражает действие закона разнообразия (дивергенции - конвергенции) и ориентирует на выбор приемлемого для уровня подготовки обучающихся варианта сложности образовательной программы. В данном случае имеет место проявление принципа Эшби о соответствии по сложности одной системы (система знаний) другой (система, осваивающая данные знания);

- принцип направленности формирования системы знаний в высшей школе на совокупность картин мира (предполагает, что в высшей школе, особенно на третьей ее ступени, у обучающихся должны сформироваться, причем на новом качественном уровне, ряд картин мира, отвечающих на актуальные и перспективные вопросы человечества («картины без изъятий», «картины без условностей», «картины без допущений»);

- принцип единства естественно-научных и гуманитарных наук, преодоления технократической ассиметрии единого корпуса знаний (данный принцип требует хотя бы частичного преодоления сложившихся на протяжении нескольких веков диспропорций в научном знании. В системе подготовки научно-педагогических кадров данные диспропорции продолжают закрепляться благодаря выделению и фиксации направлений

подготовки, что, впрочем, является следствием оптимизации затрат на такую подготовку);

- принцип организации универсально-ориентированной образовательной программы на базе логико – категориально - тезаурусной структуры (предполагает такое построение и такой отбор содержания образовательной программы, которые гарантируют формирование по итогам их освоения внутренней структуры, позволяющей осуществлять дальнейшее образование без ее существенного изменения, а тем более без демонтажа, ломки и существенной трансформации);

- принцип гомоморфности системы культур личности системе ее деятельности (означает, что формируемый у личности обучающегося на третьей ступени высшего образования «культурный фон» изначально во многом должен быть ориентирован на культуры видов и родов человеческой деятельности, охватываемых направлением профессиональной деятельности. Для педагогического работника это, прежде всего, художественная, физическая, этическая, духовная, эстетическая, технологическая виды культур и, соответственно, виды деятельности).

Концептуальную основу проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических составляет ряд научных идей:

- идея К.Поппера об универсальных ценностях открытого общества. Такими универсальными ценностями применительно к образованию, образовательному обществу, на наш взгляд, могут выступать: свобода творчества; ответственность педагогической общественности за результаты своей профессиональной деятельности; состязательность и конкуренция в пространстве идей;

- идея диверсификации источников знаний(вероятными эффективными источниками знаний, наряду с научными исследованиями, фундаментальными данными, могут также выступать инновационная

практика, носители уникального опыта и уникальные проекты, и даже изотерические практики);

- идея роста требований к цельности и универсальности знаний, транслируемых в образовательном процессе (данные свойства существенно расширяют существующие в дидактике представления об основных свойствах, образующих качество знаний; цельность и универсальность могут быть достигнуты, обеспечены за счет использования потенциала метатеории образования, высших уровней методологии);

- идея таксономизации знаний как механизм уменьшения разнообразия знаний и их «свертывания», «сжатия» в ходе образовательного процесса (данная идея может быть реализована посредством концентрического способа фиксации содержания учебного материала, применения логико-категориально-тезаурусного подхода, использования специальных симплификационных критериев);

- идея формирования инновационной культуры мышления через категорию философии качества (философия качества знаменует новый, более высокий уровень учебного труда, который приобретает инновационный, созидательный, творчески-эвристический характер);

- идея использования, учета новых парадигм организации знаний – системной, классификационной, циклической, качественной, методологической (данные парадигмы определяют совершенно новые векторы образовательного процесса подготовки научно-педагогических кадров, означают необходимость проектирования и освоения адекватных, эффективных форм и технологий работы с информацией, взаимодействия с обучающимися и в рамках сетевых педагогических сообществ);

- идея усиления концептуальной составляющей в подготовке научно-педагогических кадров (усиление концептуальной составляющей призвано подготовить выпускников программ подготовки научно-педагогических кадров к профессиональной деятельности в сложной среде, со сложными объектами труда, к решению нестандартных задач; в данном случае

концептуальная определенность служит неким механизмом универсализации профессиональных практик, интегрирующим критерием их эффективности);

- идея частичного отказа от стандартизации при реализации универсально-ориентированных образовательных программ (разумный отказ от стандартизации в содержании программ, в использовании форм, средств, методов и технологий обучения позволяет получить больший эффект от них, мотивировать участников образовательного процесса к творчеству, в большей мере раскрыть индивидуальный потенциал);

- идея жизненного цикла универсально - ориентированной образовательной программы (позволяет говорить о необходимости проектирования каждого из этапов, начиная от определения потребностей и заканчивая этапом утилизации);

- идея процессного подхода к обеспечению качества реализации универсально - ориентированной образовательной программы (процессный подход диктует необходимость смещения акцента в управлении и оценке качества реализации программ с результирующих характеристик на основные и поддерживающие (обеспечивающие) процессы, определения целей таких процессов, фиксации их ключевых точек и оценки достижения промежуточных результатов, выполнения комплекса предупреждающих и корректирующих действий).

Обоснование концепции проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров позволяет сформулировать ряд требований:

- требование обеспечения качества знаний на основе критерия научности (высокий уровень научности является одним из определителей высшего образования; прежде всего это относится к третьей его ступени);

- требование усиления национальной составляющей фундаментального образования с учетом приоритетов становления «корневой личности», личности укорененной в национальной культуре и истории (в современных условиях, когда высокими темпами разворачиваются глобалистские

тенденции, ни в коей мере не снижается роль трансляции национальных ценностей; это обеспечивает сохранение «научного суверенитета» России, подчеркивает ее статус мирового научного центра, ее вклад в развитие человечества);

- требование опережающего развития человека, опережающего образования (данное требование обусловлено возрастанием сложности систем, в которые включается и в которых осуществляет свою профессиональную и текущую жизнедеятельность человек; в условиях нарастающей сложности систем, производных от этого неопределенности, недерминированности, должен быть обеспечен лаг опережения по времени, по способности к проектированию, адаптации и т.д.). Идея опережающего образования, выдвинутая академиком А.Д.Урсулом, является логическим следствием философского вывода о необходимости опережения бытия сознанием в период перехода общества на модель устойчивого развития и управляемого формирования ноосферной цивилизации.

По мнению Б.М.Бим-Бада, «опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем гибкой образовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию. Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений... Опережать – это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения. В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии» [23].

Реализация идеи опережения в образовании осуществляется по целому ряду направлений. В числе таких направлений авторы коллективной монографии под ред. В.В. Горшковой выделяют в том числе:

использование нового контекста синтезированных подходов (классических и неклассических): онтологического, ноосферного, герменевтического, феноменологического, синергетического – как интегрированной основы для актуализации экзистенциальных ценностей и антропологизации концепции непрерывного образования;

конструирование модели обучающегося как модифицированного субъекта непрерывного профессионального, культурного и духовно-нравственного развития [158, с.29].

При этом авторы полагают, что опережающая стратегия сводится к осознанию нового предмета исследования, который заключается в непрерывном, непрекращающемся развитии самого человека как созидателя культуры, социума и, прежде всего, самого себя как духовного и интеллектуального существа [158, с. 31];

- требование преемственности знаний и компетенций на различных уровнях высшего образования (программы подготовки научно-педагогических кадров, реализуемые на третьей ступени высшего образования завершают 2-х или 3-ступенчатый процесс подготовки современного специалиста; при этом важно продолжить те линии и подходы, которые были зафиксированы как главные на ступенях специалитета, магистратуры; это могут быть линии преемственности не только содержания образования, но и отдельных видов культуры будущего специалиста – инновационной, проектной;

- требование обеспечения баланса развития человека как личности и профессионала, учета рисков дегуманизации (отражает место и роль человека, профессионала в сложных биосоциальных процессах, его ответственность за обеспечение устойчивого развития человечества).

Сформулированные выше законы, концептуальные идеи, принципы, положения, требования, очерчивая общее видение и идеологию проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров, вместе с тем, на уровне

конкретных технологических решений могут иметь определенные трансформации, связанные с особенностями и уровнем исходной подготовки обучающихся, профессиональным уровнем и научными интересами профессорско-преподавательского состава, внутриорганизационной культурой и приоритетными задачами, решаемыми той или иной образовательной организацией. Отметим в этой связи, что проектирование и реализация программ подготовки научно-педагогических кадров в условиях образовательной организации дополнительного профессионального образования будет отличаться значительными особенностями и не может копировать подходы и содержание, принятые в педагогическом вузе, классическом университете. Данные вопросы будут подробно рассмотрены далее.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы представляет собой сложный, длительный и трудоемкий процесс. Наряду со значительным объемом выполняемых работ, осуществляемых видов анализа и проводимых исследований, важно на всех этапах обеспечить необходимый уровень качества проектируемых объектов (содержание, технологии обучения, оценочно-измерительные средства, учебно-методические комплексы и т.д.). В этих целях в основу технологии проектирования универсально - ориентированной образовательной программы был положен проектно-квалитативный подход, который заключается в приоритете проектного, то есть потенциального качества по отношению к реализационному, то есть реальному качеству. Одновременно данный подход предполагает интенсивное применение квалитетрических методик и процедур с тем, чтобы обеспечить контроль, оценку, диагностику качественных параметров будущей образовательной программы и ее отдельных компонентов на каждом из этапов проектирования. В данном случае важно, что качественные параметры по завершении того или иного этапа проектирования сравниваются с первоначально заданными, модельными, эталонными, нормативными и после необходимой

корректировки (в случае такой необходимости) служат входными параметрами для следующего этапа проектирования.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы представлена с помощью восьми взаимосвязанных, преемственных этапов, на каждом из которых выполняются определенные работы, действия в логике проектно-квалитативного подхода. Это следующие из таких этапов:

1-й этап – изучение потребностей, запросов и ожиданий прямых и опосредованных, реальных и потенциальных потребителей, заказчиков и заинтересованных сторон;

2-й этап – оценка потенциалов, возможностей и ограничений обучающихся, преподавателей, базы обучения и практик, ресурсов партнерства;

3-й этап – проектирование содержания универсально - ориентированной образовательной программы;

4-й этап – проектирование средств, форм, методов, технологий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

5-й этап – проектирование результатов освоения универсально - ориентированной образовательной программы, средств и способов для их оценки;

6-й этап – проектирование условий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

7-й этап – проектирование механизма взаимодействия участников образовательного процесса; мониторинга успешности выпускников в послевузовский период;

8-й этап – проведение экспертизы, оценки качества спроектированной образовательной программы.

Остановимся кратко на освещении, раскрытии и детализации каждого из названных выше этапов проектирования.

На 1-м этапе представляется важным, в первую очередь, изучить потребности, запросы и ожидания прямых и опосредованных, реальных и потенциальных потребителей, заказчиков и заинтересованных сторон, связанных с универсальной подготовкой выпускников программ подготовки научно-педагогических кадров.

Прямыми потребителями в ситуации с реализацией УООП выступают обучающиеся, зачисленные на обучение по соответствующим программам. В отношении прямых потребителей важно установить, какое место они отводят УООП в своем образовании, карьере на данном этапе индивидуального образовательного маршрута с тем, чтобы предложить в ходе ее реализации соответствующее содержание, распределить акценты в содержании, предложить компенсирующие и обогащающие курсы, возможно, выработать стратегию дальнейшего карьерного развития. В этой связи обучающимся до освоения образовательной программы в режиме анкетирования или интервьюирования с использованием балльных оценок или ранжирования, вопросов открытого и закрытого типа может быть предложен для ответов следующий комплекс вопросов:

какие из компетенций универсального характера, сформированные на этапах освоения программ специалитета и магистратуры, Вы хотели бы развивать дальше в ходе обучения в аспирантуре (вопрос закрытого типа с перечнем компетенций);

какое место Вы отводите, какие ожидания Вы возлагаете на этап обучения в аспирантуре в аспекте Вашей профессиональной карьеры;

какие индивидуальные предпочтения Вы хотели бы предъявить разработчикам образовательной программы, авторам отдельных учебных программ в части удовлетворения Ваших образовательных интересов;

как много временных ресурсов Вы могли бы выделять в ходе освоения образовательной программы в рамках самостоятельной работы, дополнительного образования, неформальных коммуникаций с другими участниками образовательного процесса.

Опосредованными потребителями образовательных услуг (иногда и заказчиками) в рамках реализации УООП, в первую очередь, выступают работодатели в лице руководителей образовательных организаций. Исследуя запросы, потребности, ожидания, предпочтения данной категории потребителей, важно получить информацию по следующему комплексу вопросов:

какие вопросы организации и обеспечения образовательной деятельности, функционирования и развития образовательной организации могли бы стать предметом профессиональной деятельности исключительно выпускников программ аспирантуры;

какие из компетенций, которые не формируются на этапе обучения в магистратуре, могли бы составить целевое поле универсально - ориентированной образовательной программы;

какое из направлений инновационной деятельности общеобразовательной организации могло бы стать предметом исследовательской работы аспиранта и, соответственно, объектом для внедрения в реальную практику.

Что касается потенциальных потребителей, то к ним, в первую очередь, относятся все педагогические работники, соответствующие по уровню своего образования формальным требованиям обучения в аспирантуре. Имеется в виду, что данная категория педагогических работников реально не заявила своего желания обучаться по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, но при определенных условиях могла бы или захотела бы это сделать. Исследуя потребности, запросы, ожидания, притязания потенциальных потребителей, в связи с проектированием УООП целесообразно получить информацию по следующему кругу проблем и вопросов:

что должно качественно измениться в образовательном потенциале, профессионально-педагогическом качестве педагога, прошедшем обучение по УООП;

приращение по каким компетенциям, навыкам, умениям должно произойти в случае успешного освоения УООП;

должны ли отличаться условия реализации и направленность УООП в образовательной организации дополнительного профессионального образования по отношению к образовательной организации высшего образования.

Результаты исследования потребностей, ожиданий, предпочтений различных категорий потребителей, заказчиков и заинтересованных сторон должны найти отражение на последующих шагах проектирования УООП, в том числе в ходе отбора содержания образования, форм и технологий обучения, формирования фонда тематики исследовательских работ, разработки программ практик, выбора варианта индивидуализации обучения и т.п.

Не менее важным, с точки зрения проектирования УООП, является 2-й этап, связанный с оценкой потенциалов, возможностей и ограничений обучающихся, профессорско-преподавательского состава, базы обучения и практик, ресурсов партнерства с точки зрения реализации УООП, формирования у обучающихся универсальных компетенций. В данном случае изучению, оценке, установлению, сравнению подлежит следующий круг вопросов:

- ▶ анализ потенциала профессорско-преподавательского состава с точки зрения наличия у него тех универсальных компетенций, которые надлежит формировать и развивать у обучающихся;
- ▶ анализ потенциала контингента обучающихся с точки зрения интеллектуальных ресурсов, ресурсов памяти, ресурсов времени;
- ▶ определение лимитов, соотношения времени по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам и профессиональным модулям, времени на практики, выполнение исследовательских работ;

► возможности инновационной инфраструктуры образовательной организации и ее партнеров с точки зрения создания условий для реализации УООП;

► возможности реализации УООП в форме сетевого взаимодействия образовательной организации с другими организациями (образовательными, научными, производственными);

► возможности научной базы и инфраструктуры образовательной организации с точки зрения создания условий для реализации УООП (ученые, имеющие определенный научный задел, известность в научных кругах, являющиеся носителями инновационных идей, авторами известных трудов, руководителями научных школ; система условий для осуществления научной коммуникации и роста молодых исследователей – постоянно действующие методологические семинары; конференции для молодых ученых; научные периодические издания и их принадлежность к базам цитирования, конкурсы научных работ и инновационных проектов для молодых ученых; система грантовой деятельности;

► состояние, возможности и потенциал электронной информационно-образовательной среды организации, доступ к электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам), к современным профессиональным базам данных (в том числе международным реферативным базам данных научных изданий) и информационным справочным системам, и т.п.;

► действующие у образовательной организации долгосрочные договоры с общеобразовательными организациями, профессиональными образовательными организациями, научными, научно-производственными организациями, органами управления образованием на проведение практик, стажировок, руководство внедрением инноваций, проведение прикладных исследований;

► интеллектуальный и образовательный потенциал, научный задел обучающихся, наличие у них временных ресурсов для освоения на определенном уровне УООП.

Информация, полученная на данном этапе проектирования УООП, чрезвычайно важна с той точки зрения, что позволяет принять целый ряд важных решений в отношении уровня сложности как отдельных учебных программ, так и всей образовательной программы в целом; тематики исследовательских работ; спектра дополнительных образовательных услуг, оказываемых на базе образовательной организации; подбора преподавателей и внешних специалистов для проведения занятий, руководства выполнением исследовательских работ и т.д.

На данном этапе представляется также достаточно важным определение эффективности действующей в образовательной организации системы менеджмента качества, особенно с точки зрения ее возможности обеспечить качество реализации образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Может быть ситуация, когда действие такой системы не распространяется на процессы реализации такой программы, управление соответствующими ресурсами, документацией и данными. Вариантом решения в данной ситуации могут быть создание локальной системы обеспечения качества реализации образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Оценка потенциалов, возможностей и ограничений обучающихся, профессорско-преподавательского состава, базы обучения и практик, ресурсов партнерства с точки зрения реализации УООП, формирования у обучающихся универсальных компетенций могут проводиться с использованием как методов качественного, так и методов количественного анализа, различного инструментария (анкетирование, анализ документов и статистики, SWOT-анализ, формирующее тестирование и т.д.).

3-м этапом проектирования является этап проектирования собственно содержания универсально - ориентированной образовательной программы, в том числе содержания практик и научно-исследовательских работ.

Характер и последовательность работ на данном этапе во многом определяется требованиями ФГОС по конкретному направлению подготовки.

В нашем случае для примера мы будем использовать Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки.

ФГОС устанавливает области, объекты и виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры. Видами профессиональной деятельности определены научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы, а также преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования. Объем программы аспирантуры 180 зачетных единиц (з.е.) – 3 года по 60 з.е. при очной форме обучения.

Для проектирования содержания УООП очень важны также нормы, устанавливаемые ФГОС применительно к отдельным частям и блокам программы аспирантуры. В частности, соотношение объема дисциплин (модулей) базовой и вариативной частей блока 1 должно составлять 9 и 21 з.е. соответственно. Блоки 2 (Практики» и 3 (Научно-исследовательская работа», относимые к вариативной части программы, имеют общий объем 141 з.е. Объем блока 4 (Государственная итоговая аттестация), отнесенный к базовой части, составляет 9 з.е.

Проектирование содержания УООП аспирантуры начинается с определения состава дисциплин (модулей) базовой и вариативной частей блока 1. В данном случае может быть использована схема и фрагмент набора дисциплин (модулей), решающих в том числе задачу формирования универсально-ориентированных компетенций у выпускников. При этом важно учитывать области, объекты и виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры(табл.7).

Таблица 7

Содержание универсально-ориентированной образовательной программы

Области профессиональной	Объекты профессиональной	Виды профессиональной
--------------------------	--------------------------	-----------------------

деятельности	деятельности	деятельности
Исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей	Образовательные и социокультурные системы	Научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы
Разработка и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы	Процессы обучения, воспитания, развития, социализации	Преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования
	Педагогическая экспертиза и мониторинг	

Дисциплины (модули) блока 1	Дисциплины (модули) базовой части	Дисциплины (модули), общие для базовой и вариативной частей	Дисциплины (модули) вариативной части
Направленность дисциплин (модулей)	Научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы	Подготовка к сдаче кандидатских экзаменов	Подготовка к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования
	► Системогенетика и теория циклов (М) ► Теория ноосферизма (М) ► Методология и методы междисциплинарного научного исследования (М) ► Метатеория образования (М) ► Квалитология и квалиметрия (Д) ► Классиология (М) ► Прогностика (М) ► Когнология (М)	► История и философия науки (Д) ► Иностранный язык (Д) ► Общая педагогика, история педагогики и образования (Д)	► Образованиеведение (эдукология) (М) ► Акмеология (М) ► Теория и методика непрерывного профессионального образования (Д) ► Образовательная креатология (М) ► Человековедение и педагогическая валеология ► Менеджмент в образовании и социокультурной сфере (Д) ► Коммуникации в образовании и науке (М)

			► Теория человеческого капитала (М) ► Информационные основы управления образовательными и социальными системами (М) ► Современные технологии в образовании и социокультурной сфере (М) ► Педагогическое и социальное проектирование (М) ► Стандартология и нормология образования (М) ► Планирование карьеры и профессионального развития (М)
--	--	--	---

На данном этапе важно определить не только состав универсально-ориентированных дисциплин (модулей), но и выполнить расчет зачетных единиц по каждой (му) из таких дисциплин (модулей). Также должен быть осуществлен выбор одного из способов представления содержания универсально-ориентированного образования (линейный, концентрический, линейно-концентрический). Что касается проектирования структуры учебно-методических комплексов (УМК) по дисциплинам (модулям), то здесь могут быть сформулированы следующие единые требования:

Наличие в составе УМК следующих обязательных компонентов (учебная программа; полные тексты лекций с мультимедийным сопровождением; тематика, методические разработки и сценарии семинаров, деловых игр, коллоквиумов; задания для выполнения на практических занятиях; тестовые и другие контрольно-измерительные материалы, включая междисциплинарные кейс-задачи; полные тексты источников основной и

дополнительной литературы; развернутые программы экзаменов и зачетов; тематика рефератов, курсовых работ и др.);

наличие УМК в цифровом виде в свободном доступе для обучающихся; гипертекстовое представление УМК;

наличие полнотекстового лекционного фонда по дисциплинам (модулям);

обновление УМК не реже чем 1 раз в квартал;

наличие официально назначенного приказом ответственного из числа штатных преподавателей образовательной организации за администрирование, консультирование по УМК.

Проектирование блока 2 («Практики») универсально-ориентированной программы аспирантуры состоит:

во-первых, в определении тематики, направленности таких практик. Исходя из перечня областей, объектов и видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры, установленных ФГОС представляется правомерным следующий перечень таких практик (на выбор с учетом отведенного лимита зачетных единиц на практики – 141 вместе с научно-исследовательской работой):

педагогическая практика на должности преподавателя образовательной организации высшего образования;

педагогическая практика на должности специалиста муниципального органа исполнительной власти социальной сферы или специалиста муниципального учреждения социальной сферы;

педагогическая практика на должности научного сотрудника научной организации, научного подразделения образовательной организации высшего образования;

во-вторых, в разработке содержания каждого из видов практик с указанием видов выполняемых работ, отрабатываемых вопросов, выполняемых заданий (в том числе в рамках экспериментальных

исследований по НИР), с указанием способов фиксации их результатов, исполняемых документов. Важно определить для каждого обучающегося индивидуальное задание. Для этих целей используется схема и фрагмент ее заполнения:

Схема 1

Схема и фрагмент заполнения индивидуального задания по практике

Вид практики	Содержание задания	Перечень ожидаемых (фиксируемых) результатов	Способ фиксации, отчетности
Педагогическая практика на должности специалиста муниципального органа исполнительной власти социальной сферы или специалиста муниципального учреждения социальной сферы	Анализ и оценка педагогической социальной эффективности муниципальной системы дополнительного образования детей	Анализ соответствия правоустанавливающих документов требованиям НПА федерального и регионального уровней Анализ и оценка степени воздействия дополнительных образовательных услуг в сфере ДОД на формирование метапредметных и личностных компетенций в рамках освоения ООП	Аналитическая записка Результаты эмпирического исследования

в-третьих, разработка и определение перечня локальных нормативных правовых актов, методических и информационных документов, документов планирования, учета и отчетности, регламентирующих и обеспечивающих процесс организации практик (например, положение о практике; календарный план практик; договоры, приказы о проведении практик и назначении руководителей; дневник (программа) практики; структура отчета о практике; структура индивидуального задания на практику; структура отзыва руководителя практики и т.п.).

Проектируя практики весьма важно определить состав формируемых, развиваемых в ходе их проведения универсальных, общепрофессиональных и

профессиональных компетенций у обучающихся. Также важно скоординировать сроки, содержание практик с выполняемыми обучающимися научно-исследовательскими работами.

Алгоритм проектирования блока 3 программы аспирантуры («Научно-исследовательская работа») во многом подобен алгоритму, приведенному по блоку 2. Он включает набор следующих действий:

- формирование в образовательной организации фонда перспективной тематики научно-исследовательских работ по направлению подготовки в аспирантуре, в том числе с учетом заказных НИР, грантов, содержания деятельности научных подразделений, функционирования временных научных коллективов, договоров о проведении совместных научных исследований с другими организациями;

- разработка положения и других локальных актов образовательной организации, регламентирующих разработку аспирантами НИР (Положение о НИР студентов, осваивающих программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре; должностные обязанности и функционал научного руководителя аспиранта, выполняющего НИР и др.);

- подбор, назначение (смена) руководителей НИР с учетом их задела, авторитета, признания в той или иной научной области, по тому или иному направлению;

- разработка календарного плана выполнения НИР с подробным раскрытием выполняемых работ, этапов исследований, указанием ожидаемых результатов, форм отчетности. Для этого, например, может быть использована схема и фрагмент ее заполнения(схема 2).

Схема 2

Схема и фрагмент заполнения индивидуального задания по НИР

Этап работы по теме НИР	Содержание работы, задачи	Ожидаемые результаты	Виды отчетности, формы контроля и фиксации
Определение состояния исследуемой	Анализ научной и методической	Изложение результатов анализа в виде	Глава с изложением результатов анализа

проблемы в теории и практике	литературы, нормативных документов и документов концептуально-стратегического планирования	главы НИР	Заключение научного руководителя Заслушивание аспиранта на заседании кафедры с оформлением выписки из протокола
------------------------------	--	-----------	--

В отношении выполнения НИР предусматриваются мероприятия, направленные на обеспечение качества как на каждом из этапов в отдельности, так и в целом. Для этого в образовательной организации в рамках существующей системы менеджмента качества может выделяться отдельный ее блок, либо создается отдельная система обеспечения качества в отношении только лишь выполняемых аспирантами НИР. В такой системе используются процедуры экспертизы, мониторинга, внутреннего и внешнего аудита; применяются контрольные карты, комплекс количественных показателей.

Проектирование блока 4 программы аспирантуры ("Государственная итоговая аттестация"), включает разработку необходимых нормативно-устанавливающих, организационно-распорядительных и инструктивно-методических документов, предусматривается, помимо защиты НИР, перечень экзаменов (в том числе междисциплинарных), выносимых на ГИА, комплекс мероприятий по подготовке к ним, включая использование ресурсов времени на самостоятельную работу студентов с участием в ней преподавательского состава (консультирование, репетиционное тестирование, предзащиты НИР и т.п.).

Не менее важным этапом проектирования УООП аспирантуры является 4-й этап- этап проектирования средств, форм, методов, технологий реализации программы. Выбор таких средств, форм, методов и технологий во многом определяется теми задачами и целевыми установками, которые декларируются в программе. Вместе с тем, их использование во многом ограничивается, регламентируется потенциалом профессорско-преподавательского состава, информационно-образовательной

инфраструктуры образовательной организации. На данном этапе, наряду, с проектированием форм, средств, технологий применительно ко всей программе в целом, используется микропроектирование в отношении отдельных компетенций, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, организации их самостоятельной работы, программ практик и т.п.).

Для формализации мероприятий данного этапа проектирования программы можно воспользоваться следующей схемой и фрагментом ее заполнения(схема 3).

Схема 3

Схема проектирования технологий реализации программы

Элемент образовательного процесса, подготовки по программе аспирантуры	Целевые установки	Используемые педагогические и организационные технологии, средства, формы	Условия применения технологий, средств, форм	Критерии эффективности и применения технологий, средств, форм
Универсальная компетенция «Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач» (УК-3)	Готовность к научно-исследовательской деятельности в области образования и социальной сферы. Выполнение требований к присвоению квалификации "Исследователь. Преподаватель-исследователь".	Участие студентов в выполнении НИР образовательной организации в составе ВНК. Участие студентов в конкурсах научных работ, грантах для молодых ученых	Наличие в ОО системы отбора и поддержки становления молодых ученых. Наличие системы информирования обучающихся о конкурсах, грантах для молодых ученых, исследователей	Доля обучающихся в аспирантуре, принявших участие за период обучения в выполнении НИР образовательной организации в составе ВНК

5-й этап, помимо проектирования собственно результатов освоения универсально - ориентированной образовательной программы, также предполагает проектирование, определение, отбор оценочно-измерительных

средств, системы критериев и показателей для их оценки. Он также включает разработку необходимых для этого процедур мониторинга и диагностики, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся; выбор способа представления результатов освоения универсально-ориентированной основной образовательной программы подготовки НПК(табл.8).

Таблица 8

Виды аттестационных испытаний для определения соответствия результатов освоения студентами универсально-ориентированной образовательной программы требованиям ФГОС по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)
(в части универсальных компетенций)

Универсальные компетенции в соответствии с ФГОС	Текущий контроль	Государственная итоговая аттестация	Практики	НИР	Канд. экзамены
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1)	X	X		X	
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний			X	X	

в области истории и философии науки (УК-2)					
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3)				X	
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)	X		X	X	X
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5)	X		X		
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6)	X		X	X	
Владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1)		X		X	

Способность проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7)	X	X	X		
Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8)	X	X	X		

Для фиксации, оценки, динамики развития у обучающихся компетенций универсального характера используется комплекс оценочно-измерительных средств, квалитметрических процедур и технологий:

- ▶ электронное портфолио обучающегося с использованием ресурсов и потенциала Электронной информационно-образовательной среды образовательной организации;

- ▶ мониторинг формирования у обучающихся компетенций универсального характера;

- ▶ кейс-задачи;

- ▶ технология рейтинга обучающихся;

- ▶ социологические исследования;

- ▶ метод естественных педагогических тестов;

- ▶ экспертные оценки.

На 6-м этапе проектирования выполняется проектирование условий, всех видов обеспечения, а также системы управления реализацией образовательной программы. Собственно проектированию предшествует некий аналитический этап, в ходе которого делается «срез» существующего потенциала, условий и его сравнение с параметрами заданными ФГОС. Особое внимание должно быть обращено на требования к электронной информационно-образовательной среде организации, квалификации

руководящих и научно-педагогических работников организации, материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы аспирантуры. В частности, при проектировании программы необходимо привести подробный перечень материально-технического обеспечения, необходимого для реализации программы аспирантуры, которое включает в себя лабораторное оборудование в зависимости от степени сложности, для обеспечения дисциплин (модулей), научно-исследовательской работы и практик с учетом универсальной направленности программы.

Анализ условий реализации программы аспирантуры в ходе ее проектирования может быть проведен по следующей схеме:

Схема 4

Схема анализа условий реализации Программы

Условия, элементы обеспечения, требуемые ФГОС	Наличие элементов, выполнение условий (есть; нет)	Меры, шаги, действия по выполнению условий
Наличие доступа к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам)	нет	Заключение договора с операторами, администраторами ЭБС, либо укомплектование библиотечного фонда печатными изданиями из расчета не менее 50 экземпляров каждого из изданий обязательной литературы, перечисленной в рабочих программах дисциплин (модулей), практик, и не менее 25 экземпляров дополнительной литературы на 100 обучающихся
Наличие доступа к электронной информационно-образовательной среде организации. В т.ч.:		
доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик и к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах	есть	---
возможность фиксации хода образовательного процесса,	нет	Разработка технического задания и внесение в ЭИОСО

результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы		дополнительных сервисов
возможность формирования электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса	нет	Разработка технического задания и внесение в ЭИОСО дополнительных сервисов
Соответствие квалификации руководящих и научно-педагогических работников организации квалификационным характеристикам, установленным в ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»)	нет	Подбор кандидатов, проведение конкурсов на замещение вакантных должностей. Заключение ГПД со специалистами, соответствующими требованиям ЕКС
Показатель доли штатных научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок) должен составлять не менее 60 процентов от общего количества научно-педагогических работников организации	нет	Изменение штатного расписания. Проведение конкурсов на замещение вакантных должностей. Прекращение договоров с внешними совместителями после окончания срока их действия
Показатель среднегодового числа публикаций научно-педагогических работников организации в расчете на 100 научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок) должен составлять не менее 2 в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science или Scopus, или не менее 20 в журналах, индексируемых в РИНЦ, или в научных рецензируемых изданиях, определенных в Перечне рецензируемых изданий	нет	Разработка и включение дополнительно в трудовые договоры научно-педагогических работников соответствующих показателей
Показатель среднегодового объема финансирования научных исследований на одного научно-педагогического работника (в приведенных к целочисленным значениям ставок) должен составлять величину не менее, чем величина аналогичного показателя	есть	---

мониторинга системы образования, утверждаемого МОиН РФ		
Показатель доли научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок), имеющих ученую степень (в том числе ученую степень, присвоенную за рубежом и признаваемую в Российской Федерации) и (или) ученое звание (в том числе ученое звание, полученное за рубежом и признаваемое в Российской Федерации), в общем числе научно-педагогических работников, реализующих программу аспирантуры, должен составлять не менее 60 процентов	есть	---
Наличие специальных помещений для проведения занятий лекционного типа, занятий семинарского типа, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещений для самостоятельной работы и помещений для хранения и профилактического обслуживания оборудования со специализированной мебелью и техническими средствами обучения, служащими для представления информации большой аудитории	нет	Дополнительное оборудование и переоборудование помещений. Приобретение комплектов мебели и ТСО
Наличие помещения для самостоятельной работы обучающихся, оснащенного компьютерной техникой с возможностью подключения к сети "Интернет" и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду организации	есть	---
Наличие и ежегодное обновление комплекта лицензионного программного обеспечения, состав которого определяется в рабочих программах дисциплин (модулей)	есть	---
Выполнение показателя финансового обеспечения реализации программы аспирантуры в объеме не ниже установленных МОиН РФ базовых нормативных затрат на оказание государственной услуги в сфере образования для данного	есть	---

уровня образования и направления подготовки с учетом корректирующих коэффициентов, учитывающих специфику образовательных программ в соответствии с <u>Методикой</u> определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ высшего образования по специальностям и направлениям подготовки, утвержденной приказом МОиН РФ от 2 августа 2013 г. N 638		
--	--	--

7-й этап – проектирование механизма взаимодействия участников образовательного процесса; мониторинга успешности выпускников в послевузовский период.

Особого внимания при проектировании программы аспирантуры заслуживает механизм взаимодействия научно-педагогических работников (включая руководителей практик, руководителей НИР, преподавателей, назначенных для проведения занятий, групповых и индивидуальных консультаций по дисциплинам (модулям)) с обучающимися и особенно в ситуации обеспечения самостоятельной работы, осуществления индивидуального обучения, электронного обучения. При проектировании такого механизма используется следующая схема и фрагмент ее заполнения:

Схема 5

Схема проектирования механизма взаимодействия участников образовательного процесса

Ситуация взаимодействия участников образовательных отношений	Механизм, обеспечивающий эффективное взаимодействие	Координаторы
Проведение групповых консультаций по дисциплинам (модулям)	Наличие отдельного (доступного в он-лайн режиме для обучающихся) расписания консультаций. Наличие специального оборудованного помещения и включение его в расписание.	Зав. учебной частью Зав. аспирантурой Зав. кафедрами
Проведение	Включение практики в план-	Проректор

практики образовательных организациях высшего образования	в график учебного процесса Заключение договоров с образовательными организациями высшего образования Издание приказа о проведение практики с распределением обучающихся по образовательным организациям высшего образования и назначением руководителей практики Разработка индивидуальных заданий на практику, выдача программ практики обучающимся Проведение инструктивно-методического занятия Разработка и реализация плана проверок практики представителями ректората Проведение комиссионной защиты отчетов обучающихся о прохождении практики	по учебной работе Зав. учебной частью Зав. аспирантурой Зав. профильными кафедрами
---	--	---

Проектирование мониторинга успешности выпускников в послевузовский период состоит в разработке соответствующего исследования, призванного определить эффективность реализации программы аспирантуры с точки зрения достаточности знаний, умений, компетенций для самостоятельной работы выпускников, осуществления процессов самообразования и работы с информацией. При проектировании мониторинга частотность его проведения составляет 1 раз в год на протяжении 5 лет с момента окончания обучающимися аспирантуры. При этом разрабатываются анкеты, опросники, экспертные листы, формализованные карты и отзывы для работодателей и самих выпускников.

В анкетах, опросных листах, отзывах для работодателей ключевыми вопросами являются следующие, оцениваемые, например по 5-балльной шкале (1-2-3-4-5):

- степень готовности выпускника аспирантуры к самостоятельному и эффективному осуществлению преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования;

- степень готовности выпускника аспирантуры к исследованию педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей;

- ▶ степень готовности выпускника аспирантуры к разработке и использованию педагогических технологий для решения задач образования;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры способности к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры способности следовать этическим нормам в профессиональной деятельности;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры способности планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры способности обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры рефлексивных способностей;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры навыков решения проблем;
- ▶ степень проявления у выпускника аспирантуры навыков работы в команде.

Аналогичные вопросы (с незначительными изменениями с тем, чтобы в последующем имелась возможность сравнения внешней и внутренней оценки) в режиме самооценки могут быть предложены и *выпускникам* аспирантуры. Что касается дополнительных вопросов для выпускников, то такие вопросы могут быть связаны с оценкой реального их потенциала, ожиданий с должными, принятыми нормами, требованиями, а также с проявившимися дефицитами в развитии отдельных знаний, навыков, умений и компетенций.

Данный этап предполагает проектирование мониторинга успешности выпускников в послевузовский период как повторяющегося многолетнего исследования. То есть по мере формирования банков данных, их расширения и дополнения, могут планироваться различные схемы и виды анализа с использованием прямых и фоновых статистических данных. Примерами такого анализа могут быть:

- ▶ степень использования выпускником аспирантуры тех технологий обучения, которые преобладали при реализации программы аспирантуры;
- ▶ степень связи успешности теоретического обучения и качества выполнения НИР выпускником аспирантуры с продолжением им исследовательской работы;
- ▶ динамика отдельных компетенций универсального характера по годам самостоятельной профессиональной деятельности.

8-й этап – проведение экспертизы, оценки качества спроектированной образовательной программы. Данный этап является чрезвычайно важным и ответственным этапом проектирования, так как позволяет своевременно (до начала реализации программы аспирантуры) получить информацию, которая бы позволила предпринять предупреждающие и корректирующие воздействия.

Для целей экспертизы, оценки качества спроектированной образовательной программы используется методика, представленная в приложении 2.

2.3. Анализ влияния универсально-ориентированной программы на уровень сформированности компетенции аспирантов

Для определения эффективности спроектированной универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в процессе исследований была разработана программа и в течение трех лет проведен педагогический

эксперимент. Замысел эксперимента заключался в том, чтобы проверить эффективность разработанной экспериментальной программы по сравнению с ранее применявшейся, традиционной.

На первом этапе эксперимента в отношении аспирантов, обучавшихся по программам подготовки, разработанным в соответствии с требованиями Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), Положения о подготовке научно-педагогических кадров и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации (1998 г.), дважды за период обучения был проведен ряд диагностик и оценочных мероприятий, направленных на выявление степени сформированности ряда ключевых универсальных компетенций.

В связи с тем, что макет нового Федерального государственного образовательного стандарта для аспирантуры был опубликован в 2012 году констатирующие оценочно-диагностические мероприятия проводились в течение двух лет с разными группами аспирантов. Группу I(констатирующую) составили аспиранты численностью 27 человек, группу II(экспериментальную) составили аспиранты численностью 27 человек. Оценка компетенций в режиме самооценки и экспертной внешней оценки осуществлялась с использованием ранее описанной нами в параграфе 2.1 четырехуровневой шкалы, отражающей уровень выраженности (значимости) той или иной компетенции: 1 балл – ничтожный, никакой уровень; 2 – слабый; 3 – значительный; 4 – сильный. Субъектами внешней экспертной оценки выступали представители профессорско-преподавательского состава, проводящие занятия с аспирантами, привлекающиеся для работы в составе комиссий по приему кандидатских экзаменов, научные руководители по темам диссертационных исследований аспирантов. Результаты оценивания и диагностик представлены в табл. 9.

Таблица 9

Результаты диагностики и оценки уровня развития ключевых универсальных компетенций
у аспирантов, контрольной группы
(оценки по 4-балльной шкале)

Универсальные компетенции	Результаты группы I	Результаты группы II
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (внешняя экспертная оценка)	3,85 (+0,62)	3,84 (+0,61)
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (внешняя экспертная оценка)	3,50 (+0,60)	3,54 (+0,64)
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (самооценка)	2,86 (+0,43)	2,80 (+0,37)
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (самооценка)	4,04 (+0,17)	4,01 (+0,14)
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (внешняя экспертная оценка)	3,95 (+0,07)	3,98 (+0,10)
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (самооценка)	3,93 (+0,43)	3,90 (+0,40)
Базовые знания в различных областях (самооценка)	3,90 (+0,29)	3,86 (+0,25)
Решение проблем (внешняя экспертная оценка)	3,68 (+0,35)	3,71 (+0,38)
Рефлексивные способности (внешняя экспертная оценка)	3,65 (+0,17)	3,67 (+0,19)
Способность адаптироваться к новым ситуациям (самооценка)	3,69 (+0,30)	3,63 (+0,24)
Способность работать самостоятельно (внешняя экспертная оценка)	4,15 (+0,27)	4,16 (+0,28)
Способность использовать системный подход к решению проблем (внешняя экспертная оценка)	3,72 (+0,29)	3,70 (+0,27)

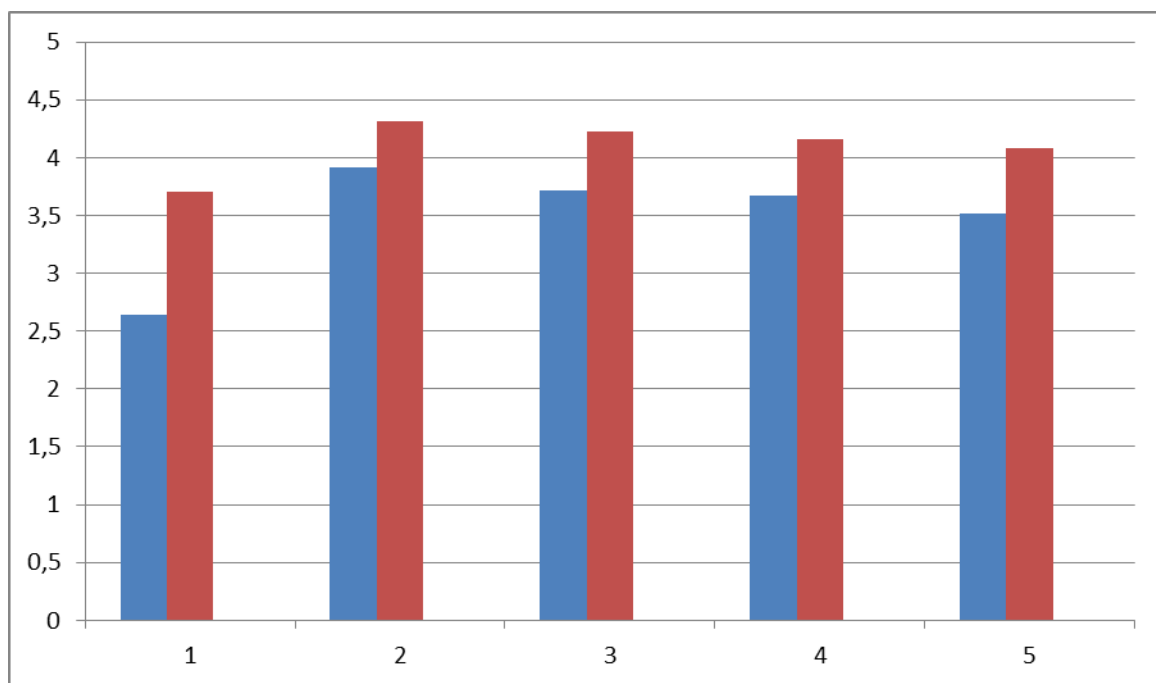
	)	)
--	---	---

Примечание: в скобках представлены значения прироста уровня развития компетенций по сравнению со значениями, приведенными в табл. 1 в отношении педагогических работников, не обучавшихся в аспирантуре

Из табл. 9 следует, что по большинству универсальных компетенций у аспирантов наблюдается либо незначительный рост, либо снижение.

Диаграмма 1

Результаты диагностики и оценки уровня развития ключевых универсальных компетенций у аспирантов, занимавшихся по традиционной программе, по окончании третьего года подготовки (внешняя экспертная оценка)



1 – готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;

2 – готовность использовать современные методы и технологии коммуникации на государственном и иностранных языках;

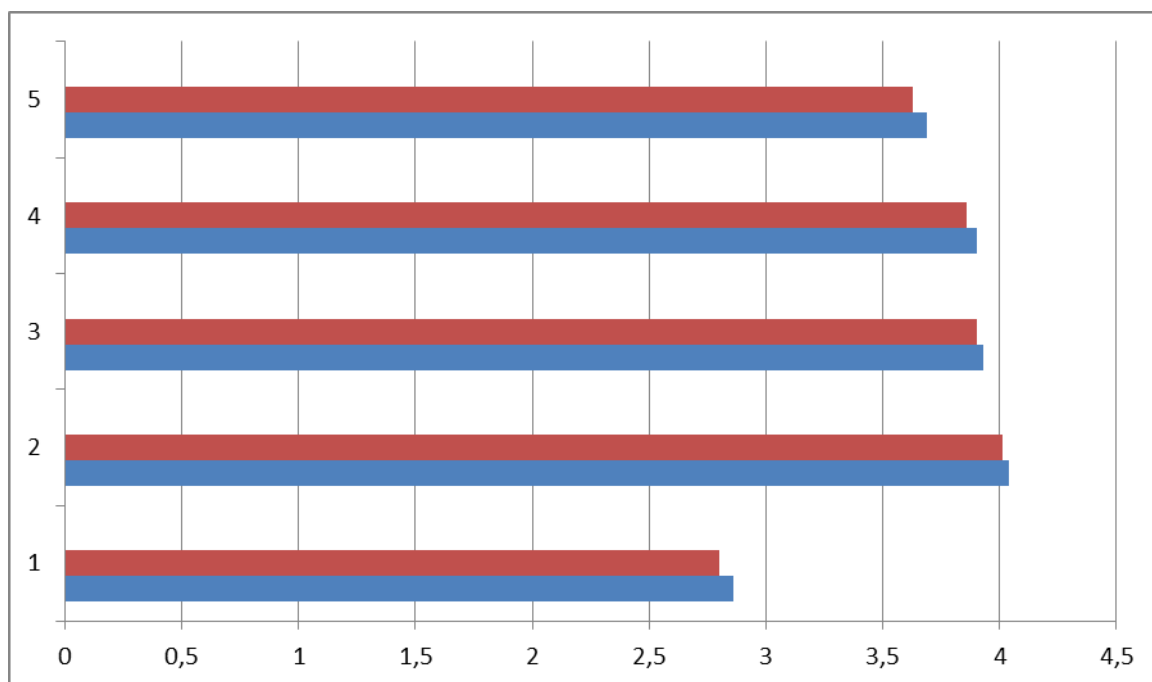
3 – способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития;

4 – базовые знания в различных областях;

5 – способность адаптироваться к новым ситуациям.

Диаграмма 2

Результаты диагностики и оценки развития ключевых универсальных компетенций у аспирантов, занимавшихся по традиционной программе, по окончании второго года подготовки (внешняя экспертная оценка)



1 – готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;

2 – готовность использовать современные методы и технологии коммуникации на государственном и иностранных языках;

3 – способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития;

4 – базовые знания в различных областях;

5 – способность адаптироваться к новым ситуациям.

Замыслом эксперимента, на втором его этапе, была также предусмотрена фиксация приведенных в табл. 9 универсальных компетенций у аспирантов, обучавшихся по экспериментальной образовательной программе, разработанной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки.

Участниками данного этапа эксперимента выступали аспиранты третьего года подготовки в количестве 27 человек, которые после окончания второго года подготовки по их заявлениям были переведены на обучение в

соответствии с названным выше ФГОС. Результаты их самооценок и внешних экспертных оценок приведены в табл. 10.

Таблица 10

Результаты диагностики и оценки уровня развития ключевых универсальных компетенций у аспирантов, занимавшихся по экспериментальной программе

(оценки по 4-балльной шкале)

Универсальные компетенции	Исходные оценки	Окончательные оценки
Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (внешняя экспертная оценка)	3,55	4,04
Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (внешняя экспертная оценка)	3,18	3,92
Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (самооценка)	2,64	3,71
Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (самооценка)	3,92	4,31
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (внешняя экспертная оценка)	3,90	4,28
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (самооценка)	3,72	4,23
Базовые знания в различных областях (самооценка)	3,67	4,16
Решение проблем (внешняя экспертная оценка)	3,50	4,08
Рефлексивные способности (внешняя экспертная оценка)	3,58	4,02
Способность адаптироваться к новым ситуациям (самооценка)	3,52	4,08
Способность работать самостоятельно (внешняя экспертная оценка)	3,92	4,34
Способность использовать системный подход к решению проблем (внешняя экспертная оценка)	3,53	4,22

Как следует из табл. 10, в период обучения в аспирантуре, особенно в период обучения по экспериментальной универсально-ориентированной образовательной программе зафиксированы значимые приросты в значениях всех без исключения диагностируемых компетенций. На наш взгляд, это является результатом комплекса факторов, порожденных процессом реализации экспериментальной программы и в первую очередь таких из них, как:

изучение интегративных, междисциплинарных дисциплин, модулей;

смещением акцентов в идеологии образовательного процесса на компетентностные аспекты результатов обучения;

применение эффективных, универсально-ориентированных технологий на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

включение в вариативную часть программы аспирантуры ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность выпускника аспирантуры в профессиональном поле;

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес самостоятельной работы;

акцент в исследовательской работе на решение комплексной проблемы в отличие от кандидатской диссертации, предполагающей изучение узкой, частной, специфической задачи.

Участниками данного этапа эксперимента выступали аспиранты третьего года подготовки в количестве 27 человек, которые после окончания второго года подготовки по их заявлениям были переведены на обучение в соответствии с названным выше ФГОС. Результаты их самооценок в форме эссе как ответов на заданные вопросы [см. в приложении], которые были написаны аспирантами разных лет обучения в ходе эксперимента, приведены в табл. 11, 12, 13.

В табл. 11 представлены обобщённые ответы аспирантов на первый вопрос для эссе: «В чём, на Ваш взгляд, заключаются основные преимущества обучения в аспирантуре?».

Таблица 11

Основные преимущества обучения в аспирантуре (мнения аспирантов)

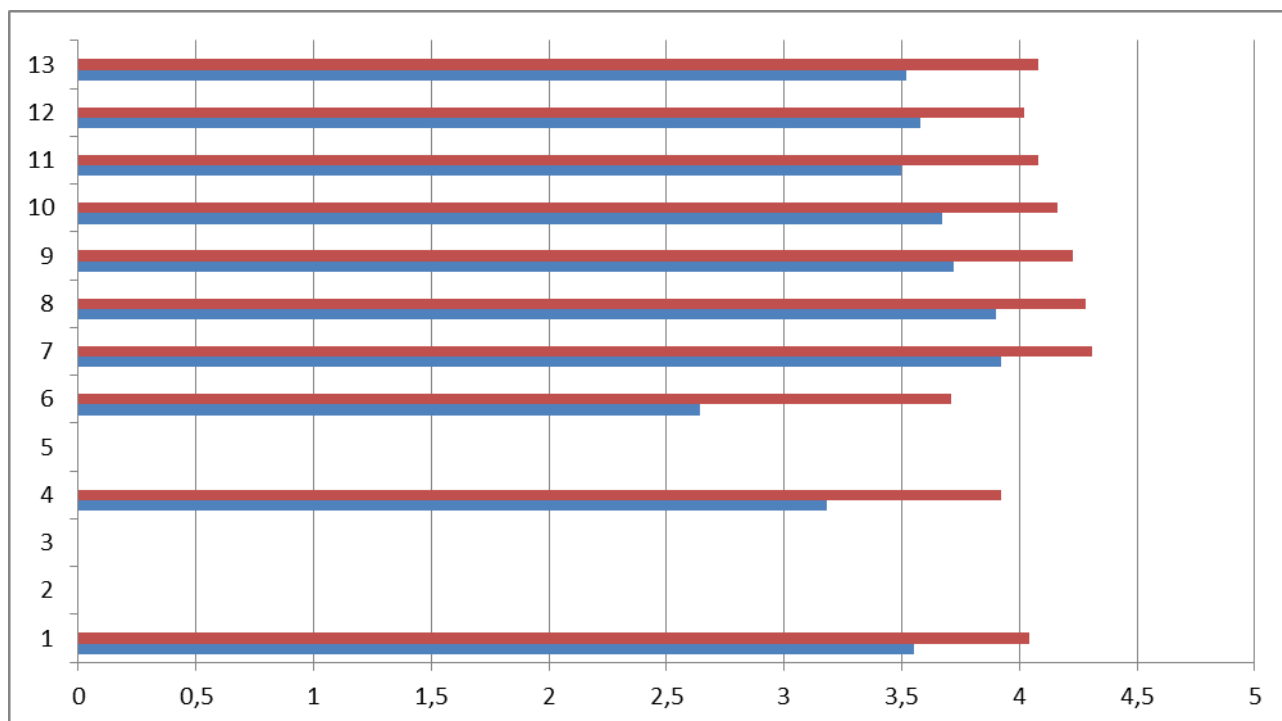
Основные преимущества	Исходные оценки (реализация ожиданий до эксперимента)	Оценки в ходе эксперимента
Карьерный рост	3,55	4,04
Повышение заработной платы, премии, бонусы на работе	3,75	4,09
Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег	3,92	4,03
Вхождение в российское научное сообщество (участие в конференциях, семинарах, форумах, научных проектах, выступления на конференциях, семинарах, форумах)	3,18	3,92
Вхождение в мировое академическое сообщество (участие в международных конференциях, выступления на международных конференциях)	3,22	3,99
Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных	2,64	3,71
Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах	3,92	4,31
Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиады	3,90	4,28
Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование)	3,72	4,23
Личностно значимые качества, помогающие в профессиональной сфере (уверенность в себе, уверенность в своих силах и в своей компетентности, расширение кругозора, развитие стремления к самосовершенствованию, самоконтроль, самодиагностика, самоанализ, рефлексивные способности, коммуникативные умения)	3,67	4,16
Профессионально значимые качества (организационные умения, информационные умения, исследовательские умения, развитие критического и аналитического мышления и концептуального взгляда на ту или иную проблему), помогающие в научной деятельности	3,50	4,08
Результаты и качество работы (более качественный и осмысленный подбор материала для	3,58	4,02

занятий, способность использовать системный подход в решении проблем, повышение успеваемости учащихся аспиранта, повышение мотивации к обучению)		
Расширение профессионально значимых связей	3,52	4,08

В табл. 12 представлены результаты ответов аспирантов на второй вопрос для эссе, который является наиболее значимым для нашего исследования в связи с возможностью анализа конкретных результатов и достижений аспирантов (в частности в карьерном плане) в процессе обучения в аспирантуре: «Оправдались ли Ваши ожидания после поступления в аспирантуру? Как обучение в аспирантуре способствовало Вашему карьерному росту?». Ответы на первую часть вопроса представлены в диаграмме: большинство аспирантов ответили положительно на вопрос об оправдании ожиданий.

Диаграмма 3

Оправдались ли Ваши ожидания после поступления в аспирантуру?



1 – Карьерный рост ;

2 – Повышение заработной платы, премии, бонусы на работе ;

3 – Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег ;

- 4 – Вхождение в российское научное сообщество ;
- 5 – Вхождение в мировое академическое сообщество;
- 6 - Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных;
- 7 - Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах;
- 8 - Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиады;
- 9 - Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование);
- 10 - Улучшение личностно значимых качеств, помогающих в профессиональной сфере;
- 11 - Улучшение профессионально значимых качеств ;
- 12 - Улучшение результатов и качества работы ;
- 13 - Расширение профессионально значимых связей.

В табл. 12 представлены достижения аспирантов и карьерный рост в процессе обучения в аспирантуре на основе эссе аспирантов. Следует отметить, что, несмотря на акцентирование внимания в вопросе на карьерной сфере, большинство ответов аспирантов касалось личностной сферы развития, самопознания и самореализации (практически в каждом эссе упоминается необходимость самообразования учителя, так как учитель, по мнению аспирантов, обязан постоянно учиться сам, делается акцент на общении с интересными людьми (профессорско-преподавательский состав)), что говорит о ценностном отношении аспирантов к своей профессиональной деятельности («возможность реализовать себя как педагога на более высоком уровне», «погрузиться в научно-исследовательскую деятельность, то есть реализовать свои творческие начала на серьезном и значимом поприще», «изучаемые дисциплины, безусловно, расширили и продолжают расширять горизонт познания мира и самопознания» (Анна Шлыкова, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Наука позволяет мне постоянно находиться в поисках смыслов и ценностей своей деятельности ... осмысливать свой труд с точки зрения великих педагогов» (аспирант 2 года обучения); «Возможно, я Вас разочарую, но учусь я прежде всего для себя, потому что мне это очень нравится. А еще потому, что моим детям (в школе) интересно знать все то

новое, что я приношу с лекций, они «болеют» за меня, когда я сдаю зачеты и экзамены» (Дарья Борисовна Шарко, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Поступление в аспирантуру, прежде всего, повысило самооценку, чувство уверенности в себе» (Антонина Медведева, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Обучение в аспирантуре дает возможность учителю расширить свой кругозор, понять, зачем и чему он учит, следовательно, повысить свою квалификацию, расширить круг своего общения, избежать профессионального выгорания» (Людмила Лежнева, аспирант 4 года обучения кафедры филологического образования); «Занятие наукой, педагогическим исследованием, общение с профессорами и докторами наук является не только интересным и познавательным занятием, но и дает неповторимый жизненный опыт» (Анастасия Васильева, аспирант 1 года обучения кафедры психологии)), однако повышение конкурентоспособности на современном рынке труда, достижения аспирантов в карьере и карьерном росте, его профессиональное развитие, профессиональное продвижение и формирование научно-педагогической карьеры также являются неотъемлемым результатом обучения в аспирантуре с применением универсально-ориентированных программ («Но все же я очень надеюсь, что закончив аспирантуру и защитив кандидатскую диссертацию, жаль, что по возрасту на докторскую мне уже не замахнуться, я смогу найти работу, где мои знания и навыки, полученные за время учебы, пригодятся и будут востребованы» (Дарья Борисовна Шарко, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Главное предназначение обучения в аспирантуре АППО в том, что образование и способность применения полученных знаний дают широкие возможности для достижения желаемого профессионального уровня и соответствующего жизненного статуса» (Марина Ивановна Бардина, аспирант 2 года обучения кафедры филологического образования); «Учитель может читать книги, посещать

курсы, все это самостоятельно, но учеба в аспирантуре – это прежде всего возможность состояться в профессии, быть заслуженным и оцененным ... Для меня обучение в аспирантуре это прежде всего возможность состояться в профессии и науке, получить новый статус в профессиональных кругах» (Анастасия Васильева, аспирант 1 года обучения кафедры психологии); «поступив в аспирантуру, я неожиданно для себя устроилась на работу в управление подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре СПб АППО, и это большая удача! Это, безусловно, помогает моему обучению, помогает быть в курсе новостей научного мира, помогает разбираться в тонкостях процесса обучения в аспирантуре, а также это большой плюс к моей профессиональной научной карьере» (Анна Окерешко, аспирант 2 года обучения кафедры педагогики и андрагогики); «повышая свое образование в аспирантуре, приближаешься на шаг к успеху» (Марина Ивановна Бардина, аспирант 2 года обучения кафедры филологического образования)) так же, как и рост управленческого и научно-педагогического потенциала аспирантов («На мой взгляд, не просто знание, а именно понимание процесса отличает обычного педагога от аспиранта, который способен видеть не только проблему в перспективе, но и пути ее решения» (аспирант 3 года обучения); «Научное знание — основа школьного знания, чем больше знает учитель, тем больше он стремится передать ученикам» (Людмила Лежнева, аспирант 4 года обучения кафедры филологического образования); «Четырехлетний опыт выступлений на различных педагогических конференциях и семинарах, проведение мастер-классов, участие в олимпиаде аспирантов, выход на международный уровень профессионального взаимодействия – все это стало сейчас не только неотъемлемой частью моей профессиональной деятельности, профессионального роста, но и явилось основой по-новому осмысленного качества жизни» (Наталья Борисовна Тихвинская, аспирант 4 года обучения кафедры филологического образования)). Примечательно, что не для всех аспирантов обучение в аспирантуре является способом приобретения авторитета среди коллег: многие обучающиеся не афишируют

этот факт на рабочем месте («Как только я сказала в школе, что поступила в аспирантуру, многие коллеги просто перестали со мной здороваться. Уйти в учебный отпуск оказалось проблемой вселенского масштаба. По любому поводу, связанному с аспирантурой, я теперь слышу: «Это твои проблемы»» (Дарья Борисовна Шарко, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Среди коллег и учащихся факт обучения в аспирантуре не афишируется, но в глазах родителей, с которыми сложились доверительные отношения и которые знают об этом, мой авторитет сильно вырос» (Антонина Медведева, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования)). Этот факт заставляет задуматься о повышении престижа аспирантуры в глазах самой школы и школьной администрации.

Таблица 12

Достижения аспирантов и карьерный рост по результатам эссе

Достижения аспирантов	Исходные оценки (до обучения в аспирантуре)	Оценки в ходе обучения
Повышение должности	3,55	4,04
Повышение заработной платы, премии, бонусы на работе	3,85	4,06
Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег	3,93	4,25
Вхождение в российское научное сообщество (участие в конференциях, семинарах, форумах, научных проектах, выступления на конференциях, семинарах, форумах)	2,48	3,92
Вхождение в мировое академическое сообщество (участие в международных конференциях, выступления на международных конференциях)	2,33	4,05
Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных	2,64	3,91
Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах	3,92	4,31
Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиад	3,90	4,28

Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование)	2,22	4,23
Улучшение личностно значимых качеств, помогающих в профессиональной сфере (уверенность в себе, уверенность в своих силах и в своей компетентности, расширение кругозора, развитие стремления к самосовершенствованию, самоконтроль, самодиагностика, самоанализ, рефлексивные способности, коммуникативные умения)	3,67	4,16
Улучшение профессионально значимых качеств (организационные умения, информационные умения, исследовательские умения, развитие критического и аналитического мышления и концептуального взгляда на ту или иную проблему)	3,50	4,08
Улучшение результатов и качества работы (более качественный и осмысленный подбор материала для занятий и эффективных технологий работы, способность использовать системный подход в решении проблем, повышение успеваемости учащихся аспиранта, повышение мотивации к обучению)	3,58	4,02
Расширение профессионально значимых связей	3,52	4,08

Результаты ответа на третий вопрос для эссе «Каковы Ваши планы на будущее?» показывают, что ожидания аспирантов в сфере профессионального и карьерного роста значительно изменились в положительную сторону в сравнении с доэкспериментальным этапом (см. табл. 9):

расширилось их профессиональное пространство, ожидания от своей профессии, вплоть до смены аудитории преподавания («Общаясь с профессорско-преподавательским составом, я поняла, что именно в этом обществе я хочу провести свою жизнь, именно здесь я хочу заниматься профессиональной деятельностью, хотя, конечно, на мой взгляд, наука — это больше, чем профессия... И сейчас могу сказать с уверенностью, что стремлюсь к построению научной карьеры, и надеюсь, что аспирантура мне в этой поможет» (Анна Окерешко, аспирант 2 года обучения кафедры педагогики и андрагогики)), стали рассматриваться как педагогический, так и научный компоненты научно-педагогической карьеры («Аспирантура научила меня и учиться, и размышлять, но особенным образом — научным» (Наталья Борисовна Тихвинская, аспирант 4 года обучения кафедры филологического

образования); «аспирантура дает возможность самосовершенствоваться, так как я получаю углубленные знания по конкретному направлению. Стараюсь тщательно исследовать проблемы в определенной сфере. Опыт, полученный при изучении научных трудов лучших учёных по моей проблеме, пригождается в практической деятельности» (Марина Ивановна Бардина, аспирант 2 года обучения кафедры филологического образования));

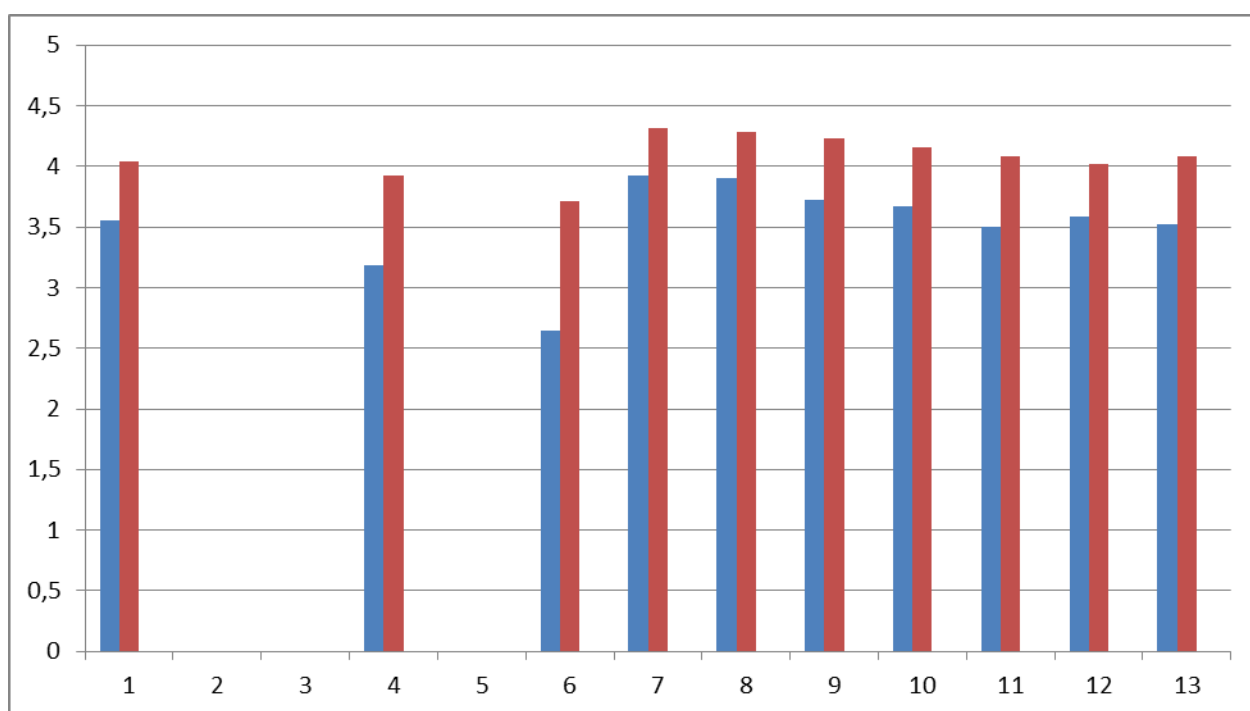
появилась мотивация к научно-исследовательской деятельности и к вхождению в российское и мировое научное сообщество («возможность, созидая, влиться в серьезный мир науки и, как следствие, построить научную карьеру, что, согласитесь, немаловажно и весьма перспективно в современном обществе» (Анна Шлыкова, учитель русского языка и литературы, аспирант 1 года обучения кафедры филологического образования); «Аспирантура, кроме личностного роста, даёт мне рост научный, и это главный аргумент обучения здесь. Вхождение в российское и международное научное сообщество — это цель моей профессиональной жизни. И эту цель я приобрела благодаря поступлению в аспирантуру» (Анна Окерешко, аспирант 2 года обучения кафедры педагогики и андрагогики));

усилились мотивация и стремление к личностному и профессиональному росту («Обучение в аспирантуре поставило на принципиально новый уровень (осмысленный под научным углом зрения) качество преподаваемых мною предметов, а именно: русский язык и литература» (Наталья Борисовна Тихвинская, аспирант 4 года обучения кафедры филологического образования); «Учеба в аспирантуре помогает мне понять практическую значимость моей работы. Мы старательно «впитываем» все, с чем знакомят нас преподаватели» (Александра Викторовна Лисицинская, аспирант 1 года обучения кафедры управления и экономики образования); «Еще в планах на будущее — стажировки за границей, участие в международных конференциях (а раньше я даже не задумывалась об этом — теперь поняла, что без этого никак), приобретение авторитета среди коллег, расширение значимых для меня связей (и профессиональных, и

личных), а также в планах на будущее — возможность заниматься экспертной деятельностью (но это план на далекое будущее, пока что нужно сосредоточиться на аспирантской работе). Могу совершенно точно сказать, что без обучения в этой аспирантуре этих планов у меня бы не возникло» (Анна Окерешко, аспирант 2 года обучения кафедры педагогики и андрагогики).

Диаграмма 4

Достижения аспирантов и карьерный рост по результатам эссе. По табл 12.



- 1 – Карьерный рост ;
- 2 – Повышение заработной платы, премии, бонусы на работе ;
- 3 – Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег ;
- 4 – Вхождение в российское научное сообщество ;
- 5 – Вхождение в мировое академическое сообщество;
- 6 - Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных;
- 7 - Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах;
- 8 - Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиады;

- 9 - Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование);
- 10 - Улучшение личностно значимых качеств, помогающих в профессиональной сфере;
- 11 - Улучшение профессионально значимых качеств ;
- 12 - Улучшение результатов и качества работы ;
- 13 - Расширение профессионально значимых связей.

Таблица 13

Планирование аспирантами своего профессионального будущего

Достижения аспирантов	Исходные оценки (до начала эксперимента)	Оценки в ходе эксперимента
Карьерный рост	3,55	4,04
Повышение заработной платы, получение премий, бонусов на работе, участие в грантах	3,22	4,18
Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег	3,55	4,01
Вхождение в российское научное сообщество (участие в конференциях, семинарах, форумах, научных проектах, выступления на конференциях, семинарах, форумах)	3,18	3,92
Вхождение в мировое академическое сообщество (участие в международных конференциях, выступления на международных конференциях)	3,22	4,36
Стажировки за границей	2,13	3,93
Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных	2,64	3,91
Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах	3,92	4,31
Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиад	3,90	4,28
Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование)	3,72	4,23
Улучшение личностно значимых качеств, помогающих в профессиональной сфере (уверенность в себе, уверенность в своих силах и в своей компетентности, расширение кругозора, развитие стремления к самосовершенствованию, самоконтроль, самодиагностика, самоанализ, рефлексивные способности, коммуникативные умения)	3,67	4,16
Улучшение профессионально значимых качеств (организационные умения, информационные	3,50	4,08

умения, исследовательские умения, развитие критического и аналитического мышления и концептуального взгляда на ту или иную проблему)		
Улучшение результатов и качества работы (более качественный и осмысленный подбор материала для занятий и эффективных технологий работы, повышение успеваемости и эффективности подготовки учащихся аспиранта, повышение мотивации к обучению)	3,58	4,02
Расширение профессионально значимых связей	3,52	4,08

Как следует из приведенных данных, в период обучения в аспирантуре, особенно в период обучения по экспериментальной универсально-ориентированной образовательной программе, зафиксированы значимые достижения аспирантов, в том числе в карьерном росте, удовлетворенность аспирантов обучением в аспирантуре и оправдание ожиданий, а также изменение мировоззрения аспирантов, которые в период обучения меняют жизненные и профессиональные планы с учетом приобретенных компетенций. На наш взгляд, это является результатом комплекса факторов, порожденных процессом реализации экспериментальной программы, и в первую очередь таких из них, как:

сильный профессорско-преподавательский состав, в том числе мировые ученые;

изучение интегративных, междисциплинарных дисциплин, модулей;

разнообразные возможности участия аспирантов в конференциях, семинарах, форумах, информирование аспирантов о предстоящих событиях международного научного сообщества;

смещение акцентов в идеологии образовательного процесса на компетентностные аспекты результатов обучения;

применение эффективных, универсально-ориентированных технологий на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

включение в вариативную часть программы аспирантуры ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность выпускника аспирантуры в профессиональном поле;

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес самостоятельной работы;

акцент в исследовательской работе на решение комплексной проблемы в отличие от кандидатской диссертации, предполагающей изучение узкой, частной, специфической задачи;

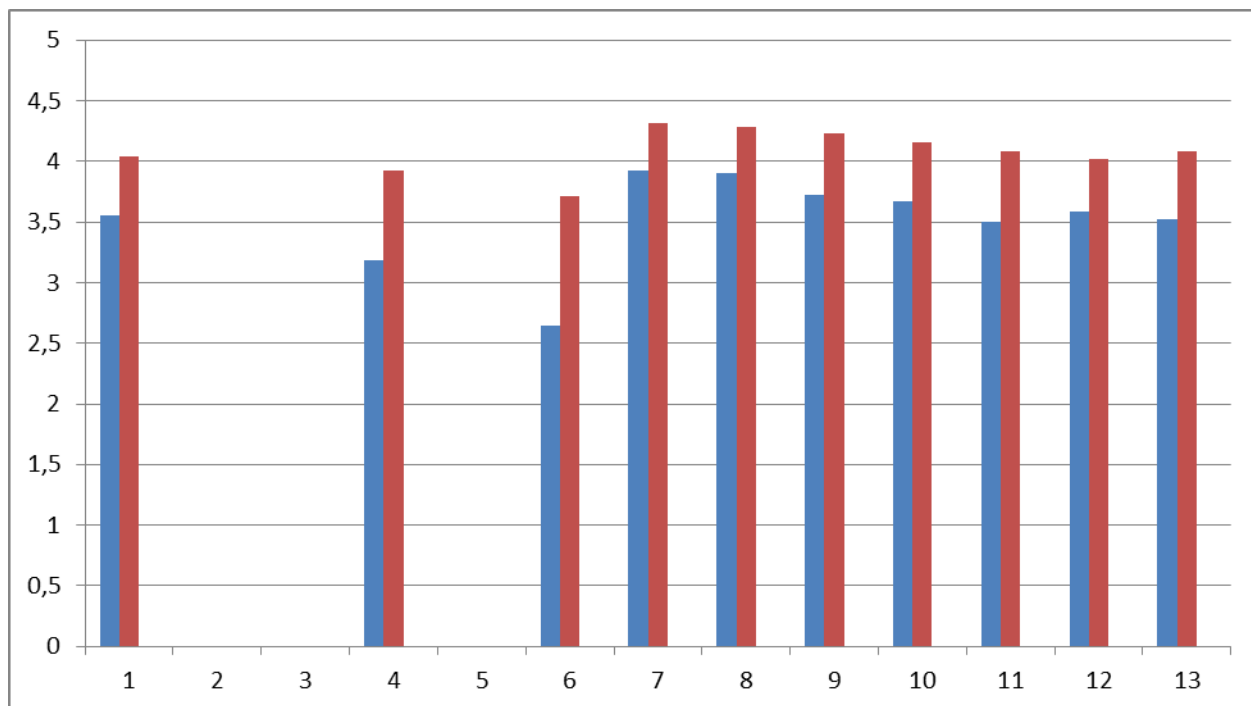
тьюторское индивидуальное сопровождение аспирантов сотрудниками управления подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и помощь аспирантам в составлении индивидуального образовательного маршрута;

индивидуальные консультации для аспирантов по всем волнующим их вопросам, в том числе индивидуальные консультации у профессорско-преподавательского состава по вопросам проведения собственного исследования;

создание возможностей для общения и сотрудничества аспирантов друг с другом, с профессорско-преподавательским составом в формальной и неформальной обстановке, совместная творческая деятельность (кроме научно-исследовательской деятельности) (клуб аспирантов, научные дискуссии, круглые столы, праздничные мероприятия (например, «Посвящение в аспиранты»), участие в командных олимпиадах, проведение лекций и семинаров на дому у профессоров).

Достижения аспирантов и карьерный рост по результатам эссе.

По табл 13



- 1 – Карьерный рост ;
- 2 – Повышение заработной платы, премии, бонусы на работе ;
- 3 – Приобретение авторитета среди коллег, уважения коллег ;
- 4 – Вхождение в российское научное сообщество ;
- 5 – Вхождение в мировое академическое сообщество;
- 6 - Публикация результатов своих исследований в различных журналах и сборниках, в том числе международных;
- 7 - Участие и победа в педагогических конкурсах и олимпиадах;
- 8 - Получение статуса эксперта ГИА, ЕГЭ, олимпиад;
- 9 - Вхождение в научное сообщество (устройство на работу в научной сфере, переход в высшее и постдипломное образование);
- 10 - Улучшение личностно значимых качеств, помогающих в профессиональной сфере;
- 11 - Улучшение профессионально значимых качеств ;
- 12 - Улучшение результатов и качества работы ;
- 13 - Расширение профессионально значимых связей.

Таким образом, результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили первоначально выдвинутую гипотезу о том, что разработка и применение в системе подготовки научно-педагогических кадров

универсально-ориентированных программ способствует формированию современного, успешного, эффективного специалиста универсального типа, способного решать профессиональные задачи в широком диапазоне, связанные с проблемностью, неопределенностью, высокой наукоемкостью.

Выводы по второй главе

Результаты проведенных исследований позволяют заключить, что основу проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров составляет соответствующая концепция. При этом отправным нормативным документом является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по соответствующему направлению подготовки.

Концептуальную основу проектирования УООПП НПК составляют:

- комплекс научных дисциплин, общих и частных теорий (теория знания; теория обучения (дидактика); теория управления образовательными системами; теория педагогических систем; теория педагогического проектирования; теория общественного интеллекта; системология образования; квалитология образования; теория циклов; синергетика; логика);
- ряд современных тенденций в области профессионального образования, образования взрослых (тенденция к повышению образовательного ценза населения в развитых странах мира; тенденции квалитативизации, методологизации, рефлексизации, математизации, кибернетизации, проблематизации знаний вследствие интеграции отдельных научных дисциплин и теорий; тенденция становления новых форм интеграции знаний в виде системно-интегрированных дисциплин метанаучного типа;
- ведущие доминанты разработки концепции;
- экологизация, гуманитаризация, космизация, прагматизация, технологизация образования.
- законы универсализации и специализации; инвариантности и цикличности развития научного знания; неравномерности и частичной неуправляемости развития компонентов профессиональной подготовки;

- научные положения: о взаимовлиянии образования и культуры; о дуальной роли универсальных знаний и компетенций; о нелинейности развития личности в образовательном пространстве; о потенциальной декомпозиции и метризованности универсальных компетенций; о выделении в структуре универсально-ориентированной образовательной программы консервативной и более изменчивой, адаптивной частей; о росте социогенетической функции знаний; об учете современных тенденций к перестройке теоретических систем в ряде прикладных наук; об эволюции и изменчивости фундаментального ядра знаний;

- научные принципы: субъективизации–десубъективизации знаний; фундаментализации и целостности знаний; формирования базово-знаниевых фундаментальных структур и их наследования; оптимальности по уровню разнообразия УООП; направленности формирования системы знаний в высшей школе на совокупность картин мира; единства естественно - научных и гуманитарных наук, преодоления технократической ассиметрии единого корпуса знаний; УООП на базе логико – категориально - тезаурусной структуры; гомоморфности системы культур личности системе ее деятельности.

- научные идеи: идея К.Поппера об универсальных ценностях открытого общества; диверсификации источников знаний; роста требований к цельности и универсальности знаний, транслируемых в образовательном процессе; таксономизации знаний; формирования инновационной культуры мышления через категорию философии качества; использования, учета новых парадигм организации знаний – системной, классификационной, циклической, качественной, методологической; усиления концептуальной составляющей в подготовке научно-педагогических кадров; частичного отказа от стандартизации при реализации УООП; жизненного цикла УООП; процессного подхода к обеспечению качества реализации УООП.

- требования: обеспечения качества знаний на основе критерия научности; усиления национальной составляющей фундаментального

образования с учетом приоритетов становления «корневой личности»; опережающего развития человека, опережающего образования; преемственности знаний и компетенций на различных уровнях высшего образования; обеспечения баланса развития человека как личности и профессионала, учета рисков дегуманизации;

- синтезированные подходы (классические и неклассические): онтологический, ноосферный, герменевтический, феноменологический, синергетический.

Педагогический констатирующий эксперимент, основная идея которого заключалась в формировании массива универсальных компетенций, определении исходного уровня, динамики и факторов их развития у кандидатов на обучение в аспирантуре по педагогическим направлениям, позволил установить ряд тенденций, сделать ряд важных выводов:

1. По самооценкам педагогических работников, более высокий уровень сформированности (в диапазоне от 4,0 до 5,0 баллов) имеют такие компетенции, как: элементарные навыки работы с компьютером – $4,20 \pm 0,19$; детномические или педономические способности – $4,18 \pm 0,22$; письменная и устная коммуникация на родном языке – $4,13 \pm 0,27$; навыки межличностных отношений – $4,02 \pm 0,25$.

2. У подавляющего числа потенциальных кандидатов на обучение в аспирантуре исходный уровень развития, проявления компетенций универсального характера находится на среднем уровне. Это означает, что образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре призваны с учетом данных об исходном уровне развитии компетенций продолжить линию на их последовательное развитие до приемлемого уровня, который требуется профессиональным стандартом педагога и Национальной рамкой квалификаций.

3. Работодатели склонны предъявлять к молодым педагогическим работникам несколько большие требования в части уровня развития отдельных универсальных компетенций, чем те реально фиксируют их в

режиме самооценки. Рынок педагогического труда явно не удовлетворен результатами формирования компетенций универсального характера в ходе освоения будущими педагогами программ специалитета и магистратуры.

4. Работодатели отводят самый высокий ранг значимости только 4-м компетенциям, выделенным в ходе самооценивания действующими педагогами – выпускниками программ магистратуры и специалитета (элементарные навыки работы с компьютером; детономические или педономические способности (направленность на воспитание, образование, развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив); письменная и устная коммуникация на родном языке; навыки межличностных отношений).

5. Наибольшее значение на формирование универсальных компетенций оказывают такие технологии обучения, элементы содержания и организационные формы образовательного процесса в вузе, как: руководство экспериментами, внедрением инновационных идей, проектами в общеобразовательных организациях; участие студентов в работе временных научных коллективов образовательной организации, хозрасчетных научных групп, выполняющих гранты, НИР; кейс – технологии; разработка и защита групповых проектов; технологии коучинга; использование электронных образовательных ресурсов; лекции ведущих отечественных и зарубежных ученых и специалистов, представителей бизнеса; участие в конкурсах для молодых ученых, конкурсах научных работ; участие в педагогической и квазипедагогической деятельности непосредственно в самой образовательной организации.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы представляет собой сложный, длительный и трудоемкий процесс. Наряду со значительным объемом выполняемых работ, осуществляемых видов анализа и проводимых исследований, важно на всех этапах обеспечить необходимый уровень качества проектируемых объектов (содержание, технологии обучения, оценочно-измерительные средства,

учебно-методические комплексы и т.д.). В этих целях в основу технологии проектирования универсально - ориентированной образовательной программы может быть положен проектно-квалитативный подход, который заключается в приоритете проектного, то есть потенциального качества по отношению к реализационному, то есть реальному качеству.

Данный подход также предполагает интенсивное применение квалитетрических методик и процедур с тем, чтобы обеспечить контроль, оценку, диагностику качественных параметров будущей образовательной программы и ее отдельных компонентов на каждом из этапов проектирования. В данном случае важно, что качественные параметры по завершении того или иного этапа проектирования сравниваются с первоначально заданными, модельными, эталонными, нормативными и после необходимой корректировки (в случае такой необходимости) служат входными параметрами для следующего этапа проектирования.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы может быть представлена с помощью восьми взаимосвязанных, преемственных этапов, на каждом из которых выполняются определенные работы, действия в логике проектно-квалитативного подхода. Это следующие из таких этапов:

1-й этап – изучение потребностей, запросов и ожиданий прямых и опосредованных, реальных и потенциальных потребителей, заказчиков и заинтересованных сторон;

2-й этап – оценка потенциалов, возможностей и ограничений обучающихся, преподавателей, базы обучения и практик, ресурсов партнерства;

3-й этап – проектирование содержания универсально - ориентированной образовательной программы;

4-й этап – проектирование средств, форм, методов, технологий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

5-й этап – проектирование результатов освоения универсально - ориентированной образовательной программы, средств и способов для их оценки;

6-й этап – проектирование условий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

7-й этап – проектирование механизма взаимодействия участников образовательного процесса; мониторинга успешности выпускников в послевузовский период;

8-й этап – проведение экспертизы, оценки качества спроектированной образовательной программы.

Ключевое значение в рамках данной технологии имеет предложенная Методика оценки качества программы аспирантуры по результатам ее проектирования, предполагающая анализ образовательных программ не по структурным компонентам, а по системным свойствам; приоритет различных аспектов качества образовательной программы как системного объекта анализа и оценки; выделение трех таксономических уровней и применение семантических шкал; применение как мотивационно-стимулирующего фактора и фактора обеспечивающего эффективность управления качеством образовательной программы, трехуровневой оценочной шкалы.

По результатам проведения формирующего педагогического эксперимента, призванного определить эффективность разработанной универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре установлено, что по всем без исключения универсальным компетенциям у аспирантов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой, отмечается более или менее ощутимый прирост значений (диапазон прироста от 0,07 до 0,64). Объяснение этому состоит в том, что процесс двух лет обучения в аспирантуре сопряжен с рядом факторов, способствующих развитию универсальных компетенций:

, подготовка рефератов и сдача кандидатских экзаменов;

выбор темы, изучение и анализ литературных источников, состояния проблемы в образовательной и педагогической практике, подготовка материалов для диссертации;

выступления на различных научно-практических мероприятиях (семинары, конференции, форумы);

подготовка и опубликование результатов собственных исследований в виде статей, тезисов докладов;

выполнение различных работ, функций поручений на кафедре, проведение учебных занятий со студентами и слушателями в рамках педагогической практики; и др.

Обучение в аспирантуре с использованием экспериментальной универсально-ориентированной образовательной программы объективно способствовало значимым приростам в значениях всех без исключения диагностируемых компетенций. Экспериментально установлено, что это является результатом комплекса факторов, порожденных процессом реализации экспериментальной программы и в первую очередь таких из них, как:

изучение интегративных, междисциплинарных дисциплин, модулей;

смещением акцентов в идеологии образовательного процесса на компетентностные аспекты результатов обучения;

применение эффективных, универсально-ориентированных технологий на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

включение в вариативную часть программы аспирантуры ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность выпускника аспирантуры в профессиональном поле;

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес самостоятельной работы;

акцент в исследовательской работе на решение комплексной проблемы в отличие от кандидатской диссертации, предполагающей изучение узкой, частной, специфической задачи.

Результаты педагогического эксперимента в целом позволяют утверждать, что проектирование и применение в системе подготовки научно-педагогических кадров универсально-ориентированных программ способствует формированию современного специалиста универсального типа, способного решать проблемно-ориентированные, наукоемкие профессиональные задачи.

Заключение

Трансформация социально-экономического базиса, культурных и духовных основ жизнедеятельности российского государства определяют кардинальный пересмотр существующих концепций и моделей. В сфере образования данные тенденции проявляются, в числе прочего, в поиске эффективной системы подготовки научно-педагогических кадров. Встроенность такой подготовки в трехуровневую систему высшего образования, безусловно, определяют новое видение не только ее организационных основ, но и содержания.

Не подлежит сомнению, что социокультурная ценность послевузовского профессионального образования в этой связи рассматривается через призму процессов и тенденций гуманизации, гуманитаризации, непрерывности, интернационализации, регионализации, интеграции образования России в мировое образовательное пространство.

Одним из ключевых факторов успешности программ подготовки специалистов-исследователей в трехуровневой системе высшего образования является формирование универсальных / переносимых компетенций, в основе которых лежат навыки критического мышления, научной коммуникации, организации исследований и которые могут быть реализованы в любых сферах деятельности выпускников соответствующих программ. Универсализм в большинстве источников трактуется через понятие «всесторонность», что подчеркивает приоритет фундаментальных знаний для человека, его жизни и деятельности в современном сложном мире, гармонии с природой и с самим собой. Универсализм понимается как «разносторонность (в знаниях, навыках и т. п.), многосторонность, многоплановость чего-либо».

Универсализм сегодня, с учетом богатого научного осмысления данного феномена вообще и, философского, в частности, - это современная теоретическая мировоззренческо - методологическая концепция понимания

(достижения) единства человеческого сообщества с целью сохранения культурного многообразия в его гуманистической ориентации. Основной целью универсализма является определение путей к достижению глобального единства человеческого сообщества при сохранении максимума разнообразия.

Важным аспектом анализа проблемы универсализации образования является аспект его рассмотрения в контексте формирования человеческого капитала, ценности этого капитала, качества общественного интеллекта, качества человеческих ресурсов.

В силу этого, в содержание универсальных компетенций должны, в первую очередь, «присутствовать»: знание методологии и универсальных (инвариантных) методов системного анализа, их места в интеллектуальной деятельности. Необходимо владение ими на уровне, необходимом для адаптации, применения в конкретной сфере, области деятельности, в режиме консультирования соответствующих специалистов для анализа конкретной системы, процесса, объекта.

Универсальная подготовка, универсальные компетенции вполне могут рассматриваться как «сквозные» линии для каждой из ступеней высшего образования, тем более для уровня подготовки научно-педагогических кадров. В данном случае должно быть сформировано концептуальное видение инвариантной структурно-функциональной модели реализации такой линии преемственности.

Обеспечение непрерывности и преемственности подготовки кадров на всех ступенях, восходящее развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций применительно к подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре особенно актуально и значимо в отношении высшего профессионального педагогического образования.

Законодательное изменение статуса подготовки научно-педагогических кадров, а именно, выделение такой подготовки в отдельную, третью ступень высшего образования, определяет необходимость учета при отборе

содержания, технологий, форм обучения тех тенденций, проблем, противоречий, инновационных изменений, которые характерны для высшей российской школы вообще. В этой связи важно учитывать факторы перехода на новое поколение образовательных стандартов, их однозначную увязку с профессиональными стандартами, интенсификацию образовательного процесса за счет применения информационно-коммуникационных технологий, повышение требований и роли в подготовке специалистов работодателей и др.

Эти требования формулируются в виде общих (универсальных, ключевых, надпрофессиональных), а также предметно-специализированных (профессиональных) компетенций, дополняющих их требований к качеству самой личности, выраженности ее социальных свойств. Экран компетенций современного выпускника высшей школы включает широкий спектр компетенций, в том числе: компетенции социального взаимодействия; системно-деятельностные компетенции; компетенции самоорганизации и самоуправления; ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции; компетенции самостоятельной познавательной деятельности. Все это подчеркивает важность проектирования такого содержания обучения, которое бы гарантировало формирование такого разнообразного спектра компетенций.

Новыми возможностями, альтернативами высшего образования, кроме перехода на компетентностную модель образовательного процесса, являются неклассическая парадигма, ориентация на фундаментальное ядро современной науки, усиление исследовательской составляющей подготовки специалиста, регионализация и кластеризация, наддисциплинарный характер обучения.

С учетом приоритетности универсальной подготовки для подготовки научно-педагогических кадров, потребности проектирования соответствующих образовательных программ важен выбор оснований для классификации знаний, составляющих ядро содержания аспирантской подготовки, определение процедур таксономизации уровней их усвоения,

оценки качества. Фундаментальное значение также имеет учет и использование различных подходов к классификации видов и родов культур, видов человеческой деятельности, как оснований для включения культурологического компонента в содержание универсально – ориентированных программ подготовки научно-педагогических кадров.

Представляется, что в данном случае цели образования, как исходные основания для проектирования универсально-ориентированных программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, могут быть заданы на языке требований к современному человеку и, прежде всего, требований к его готовности решать задачи – проблемы на всех уровнях общественной и индивидуальной жизнедеятельности: от глобального до бытового. Качество же образованности выпускника может быть представлено как единство качества *личностного развития* (духовно-нравственного, интеллектуального, ценностно-мотивационного, физического и др. сторон); качества *общекультурной подготовки* и качества *профессиональной подготовки* (качество присвоенных структур деятельности – социальной и профессиональной; качество присвоенных структур знаний – междисциплинарных, полидисциплинарных).

При разработки программ, планировании подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре как третьей ступени высшего образования важен подход, принятый в рамках Болонского процесса к рассмотрению компетенций вообще и универсальных компетенций, в частности. Европейскими специалистами рассматриваются более 200 универсальных и системных компетенций по классификации проекта «TUNING». При этом в составе универсальных компетенций к интеллектуальным компетенциям непосредственно относятся: способность к синтезу; способность применять знания на практике; планирование и управление временем; базовые знания в области обучения и др.

С учетом проведенного анализа может быть выделен ряд атрибутов, характерных для универсальных знаний: фундаментальность; холистичность;

неклассичность; синтетичность; антропо-культуроцентричность; полиаксиологичность; квазистабильность; наукодецентричность, полинаучность, полипарадигмальность; цикличность; перманентность; опережающий характер; метадисциплинарность; уникальность построения и сложность архитектуры; размытость и взаимопереходы границ теоретических систем; частичная неметризуемость; наличие ядровой структуры; «сжатость»; диверсифицированность.

Также может быть предложен ряд оснований для классификации универсальных компетенций. В частности, компетенции могут быть классифицированы: на основе выделения типов и родов культур и деятельности; по содержанию реализуемых на их основе трудовых функций и действий; по обобщенным функциям управления объектами и процессами; по преимущественной направленности на интеллектуальные функции; по ориентации на объект творческо-преобразовательной и формирующей деятельности; по ориентации на временные пространственные характеристики познавательной (гностической) деятельности; в зависимости от включенности в структуру универсальной компетенции гуманистических компонентов; в зависимости от степени стабильности, временного фактора существования.

Могут быть предложены и другие основания для классификации универсальных компетенций с учетом потребностей управления качеством реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (структурирование универсальных компетенций, например, через структуру культуры, через этапы «окультуривания» человека, через виды человеческой деятельности и т.п.).

Универсально-ориентированная образовательная программа может обеспечивать целый ряд результатов и эффектов не только и не столько в плане формирования профессионала по тому или иному направлению, формирования личности выпускника, но и в более широком социальном, экономическом, гуманитарном, культурно-историческом, цивилизационном

контекстах. Такой перечень принципиально является открытым и может включать следующие основные результаты и эффекты: освоение субъектом профессиональной педагогической деятельности новых образцов, практик с многосмысловым наполнением; получение нового знания опережающего характера; выход на творческий уровень реализации профессиональных трудовых функций; решение междисциплинарных проблем; включение исследовательского компонента в структуру профессиональной педагогической деятельности; возрастание интеллектности и наукоемкости создаваемых продуктов профессиональной деятельности; интеграция с искусственными интеллектуальными средами с выходом на гибридный интеллект; инновационность профессиональной деятельности (в отличие от квазиинновационности); нелинейность и многоуровневость архитектуры профессиональной деятельности; и др.

Результаты проведенных исследований позволяют заключить, что основу проектирования универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров должна составлять соответствующая концепция. При этом отправным нормативным документом является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по соответствующему направлению подготовки.

Основу концепции проектирования УООП НПК должен составлять, во-первых, комплекс научных дисциплин, общих и частных теорий (теория знания; теория обучения (дидактика); теория управления образовательными системами; теория педагогических систем; теория педагогического проектирования; теория общественного интеллекта; системология образования; квалитология образования; теория циклов; синергетика; логика); во-вторых, ряд современных тенденций в области профессионального образования, образования взрослых (тенденция к повышению образовательного ценза населения в развитых странах мира; тенденции квалитативизации, методологизации, рефлексизации, математизации, кибернетизации, проблематизации знаний вследствие

интеграции отдельных научных дисциплин и теорий; тенденция становления новых форм интеграции знаний в виде системно-интегрированных дисциплин метанаучного типа. Ведущими доминантами разработки концепции могут служить: экологизация, гуманитаризация, космизация, прагматизация, технологизация образования.

Наряду с данными доминантами, концепция может базироваться и включать в себя ряд взаимосвязанных и объединенных единым концептуальным замыслом законов, научных положений, принципов и идей, требований. В числе них, на наш взгляд, наибольшее значение имеют:

законы универсализации и специализации; инвариантности и цикличности развития научного знания; неравномерности и частичной неуправляемости развития компонентов профессиональной подготовки;

научные положения: о взаимовлиянии образования и культуры; о дуальной роли универсальных знаний и компетенций; о нелинейности развития личности в образовательном пространстве; о потенциальной декомпозиции и метричности универсальных компетенций; о выделении в структуре универсально-ориентированной образовательной программы консервативной и более изменчивой, адаптивной частей; о росте социогенетической функции знаний; об учете современных тенденций к перестройке теоретических систем в ряде прикладных наук; об эволюции и изменчивости фундаментального ядра знаний;

научные принципы: субъективизации – десубъективизации знаний; фундаментализации и целостности знаний; формирования базово-знаниевых фундаментальных структур и их наследования; оптимальности по уровню разнообразия УООП; направленности формирования системы знаний в высшей школе на совокупность картин мира; единства естественно - научных и гуманитарных наук, преодоления технократической ассиметрии единого корпуса знаний; УООП на базе логико – категориально - тезаурусной структуры; гомоморфности системы культур личности системе ее деятельности.

научные идеи: идея К.Поппера об универсальных ценностях открытого общества; диверсификации источников знаний; роста требований к цельности и универсальности знаний, транслируемых в образовательном процессе; таксономизации знаний; формирования инновационной культуры мышления через категорию философии качества; использования, учета новых парадигм организации знаний – системной, классификационной, циклической, квалитативной, методологической; усиления концептуальной составляющей в подготовке научно-педагогических кадров; частичного отказа от стандартизации при реализации УООП; жизненного цикла УООП; процессного подхода к обеспечению качества реализации УООП.

требования: обеспечения качества знаний на основе критерия научности; усиления национальной составляющей фундаментального образования с учетом приоритетов становления «корневой личности»; опережающего развития человека, опережающего образования; преемственности знаний и компетенций на различных уровнях высшего образования; обеспечения баланса развития человека как личности и профессионала, учета рисков дегуманизации;

синтезированные подходы (классические и неклассические): онтологический, ноосферный, герменевтический, феноменологический, синергетический.

Педагогический констатирующий эксперимент, основная идея которого заключалась в формировании массива универсальных компетенций, определении исходного уровня, динамики и факторов их развития у кандидатов на обучение в аспирантуре по педагогическим направлениям, позволил установить ряд тенденций, сделать ряд важных выводов:

1. По самооценкам педагогических работников, наибольшее развитие (в диапазоне от 4,0 до 5,0 баллов) получили такие компетенции, как: элементарные навыки работы с компьютером – $4,20 \pm 0,19$; детономические или педономические способности – $4,18 \pm 0,22$; письменная и устная

коммуникация на родном языке – $4,13 \pm 0,27$; навыки межличностных отношений – $4,02 \pm 0,25$.

2. В область оценок, относимых по шкале к ничтожно низкому уровню (0 – 1,99 балла) по результатам самооценки не вошла ни одна из предложенных для самооценки компетенций, что может указывать на то, что освоение педагогами на том или ином уровне программ специалитета, магистратуры, последующая профессиональная деятельность, включенность в дополнительные профессиональные программы способствовали формированию, развитию и закреплению на определенном уровне требуемых для профессиональной деятельности компетенций.

3. У подавляющего числа потенциальных кандидатов на обучение в аспирантуре исходный уровень развития, проявления компетенций универсального характера находится пусть не самом высоком, но на достаточно приемлемом уровне. Это означает, что образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре призваны, с учетом данных об исходном уровне развитии компетенций, продолжить линию на их последовательное развитие до приемлемого уровня, который требуется профессиональным стандартом педагога и Национальной рамкой квалификаций.

4. Работодатели склонны предъявлять к молодым педагогическим работникам несколько большие требования в части уровня развития отдельных универсальных компетенций, чем те реально фиксируют их в режиме самооценки. Рынок педагогического труда явно не удовлетворен результатами формирования компетенций универсального характера в ходе освоения будущими педагогами программ специалитета и магистратуры.

5. Работодатели отводят самый высокий ранг значимости только 4-м компетенциям, выделенным в ходе самооценивания действующими педагогами – выпускниками программ магистратуры и специалитета (элементарные навыки работы с компьютером; детономические или педономические способности (направленность на воспитание, образование,

развитие обучающихся, сохранение их здоровья, реализацию потенциала, раскрытие и расширение перспектив); письменная и устная коммуникация на родном языке; навыки межличностных отношений).

6. Наибольшее значение на формирование универсальных компетенций в системе высшего образования вообще и в системе подготовки научно-педагогических кадров, в частности, оказывают такие технологии обучения, элементы содержания и организационные формы образовательного процесса в вузе как: руководство экспериментами, внедрением инновационных идей, проектами в общеобразовательных организациях; участие студентов в работе временных научных коллективов образовательной организации, хозрасчетных научных групп, выполняющих гранты, НИР; кейс – технологии; разработка и защита групповых проектов; технологии коучинга; использование электронных образовательных ресурсов; лекции ведущих отечественных и зарубежных ученых и специалистов, представителей бизнеса; участие в конкурсах для молодых ученых, конкурсах научных работ; участие в педагогической и квазипедагогической деятельности непосредственно в самой образовательной организации.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы представляет собой сложный, длительный и трудоемкий процесс. Наряду со значительным объемом выполняемых работ, осуществляемых видов анализа и проводимых исследований, важно на всех этапах обеспечить необходимый уровень качества проектируемых объектов (содержание, технологии обучения, оценочно-измерительные средства, учебно-методические комплексы и т.д.). В этих целях в основу технологии проектирования универсально - ориентированной образовательной программы может быть положен проектно-квалитативный подход, который заключается в приоритете проектного, то есть потенциального качества по отношению к реализационному, то есть реальному качеству.

Данный подход также предполагает интенсивное применение квалитативных методик и процедур с тем, чтобы обеспечить контроль,

оценку, диагностику качественных параметров будущей образовательной программы и ее отдельных компонентов на каждом из этапов проектирования. В данном случае важно, что качественные параметры по завершении того или иного этапа проектирования сравниваются с первоначально заданными, модельными, эталонными, нормативными и после необходимой корректировки (в случае такой необходимости) служат входными параметрами для следующего этапа проектирования.

Технология проектирования универсально - ориентированной образовательной программы может быть представлена с помощью восьми взаимосвязанных, преемственных этапов, на каждом из которых выполняются определенные работы, действия в логике проектно-квалитативного подхода. Это следующие из таких этапов:

1-й этап – изучение потребностей, запросов и ожиданий прямых и опосредованных, реальных и потенциальных потребителей, заказчиков и заинтересованных сторон;

2-й этап – оценка потенциалов, возможностей и ограничений обучающихся, преподавателей, базы обучения и практик, ресурсов партнерства;

3-й этап – проектирование содержания универсально - ориентированной образовательной программы;

4-й этап – проектирование средств, форм, методов, технологий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

5-й этап – проектирование результатов освоения универсально - ориентированной образовательной программы, средств и способов для их оценки;

6-й этап – проектирование условий реализации универсально - ориентированной образовательной программы;

7-й этап – проектирование механизма взаимодействия участников образовательного процесса; мониторинга успешности выпускников в послевузовский период;

8-й этап – проведение экспертизы, оценки качества спроектированной образовательной программы.

Ключевое значение в рамках данной технологии имеет предложенная Методика оценки качества программы аспирантуры по результатам ее проектирования, предполагающая анализ образовательных программ не по структурным компонентам, а по системным свойствам; приоритет различных аспектов качества образовательной программы как системного объекта анализа и оценки; выделение трех таксономических уровней и применение семантических шкал; применение как мотивационно-стимулирующего фактора и фактора обеспечивающего эффективность управления качеством образовательной программы, трехуровневой оценочной шкалы.

По результатам проведения формирующего педагогического эксперимента, призванного определить эффективность разработанной универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, как третьей ступени высшего образования, установлено, что по всем без исключения универсальным компетенциям у аспирантов обеих групп по окончании второго года подготовки по сравнению с педагогическими работниками, окончившими программы бакалавриата, магистратуры или специалитета, отмечается более или менее ощутимый прирост значений (диапазон прироста от 0,07 до 0,64). Объяснение этому состоит в том, что в структуру универсально-ориентированной образовательной программы, образовательный процесс был включен комплекс элементов, видов деятельности обучающихся, способствующих развитию универсальных компетенций, в числе которых:

учебные курсы «История и философия науки», «Иностранный язык», подготовка рефератов и сдача кандидатских экзаменов;

выбор темы, изучение и анализ литературных источников, состояния проблемы в образовательной и педагогической практике, подготовка материалов для диссертации;

выступления на различных научно-практических мероприятиях (семинары, конференции, форумы);

подготовка и опубликование результатов собственных исследований в виде статей, тезисов докладов;

выполнение различных работ, функций поручений на кафедре, проведение учебных занятий со студентами и слушателями в рамках педагогической практике; и др.

Подготовка аспирантов с использованием экспериментальной универсально-ориентированной образовательной программы объективно способствовало значимым приростам в значениях всех без исключения диагностируемых компетенций. Экспериментально установлено, что это является результатом комплекса факторов, порожденных процессом реализации экспериментальной программы и в первую очередь таких из них, как:

изучение интегративных, междисциплинарных дисциплин, модулей;

смещением акцентов в идеологии образовательного процесса на компетентностные аспекты результатов обучения;

применение эффективных, универсально-ориентированных технологий на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

включение в вариативную часть программы аспирантуры ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность выпускника аспирантуры в профессиональном поле;

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес самостоятельной работы;

акцент в исследовательской работе на решение комплексной проблемы в отличие от кандидатской диссертации, предполагающей изучение узкой, частной, специфической задачи и др.

Библиография

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. – 240 с.
2. Азарова, Р.Н., Борисова Н.В., Кузов В.Б. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ на основе компетентностного подхода // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. 2. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 43 с.
3. Александрова, М.В., Шерайзина Р.М. Концепции ведущих научных школ управления в образовании: сравнительный контекст: учебно-методическое пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого.- Великий Новгород, 2013.-36 с.
4. Алексеева, Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. - М.: НИИВО, 1994. – 214 с.
5. Андреев, С.С., Гудилов С.В. Основная образовательная программа. Методические рекомендации. - Великий Новгород, 2001. – 160 с.
6. Арцев, М.Н. Как подготовить образовательную программу школы. //Практика административной работы в школе. – 2003. - №2. - С.3-14
7. Арцев, М.Н., Афолина Н.А., Моргось В.Г. Развитие муниципальной системы образования г. Твери на 2008-2010 годы. Программа Текст. / Под науч. ред. М.Н. Арцева. Тверь, 2007. -88 с.
8. Арцев, М. Н. Образовательная программа как программа развития образовательного учреждения: (методические рекомендации для руководителей школ) / Арцев М. Н. // Завуч. - 2004. - N 5. - С. 29-59.
9. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

10. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
11. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). Метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
12. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
13. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
14. Байденко, В.И., Селезнева Н.А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
15. Бакушина, А.Н. Подготовка кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бакушина Алла Николаевна. – СПб., 2009. – 24с.
16. Балашов, В.В. Управление воспроизводством научного потенциала высшей школы России: автореф. дисс. ... д - ра. экон. наук: 08.00.05 / Балашов Владимир Владимирович. – М., 2001. – 40с.
17. Бордовский, Г.А. Актуальные проблемы современной профессиональной подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования. СПб., 1996. Вып. IV. – С.14-18.
18. Большой словарь иностранных слов. 15831 словар. статей. – Электрон. текстовые данные. – М.: ИДДК, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

19. Безрукова, В.С. Педагогика: учеб. - 3-е изд., перераб. и доп. / В.С. Безрукова. - СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. - 420 с.
20. Беломоева, О. Г. Универсализм культуры: Опыт культурологического анализа: дисс. ... д - ра культурологии: 24.00.01 / Беломоева Ольга Герольдовна. - Саранск, 2005. - 279 с.
21. Беспалова, Н.В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Беспалова Надежда Владимировна. – Саранск, 2003.- 16с
22. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. - М., 1991. - 300 с.
23. Бим-Бад, Б.М. Опережающее образование: теория и практика / Б.М.Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. - № 6. – С. 51-59.
24. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века. - М., 1994.,- 239с.
25. Богословский, В.И., Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах (научно - методические материалы). – СПб.,2007. – 269 с.
26. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.М. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
27. Большой энциклопедический словарь.-2-е изд.; перераб. и доп.-М.: Большая Российская энциклопедия»; Спб.: «Норинт», 1997.-1456 с.: 4л.
28. Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Издательство Питер, 2000. - 304 с. — (Серия «Учебник нового века»)
29. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико – методологические проблемы (монография). – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
30. Бордовский, Г.А. О проблеме подготовки кандидатов наук и PhD в рамках Болонской системы// Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст./ под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: ФГБНУ «ИПООВ РАО», 2014. – 476 с. – С. 26-32.
31. Бордовский, Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 31 с.- URL: <http://profil.3dn.ru/load/9-2-2>

32. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 359 с.
33. Бушмина, О.В. Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бушмина Оксана Викторовна. — Казань, 2005.
34. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Васютенкова Инна Викторовна. — СПб., 2006. — 154 с.
35. Вендина, О.В. Проектирование содержания учебной дисциплины на компетентностной основе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вендина О— Ставрополь, 2011. — 179 с.
36. Виноградова, Е.Б. Структурные преобразования в системе управления подготовкой научно-педагогических кадров: концепция, методология, практика: автореф. дисс. ... д-ра экон. наук: 05.13.10 / Виноградова Елена Борисовна. СПб., 2009. — 53с.
37. Водождокова, З.Н. Воспроизводство научных и научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования Республики Адыгея: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: 22.00.06 / Водождокова Зарема Нальбиевна. — Майкоп, 2012. — 26с.
38. Ворожейкина, О.Л., Покладок Е.Б., Тарасюк Л.Н. Тенденции развития высшего образования и механизмы обеспечения качества подготовки в странах Европы (на примере Великобритании, Германии, Франции). Курс лекций. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. — 226 с.
39. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. [Электронный ресурс]. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (дата обращения: 23.03.2014)

40. Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Уровни образования, степени и дипломы высших учебных заведений в зарубежных странах (обзорный доклад) / Под ред. акад. МАН ВШ А.Я.Савельева. – М.: НИИВО, 2002. – 27с.
41. Галиновский, А.Л. Информационно-аналитическое и методическое обеспечение подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре инженерного профиля: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галиновский Андрей Леонидович. – М., 2008. – 38с.
42. Гарпушкин, В. Универсализм в философии и человеке [Электронный ресурс] — режим доступа 6/0000282050/15 garpushin.pdf
43. Гвильдис Т.Ю. Аспирантура в структуре высшего образования /Т.Ю. Гвильдис// Вопросы современной науки и практики. Ун-т им. В.И. Вернадского. № 4(54) -2014.-С. 169-178
44. Гвильдис, Т.Ю. Универсальность как компонент программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Вестник науки и образования. – Москва, 2014. - N 2. - С. 80-82
45. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.
46. Гинецинский В.И. Профессиональная направленность в системе показателей, характеризующих эффективность функционирования педагогических систем / В.И. Гинецинский // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. - Л., 1973. - С. 9-10.
47. Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 148 с.
48. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Мин-во образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] — режим доступа http://base.garant.ru/70379634/#block_21 (дата обращения 15.05.2013)
49. Грибанькова, А.А. Современные тенденции в подготовке специалистов-исследователей за рубежом (в контексте исследования проблем

модернизации образования): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Грибанькова Анжела Алексеевна. – М., 2011.- 44с.

50. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 года. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
51. Гришанова, Н.А. Проблема активизации участия студентов в реализации компетентностно - ориентированного образования (аналитический обзор по европейским источникам): Учебно-методическое пособие / Серия «В помощь слушателям тематических семинарских циклов по проблемам разработки и реализации компетентностно - ориентированных ООП. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 28 с.
52. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика: монография / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону : изд-во РГПУ, 2003. – 512с.
53. Гуревич, П.С. Культура как объект социально философского анализа / П.С.
54. Гурье, Л.И., Сагитова Н.С. Инжиниринг в подготовке специалистов в техническом вузе // Интеграция образования. – 2005. - № - 1/2.– С. 40-44.
55. Дмитриев, Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. - 1999. - № 7. - С. 107 - 117.
56. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. - М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
57. Добряков, А.А. Концептуальная модель элитного специалиста XXI века и информационное пространство ее реализации Текст. / А.А. Добряков – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 51с.

58. Дуденков, В. Н. Универсализм и постмодернизм: Историософские очерки / В. Н. Дуденков. – СПб. : ООО Издательство «ОМ-Пресс», 2008. – 244 с.
59. Ершов, В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ершов Вячеслав Алексеевич. - Москва, 2000. - 185 с.
60. Заир-Бек, Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - 63 с.
61. Захарова. А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США: (докторские программы в США: история и современность): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Алла Павловна. – М., 1995. -16с. Захарова А.П. Становление и развитие системы подготовки научно педагогических кадров высшей квалификации в США: (Докторские , программы в США: история и современность): Автореф. дис. на соиск. учен, степ. к.п.н.:(13.00.01) / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина.- М.,1995. 16с
62. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2000. - № 3. – С. 90-102.
63. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Высшее образование сегодня, - 2003. - № 5.
64. Зимняя, И.А., Лаптева М.Д., Мазаева И.А., Морозова Н.А. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / Под науч. ред. И.А.Зимней.

– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 112 с.

65. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2//Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
66. Зорина, Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
67. Европейская хартия исследователей (принята в Брюсселе в 2005 г.).
68. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. – Казань, 1997
69. Ильин, В.С. О методологических подходах к выделению воспитывающего потенциала содержания образования //Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. – 152с.
70. Ильин, В.С. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1992, – 16с.
71. Ильина, Т.А. Структурно - системный подход в организации обучения. Вып. 1. – М.: Знание, 1972. – 71 с.
72. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. - СПб.: ООО "Книжный Дом", 2007. - 272 с.

73. Канке, В.А. Философия — М., 1996.- с.147.
74. Карабутова, Е. А. Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии (80-90-е гг. XX столетия): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карабутова Елена Александровна. – Белгород, 2000. – 170с.
75. Караваева, Е.В., Бгословский В.А., Максимов Н.И., Розина Н.М., Сазонов Б.А., Салецкий А.М. «Предложения по формированию нормативно-методических основ новой системы классификации и стандартизации ООП ВПО \\\ Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных стандартов и образовательных программ ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 47 с.
76. Кардапольцев, А.Ю. Квалитативная технология как эффективное средство диагностики обученности учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кардапольцев Алексей Юрьевич. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – 198 с.
77. Карпов, В.В., Катханов М.Н., Свиридова Н.Г. Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 108 с.
78. Катасонова, Т.Б. Повышение эффективности подготовки научно-педагогических кадров в аспирантурах высших учебных заведений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Катасонова Татьяна Борисовна. – М., 2009. – 24с.
79. Кислякова Ю.Г. Квалиметрическая технология диагностики «остаточных знаний» студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кислякова Юлия Геннадьевна. – Ижевск, 2002. – 20 с.

80. Колесникова, И.А. Педагогическая праксиология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
81. Колесникова, И.А. Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 – «Педагогика и психология», 033400 – «Педагогика» / Т.Г. Браже и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 238 с. – (Высшее образование).
82. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии.- Санкт-Петербург, 1999.- 242 с.
83. Колобова, Л. В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Колобова Лариса Владимировна. - Оренбург, 2006. – 41с.
84. Коломиец, Б.К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 145с.
85. Коломиец, Б.К. Универсальные и интеллектуальные компетенции: обоснование и оценка // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 76 с.
86. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионовой, проф. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 392с.
87. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения: 23.03.2014)
88. Кошелева В.Л. Экспресс-методика анализа качества содержания образования и подготовки выпускников по конкретным направлениям и

специальностям // Комплекс экспресс-методик по оценке и анализу качества образования и системы его обеспечения в вузах: Сб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

89. Кошелева В.Л., Казанович В.Г., Савельева Г.П., Самощенко Л.С. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции "Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций". - М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 38 с.
90. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). Москва, 1977.- 263 с.
91. Краевский, В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики [Текст] / В. В. Краевский – М. : Знание, 1977. – 64 с.
92. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. -114с.
93. Кубрушко, П. Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Кубрушко, Петр Федорович. – М., 2002.- 37с.
94. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству (монография). – М., 2001. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству: монография. М.: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2002. -120 с.
95. Леднев, В.С. Непрерывное образование: структура и содержание. - М.: Педагогика, 1988. - 320с.
96. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М. : Педагогика, 1981. - 186 с.
97. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: «Знание», 1980. – 96с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и Психология»; вып.3).

98. Лобанов, Н.А., Скворцов В.Н., Тучков А.И. Человеческий капитал в системе непрерывного образования / Предисл. Н.А.Лобанова. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2006. – 72 с.
99. Лобашев, В.Д. Психолого-информационные аспекты процесса обучения: монография. – Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2010. - 216 с.
100. Майбуров, И.Высшее образование в развитых странах // Высшее образование в России. - 2003. - № 2. - С. 132–144.
101. Макаев, В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова //Педагогика. - 1999. - № 4. - С. 3 -10.
102. Методические рекомендации для эксперта по анализу содержания и качества подготовки по основной образовательной программе (направлению и специальности) высшего учебного заведения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. -25с.
103. Методические рекомендации для эксперта аттестационной комиссии по анализу содержания и качества подготовки по направлению (специальности) высшего учебного заведения. Изд. 4-е испр. и дополн. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 25 с.
104. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утверждены министром образования и науки Российской Федерации 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05вн <http://fgosvo.ru/support/43/5/8>.
105. Мини - путеводитель по обучению за рубежом // Спецвыпуск «Образование без границ. Study IN», 2002. [Электронный ресурс] – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2002.

106. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.] - М.: Федеральный институт развития образования, 2008. - 14 с.
107. Нечаев, Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности: Материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
108. Новиков. А.М. Профессиональное образование России / Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
109. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Изд-во «Эгвес», 2000. – 272 с.
110. Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования // Материалы докладов и сообщений участников второй международной конференции (г. Санкт-Петербург, 4-5 июня 2002 г.) / Под науч. ред. Н.А.Лобанова и В.Н.Скворцова. – СПб.: Изд-во Файндер, 2003. – 320 с.
111. Основная образовательная программа: Метод. рекомендации. – 2-е изд., доп. / Авт.-сост: А.Л. Гавриков, С.В. Гудилов, В.А. Исаев, Е.И. Грошев, Г.С. Поровский; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2002. – 36 с.
112. Павленко, А.И. Попова Т.Н. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход. – Киев: Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, 2010. (Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html>).
113. Панасюк, В.П. Реформы и качество педагогического образования (статья). – ж-л «Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования». - 2013, - № 7 (октябрь). - С. 3-7.
114. Панченко, В.М. Комплексная поддержка интеллектуальной учебной и творческой деятельности студента, 2010. Панченко В.М., Нечаев В.В., Комаров А.И. Комплексная поддержка интеллектуальной учебной и

- творческой деятельности студентов (системологический базис). Лекция доклад // Труды Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования (14-15 апреля 2010 г., Москва, НИТУ «МИСиС»)). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. — 58 с
115. Педагогика и психология высшей школы: экспериментальная учебная авторская программа. – Москва: ИЦПКПС, 2005. – 43 с.
116. Петрова, Л.В. Новая философия образования: истоки и перспективы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://res.krasu.ru/paradigma/3/petrova.htm> - июнь_2008 г.
117. Пищулин, В.Г. Модель выпускника университета // Педагогика. – 2002. - № 9. – С. 22-27.
118. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
119. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (зарегистрирован Минюстом России от 20 августа 2013 г., регистрационный № 29444).
120. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 N 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией».
121. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию».
122. Приказ Рособрнадзора от 14.07.2014 № 1085 «Об утверждении показателей и процедуры проведения мониторинга системы высшего

образования Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки».

123. Пузанков, Д.В., Кузьмин Н.Н., Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Шавыкин В.А., Рябов В.Ф. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 37 с.
124. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – Минск: «Современное слово», 2005. – 421 с.
125. Родионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб.: СПб ГТУ, 1996 . – 14 с.
126. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.
127. Семенов, Г.И. Совершенствование подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре военного технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Семенов Геннадий Иванович.– СПб., 1999. – 291с.
128. Система образования Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.international.edu.ru>.
129. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
130. Смирнов, Б.Е. Совершенствование системы управления организацией подготовки научно-педагогических кадров вузов ВМФ: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Смирнов Борис Евгеньевич. – СПб., 2006 - 116 с.
131. Снигирева, Т.А. Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / Под науч. ред. В.С.Черепанова. – М.-Ижевск: Экспертиза, 2006. – 124 с.

132. Соломко, Л.И. Педагогические условия непрерывного образования преподавателей высшей школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соломко Людмила Ивановна. – Казань, 1998. – 171с.
133. Сорокопуд, Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Сорокопуд Юнна Валерьевна. – М., 2012. – 48с.
134. Сравнительный анализ уровня подготовки и качества процедур аттестации кадров высшей квалификации в странах Европы и России в области гуманитарных и общественных наук / отчет по результатам исследования по заказу Рособразования по научной программе «Федерально - региональная политика в науке и образовании» // науч. рук. В.В.Лаптев. 2004 г.
135. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р). <http://minsvyaz.ru/common/upload/2227-pril.pdf>
136. Стратегический менеджмент вуза/А.Л. Гавриков, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др.: Учеб. пособие под ред. А.Л. Гаврикова.серия «Библиотека Федеральной программы развития образования» - М.: Новый учебник, 2004. – 400с.
137. Субетто, А.И. Проблемы фундаментализации источников содержания высшего образования: грани государственной политики. - Кострома-Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 332 с.
138. Субетто, А.И. Квалитология образования. – СПб. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
139. Субетто, А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, КГУ им. Н.А.Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.

140. Субетто, А.И. Основы системогенетики. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
141. Татур, Ю.Г. Образовательная система России: высшая школа. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
142. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
143. Тряпицина А.П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины "Педагогика" //Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Июль 2009, ART 1339 . - СПб., 2009г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm> . – Гос.рег. 0420900031. - ISSN 1997-8588.
144. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г . №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <http://base.garant.ru/70170946/>
145. Универсальные и специальные (профессиональные) компетенции выпускников высших медицинских учебных заведений. Колл. авт. / Под общ. ред. В.Н.Казакова. Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 112 с.
146. Урсул А.Д. Право устойчивого развития: концептуально-методологические проблемы становления // НВ: Вопросы права и политики. 2013. № 6. С. 63–134
147. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».- М.: Омега-Л.,2014.-134с.
148. Федеральный государственный образовательный [стандарт](#) высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей

квалификации. Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 июля 2014 г. N 902).

149. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).
150. Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы, <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>
151. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2001. – 330 с.
152. Фейлинг, Т. Б. Формирование профессиональных компетенций студентов вузов в интегрированной системе высшего и дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фейлинг, Татьяна Борисовна – СПб., 2012. – 25 с.
153. Феномен опережения как приоритетный критерий модернизации образования взрослых в России. Коллективная монография / Под ред. В.В.Горшковой. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2007. – 212 с.
154. Философский энциклопедический словарь. 2010
155. Цофнас, А.Ю. Возможен ли универсализм как научная концепция
156. Черепанов, В.С., Шихов Ю.А. О проблеме фундаментализации инженерного образования: концепция, программно-целевой подход // Вестник ИжГТУ. – 2004. - № 3. – С. 5-6.
157. Чернова, Ю.К. Квалитативные технологии обучения: монография. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998. – 149 с.
158. Чупалова, Д. Г. Развитие поликультурного образования в многонациональной школе: авторф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д.Г. Чупалова. - Махачкала, 2005. – 22с.
159. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. - М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.

160. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 181 с.
161. Шевченко, А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения: Дис. .канд. пед. наук. — Ставрополь, 2004. С.21 177 с. 101
162. Шихов Ю.А. Проектирование педагогических контрольных материалов для мониторинга качества образования в системе «Школа - ВУЗ» // Педагогическая диагностика. – М.: Народное образование, 2003. - № 3. – С. 103-106.
163. Шихов, Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: Монография // Курс теоретической и экспериментальной педагогики / Под общ. ред. В.С.Черепанова. – Москва-Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Ижевский государственный технический университет: Изд-во «Стикс» СПб, 2007. – Т. 2: Педагогический мониторинг. – 208 с.
164. Шихов, Ю.А., Черепанов В.С. К проблеме фундаментализации высшего технического образования // Высшее образование в России. – 2007. - № 6. – С. 145-147.
165. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания. М., 1978. - 271с.
166. Щёктова, Раиса Равильевна. Мировоззренческий универсализм Б.Н. Чичерина: историко - философский анализ: диссертация ... кандидата философских наук (09.00.03) / Щёктова Раиса Равильевна; [Место защиты: Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького]. - Екатеринбург, 2010. - 183 с
167. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. — С.- Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890—1907
168. Эпштейн, М. Эпоха универсализма [Электронный ресурс]
169. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

170. Юдин, Э.Г. Методологическая природа системного подхода / Э. Г. Юдин
// Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – С. 38 – 52.
171. Юдин, Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. -
М.: Наука, 1986. - 262 с.
172. Юрмашева, Ольга Анатольевна. Подготовка научно-педагогических
кадров высшей технической школы в Поволжье: Автореф. дисс. ... канд.
пед. наук (13.00.01). – Пенза, 2009.
173. Якушев, Александр Николаевич. Организационно - правовой анализ
подготовки научных кадров и присуждения ученых степеней в
университетах и академиях России, 1747-1918 гг.: история и опыт
реализации: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук (12.00.01). – СПб., 1998.
174. Ярыгин, Олег Николаевич. Методология формирования компетентности
в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-
педагогических кадров: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук (13.00.08). –
Тольятти, 2012.
175. Н.Е.Яценко. Толковый словарь обществоведческих терминов.
Универсализм (Электронный ресурс). Режим доступа UNIVERSALIZM-
14766.html
176. Bitusikova, A. Reforming Doctoral Education in Europe. // Academic
[Электронный ресурс]. – 2009. – v.95 (1). – URL:
<http://aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2009/JF/Feat/bitu.htm>.
177. Borrell-Damian, L. Collaborative Doctoral Programs: University-Industry
Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. // European University
Association [Электронный ресурс]. – 2009. – URL:
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/publications/doc-careers.pdf.
178. Doctoral Programs in Europe, BFUG Report. // European University
Association. – 2009.
179. Myklebust, J.P., Nilsen, R. Analysis of Doctoral Education Reform in Europe.
// International Conference Proceedings. – 2007.

180. Taylor, M. Reform The PhD System of Close It Down. // Nature, 2011. – Vol. 472. – P. 261.
181. *Интернет-ресурс* - <http://prikrmk.sfedor.ru/fgos/1530-stoosnabr.html>.

Приложения

Приложение 1

ФРАГМЕНТ КЕЙСА ДЛЯ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ОСВАИВАЮЩИМИ ПРОГРАММУ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ (ситуация, связанная с вопросами модернизации педагогического образования)

Проблемная ситуация	Ресурсы, ограничения, условия	Желательная ситуация	Алгоритм, способы, подходы к решению проблемной ситуации
Качество подготовки педагогических кадров во многом определяется интеграцией при реализации соответствующих образовательных программ потенциала образовательных организаций среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования, работодателей в лице учреждений общего и дополнительного образования детей. Вместе с тем, несмотря на то, что в новом законе об образовании представлена норма о возможности реализации образовательных программ в сетевой форме, реально отсутствует прецедент реализации образовательных	Статья 15 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «Сетевая форма реализации образовательных программ» Предшествующий опыт подготовки педагогических кадров в системе «педколледж» - «педвуз» по совмещенным программам Опыт, накопленный отдельными вузами в рамках реализации Болонских соглашений; опыт некоторых вузов, готовящих кадры по непедagogическим направлениям Ресурсы в виде современных технологий дистанционного обучения	Разработка современных образовательных программ и их реализация с использованием сетевой формы с участием и с объединением научного, методического, интеллектуального потенциалов нескольких региональных педвузов, педколледжей, классических университетов, ведущих подготовку педагогических кадров, возможно учреждений академической науки, с участием общеобразовательных школ, учреждений ДОД, как работодателей	

программ подготовки педагогических кадров по направлениям бакалавриата и магистратуры по сетевому принципу	Особенность формирования учредителями госзадания на подготовку педкадров Сложность учета нагрузки на ППС при сетевой форме реализации ОП Сложности и ограничения, связанные с профессиональной мобильностью преподавателей и студентов Трудности, связанные с транспортной доступностью, логистикой		
---	---	--	--

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЕЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Назначение методики. Методика предназначены для осуществления оценки качества проектирования образовательной программы.

Особенности применения методики. Предлагаемая методика определяют порядок и особенности процедуры экспертизы качества образовательной программы по результатам ее проектирования.

Подходы к оценке качества образовательной программы по сравнению с другими подходами, имеют ряд существенных отличий:

- 1) анализ образовательных программ традиционно проводится по структурным компонентам, в данном же случае – по системным свойствам;
- 2) предлагаемая методика оценки качества образовательной программы носит качественный характер, т.е. приоритет отдан определению различных аспектов качества образовательной программы как системного объекта анализа и оценки;
- 3) отличия в технологии оценки образовательной программы, связанные с процедурой интерпретации оценочных критериев, выделении 3-х таксономических уровней и применением семантических шкал;
- 4) Применение 3-х уровневой оценочной шкалы рассматривается как мотивационно-стимулирующий фактор, обеспечивающий эффективность управления качеством образовательной программы.

Использование результатов оценки качества образовательной программы.

Использование результатов оценки качества образовательной программы по завершению ее проектирования может осуществляться, в первую очередь, для принятия решения о возможностях ее применения в

образовательной деятельности. Использование результатов может также осуществляется по таким направлениям, как:

- определение мер по доработке образовательной программы;
- последующие исследования в ходе реализации образовательной программы (оценка качества образовательной программы по итогам ее проектирования в данном случае выступает исходной при осуществлении динамической оценки);
- учет отдельных оценок и выводов в ходе управления реализацией образовательной программы (в данном случае управленческой ценностью обладают оценки степени влияния отдельных факторов на качество реализации образовательной программы).

Анализ всех оцениваемых параметров в их количественном и качественном измерениях позволяет проводить ранжирование, получать объективную информацию, делать выводы и определять конкретные управленческие решения в отношении политики и системы менеджмента качества в образовательной организации. Разработка управленческих решений на основе квалиметрических данных позволяет обеспечить строгую адресность, конкретизацию и реальность предлагаемой информации.

Технология оценки качества образовательной программы включает следующие шаги:

- 1-й шаг - отнесение экспертами оцениваемого свойства к одному из трех таксономических уровней на основе предлагаемых семантических шкал;
- 2-й шаг - осуществление оценки качества образовательной программы по отдельным его аспектам с применением 9-балльной количественной шкалы;
- 3-й шаг - определение обобщенной оценки качества образовательной программы путем агрегирования экспертных оценок по отдельным свойствам – критериям.
- 4-й шаг - перевод обобщенной количественной оценки в процентный показатель (отношение реальной суммы баллов к их максимально возможному значению).

Указания по применению методики.

Объектом оценки является качество образовательной программы, которое проявляется в ее свойствах. Эти свойства фиксируются в оценочных критериях, что позволяет придать методике «должную технологичность и определить необходимую достаточную зону стандартизации» (Б.С.Гершунский).

Оценочная шкала имеет 3-уровневое построение, отражающее таксономический подход к оценке качества образовательной программы.

Таксономический уровень	Количественная балльная оценка	Степень проявления качества
1-й - высокий	9 – 8 – 7	Высокая степень проявления свойств по измеряемому параметру качества
2-й - средний	6 – 5 – 4	Средняя степень проявления свойств по измеряемому параметру качества
3-й – низкий	3 – 2 – 1	Низкая степень проявления свойств по измеряемому параметру качества

Определение обобщенной оценки качества образовательной программы осуществляется путем агрегирования оценок по отдельным составляющим качества с последующим переводом обобщенной оценки в процентный показатель (отношение реальной суммы баллов к их максимально возможному значению).

Оценка качества образовательной программы по диагностическим показателям, сведенным в таблицу, проводится экспертной группой в составе 3-5 специалистов. В состав экспертной группы могут входить представители ректората образовательной организации, кафедр, представители заказчиков и работодателей. После выставления каждым из экспертов оценок по диагностическим показателям группой экспертов производится определение средневзвешенных оценок, которые и являются результирующими по отдельным аспектам качества образовательной программы.

Общая характеристика параметрического построения методик оценки качества образовательной программы.

Таксономи - ческие уровни	Количественная балльная шкала	Методика оценки качества образовательной программы по результатам ее проектирования		
		Кол-во объектов и направлений оценивания	Кол-во оцениваемых параметров	Сумма баллов
1-й	9 - 8 - 7	6	21	189-147
2-й	6 - 5 - 4			146-84
3-й	3 - 2 - 1			83-21

Таким образом, методика включают в себя 6 направлений оценивания и 21 диагностически значимый показатель. Оценки по этим показателям получаются посредством контент - анализа текста образовательной программы и других документальных источников, отражающих ход и результаты ее проектирования.

При проведении анализа образовательной программы и осуществления экспертной оценки ее качества необходимо учитывать, что каждый из обозначенных в ней параметров, связан с другими и испытывает их влияние. Например, компонент «Совершенство механизма реализации образовательной программы» связан с компонентом «Полнота и адекватность отражения в образовательной программе образа желаемого результата», т.е. качество целеполагания определяет последующее качество реализации образовательной программы. При использовании предлагаемой методики для получения объективных показаний участникам экспертной группы необходимо ориентироваться на нижеследующие рекомендации.

Рекомендации экспертам по проведению оценки качества образовательной программы.

Критерий № 1 «Системность образовательной программы».

Сущность системного подхода к рассмотрению содержания образовательной программы можно сформулировать на основе следующих принципов:

- целевая направленность изучаемого объекта;
- объект рассматривается как комплекс взаимосвязанных элементов;
- объект рассматривается в единстве с внешними факторами, обуславливающими его функционирование и развитие;
- объект рассматривается как подсистема и элемент системы более высокого порядка;
- рекомендации по управлению и развитию объекта вырабатываются на основе реализации основных принципов и закономерностей управления.

Анализируя образовательную программу с системных позиций, необходимо выделить следующие характеристики:

- составные компоненты, элементы, из которых образована система;
- интегрированные качества, т.е. такие свойства, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов;
- определенные связи и отношения между частями и элементами, т.е. структура;
- функциональные характеристики системы в целом и отдельных ее компонентов;
- коммуникативные свойства, проявляющиеся во взаимодействии со средой и системами другого порядка.

Обязательным требованием, предъявляемым к образовательной программе, является требование ее системного построения, то есть обязательное наличие всех основных структурных компонентов, связанных единой логикой построения образовательной программы:

- цели и ценности образовательной организации;
- адресность образовательной программы;
- модельная характеристика выпускника;
- учебный план;

- характеристика рабочих учебных программ;
- характеристика материально-технических и организационно-педагогических условий;
- диагностика, аттестация, контроль и учет достижений обучающихся;
- обеспеченность информационно-методическими ресурсами, учебно-методическими комплексами;
- организация дополнительного образования и обеспечение самостоятельной работы;
- система взаимодействия и информирования участников образовательного процесса.

Логика расположения структурных компонентов образовательной программы и описание их содержания могут быть различными, но наличие перечисленных компонентов обязательно.

Поскольку образовательная программа представляет собой единое целое, состоящее из взаимосвязанных частей и выполняющее функцию нормативного документа образовательной организации, которой нет у отдельных составляющих, то имеются все основания оценивать ее именно как систему.

Следовательно, критерий «Системность образовательной программы» отражает меру выполнения требований системного подхода к проектированию образовательной программы: последовательность, логичность, взаимосвязь, конкретность, преемственность.

Исходя из этих требований, анализируются заявленные цели и задачи образовательной программы, а также то, насколько они качественно представлены в учебном плане и содержании дисциплин (модулей). Педагогическая подсистема (в данном случае - учебный план) эффективно выполняет свои функции в том случае, если подбор дисциплин (модулей) соответствует заявленным целям и отражает статус и специфику образовательной программы.

Критерий № 2. Полнота учета в образовательной программе потребностей, запросов и ожиданий потребителей, работодателей, заказчиков.

При анализе содержания образовательной программы следует учитывать, что структура заказа образовательной организации может быть представлена достаточно широким диапазоном заказчиков и заинтересованных сторон:

- 1) государство в лице учредителя;
- 2) обучающиеся;
- 3) научно-педагогические работники;
- 4) работодатели;
- 5) общество в целом;
- 6) образовательные и научные организации;

Учет интересов и ожиданий научно-педагогических работников при проектировании образовательной программы необходим, т.к. именно они во многом обеспечивают качество подготовки обучающихся в ходе образовательного процесса и самостоятельной работы, дополнительного образования. В то же время, выступая в роли разработчиков образовательной программы определенного направления, научно-педагогические работники, работая по ним, получают возможность реализовать свой собственный творческий потенциал.

Специфика заказа образовательной организации и, соответственно, ее «лицо» наиболее ярко проявляются в дисциплинах (модулях), формируемых по выбору. Они отражают адекватность содержания учебного материала запросам и ожиданиям потребителей и заказчиков образовательных услуг.

Анализ образовательной программы по данному критерию должен предусматривать определение меры соответствия содержания основного и дополнительно образования номенклатуре и специфике образовательной программы (например, универсально – ориентированный профиль).

Критерий № 3. Полнота и адекватность отражения в образовательной программе образа желаемого результата.

Для оценки образовательной программы по данному критерию необходимо проанализировать качество предоставления номенклатуры универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников как образа желаемого результата. Учитывается полнота и степень конкретизации всех аспектов личности в соответствии с миссией в области качества образовательной организации, реализующей программы аспирантуры, а также арсенал оценочных процедур, которые обеспечивают определение степени достижения результатов.

Критерий № 4. Качество педагогических технологий в рамках реализации образовательной программы.

Педагогические технологии, обеспечивающие реализацию образовательной программы, могут быть представлены следующей типологией технологии:

- управления образовательным процессом;
- обучения;
- воспитания;
- развивающие;
- педагогической диагностики, контроля и оценивания;
- психолого-педагогического сопровождения;
- коммуникативные;

и др.

При оценке образовательной программы по данному критерию следует акцентировать внимание на то, насколько представленные технологии соответствуют уровню подготовки обучающихся, областям и видам их предстоящей профессиональной деятельности, в какой степени ориентированы на обеспечение стратегии развивающего, опережающего, личностно-ориентированного обучения и выполнения целей образовательной программы.

Критерий № 5. Проработанность содержания информационно-методического обеспечения реализации образовательной программы.

Качество учебно-методических комплексов определяется не только наличием всех их составляющих (учебники и учебные пособия, электронные образовательные ресурсы для обучающихся, доступ к электронным библиотечным ресурсам и др.), но и, что очень важно, выполнением ряда требований, как-то: соблюдение преемственности при отборе содержания образования по ступеням высшего образования и соответствие учебно-методических комплексов по дисциплинам (модулям) направленности программы в целом.

Критерий № 6. Совершенство механизма реализации образовательной программы.

Механизмом реализации образовательной программы выступают процедуры и схемы взаимодействия участников образовательных отношений, выбора индивидуального образовательного маршрута обучающегося, диагностики качества реализации образовательной программы, их комплексного сопровождения, обеспечения интеграции с внутренней и внешней образовательной средой. Важнейшими принципами диагностики качества реализации образовательной программы выступают принципы комплексности, непрерывности, динамичности, объективности, качественной направленности. Педагогическая диагностика обеспечивает получение информации, необходимой для управления качеством образовательного процесса, совершенствования условий обучения, анализа различных факторов, определяющих качество образовательной программы. Объектами педагогической диагностики являются все компоненты и участники образовательных отношений.

Педагогическая диагностика, прежде всего, направлена на отслеживание академических и личностных достижений обучающихся.

Процесс диагностики образовательной программы может быть представлен следующим образом:

- «входная» диагностика определение исходного уровня развития компетенций у кандидатов на обучение, их ожиданий и предпочтений;
- «промежуточная» диагностика выявление промежуточных результатов, причин отклонения от цели и принятие необходимых мер для их ликвидации;
- «итоговая» диагностика оценка «выходных» данных, определение итоговых результатов.

В результате диагностики накапливается информация, отражающая проблемы и противоречия в организации и ходе образовательного процесса, что необходимо для своевременного их разрешения. Эта информация отражает потенциальные возможности образовательной организации для модернизации образовательной системы и ее качественного обновления.

Диагностика освоения образовательной программы обеспечивается не только педагогической диагностикой, но и другими мероприятиями, которые включают в себя:

- ведение в электронном виде портфолио обучающихся;
- проведение мониторинговых исследований;
- проведение он-лайн тестирований.

Взаимодействие образовательной организации с внешней средой (особенно с работодателями) выступает в качестве необходимого элемента качественной организации образовательного процесса. При анализе и оценке этого взаимодействия внимание следует акцентировать на то, какова основа этого взаимодействия:

- 1) эпизодическое взаимодействие предполагает проведение отдельных мероприятий;
- 2) постоянно – на основе разработанных программ и договоров о сотрудничестве с различными организациями и структурами. Такое

взаимодействие преследует цели наращивания развития образовательной организации, формирования ее благоприятного социального имиджа и климата доверия.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЕЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
1. Системность образовательной программы Принципы и требования системного подхода	1) Заявленные в образовательной программе цели и задачи образования, воспитания, развития обучающихся	Представлены в соответствии с требованиями системного подхода, соответствуют возможностям участников образовательного процесса и отражают политику ОО в области качества	Представлены недостаточно системно. Они в недостаточной мере соответствуют возможностям участников образовательного процесса и отражают политику ОО в области качества	Системность проявляется слабо. Возможности участников образовательного процесса и приоритеты политики в области качества не отражены	
	2) Отдельные части и блоки в учебном плане представлены в соответствии с ФГОС	системно, последовательно, преемственно, в полном объеме	не в полном объеме, имеет место нарушение преемственности и последовательности	системность нарушена; имеются некоторые отклонения от требований ФГОС	
	3) Универсально-ориентированный компонент содержания образования представлен	оптимально с соблюдением требований ФГОС	с нарушением требований ФГОС	Требования к универсально-ориентированному компоненту практически не выполнены	
	4) Дисциплины (модули) в программе представлены	системно, связаны единой логикой ее построения	недостаточно системно, логика представления нарушается, обоснованность включения отдельных дисциплин (модулей) недостаточно проработана	системность прослеживается слабо, некоторые структурные дисциплины (модули) отсутствуют или представлены формально	

ИТОГ					
------	--	--	--	--	--

Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
2. Полнота учета в образовательной программе потребностей, запросов и ожиданий потребителей, работодателей, заказчиков	1) Структура заказа образовательной организации	Определена достаточно полно, в широком диапазоне с использованием результатов специальных исследований	Требования, запросы и ожидания отдельных потребителей, заказчиков образовательных услуг остались неучтенными вследствие недостаточности их изучения и выявления	Определена в общем виде без конкретизации групп потребителей, заказчиков и учета их потребностей, запросов и ожиданий	
	2) Потребности, запросы и ожидания заказчиков образовательных услуг	Учтены при формировании целей образовательной программы, проявляются в значительном разнообразии дисциплин (модулей) вариативного блока, определяют специфику образовательной программы	Состав дисциплин (модулей) вариативного блока недостаточно ориентирован на заказ непосредственных потребителей образовательных услуг, работодателей	Состав дисциплин (модулей) вариативного блока слабо ориентирован на выполнение требований непосредственных потребителей образовательных услуг, работодателей	
	3) Адекватность содержания учебного материала запросам и ожиданиям потребителей образовательных услуг и социальных заказчиков	Обеспечивается преимущественно скорректированными, авторскими, экспериментальными рабочими учебными программами, системой научной работы и дополнительных образовательных услуг	Использованием наряду с типовыми, скорректированными рабочими учебными программами, отдельных элементов научной работы и дополнительных образовательных услуг	Обеспечивается преимущественно типовыми рабочими учебными программами и	

	4) Содержание дополнительного образования в образовательной организации	достаточно полно учитывает структуру требований к ОО потребителей образовательных услуг, ориентировано на профиль и особенности программы аспирантуры	Учитывает не в полной мере	Практически не учитывает	
ВСЕГО					

Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
3. Полнота и адекватность отражения в образовательной программе образа желаемого результата	1) Желаемый результат представлен в виде	политики стратегии, миссии образовательной организации, имеющих необходимую конкретизацию в виде декомпозированной структуры универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций	В виде не декомпозированной структуры универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, не всегда и не во всем взаимосвязанных и конкретизированных	Просматривается логика знаниевой парадигмы	
	2) Требования к выпускнику	С должной конкретностью включают все аспекты обученности, воспитанности и развития в интеллектуальном, профессиональном, ценностно-мотивационном, духовно-нравственном, культурном отношении	Имеются отдельные отступления от необходимой конкретизации и детализации	Большинство требований к выпускнику не конкретизировано и не раскрыто	

	3) Механизмы и подходы к диагностике, оценке и учету результатов реализации образовательной программы проработаны	достаточно полно; предлагается инструментарий для оценки степени достижения желаемого результата	удовлетворительно, арсенал оценочных процедур не в полной мере обеспечивает определение степени достижения результатов	Слабо, что затрудняет оценку результатов реализации образовательной программы; имеются лишь отдельные процедуры и средства для диагностики, учета и оценки достижений обучающихся	
ВСЕГО					
Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
4. Качество педагогических технологий в рамках реализации образовательной программы	1) Для реализации образовательной программы педагогические технологии отобраны	с учетом всей их номенклатуры и необходимости обеспечения всех направлений образовательной деятельности	с недостаточным учетом всей их номенклатуры и необходимости обеспечения всех направлений образовательной деятельности	на фрагментарной основе	
	2) Педагогические технологии соответствуют потребностям и уровню подготовки обучающихся, содержанию и направленности программы	в полной мере, строго по этапам реализации, блокам и частям программы	Соответствие не всегда обеспечивается	Фактор соответствия практически не учитывается	

	3) Предлагаемые в рамках образовательной программы технологии соответствуют задачам инновационного развития образовательного процесса	в полной мере	на приемлемом уровне	слабо	
	4) Педагогические технологии обеспечивают выполнение целей и установок образовательной программы	на высоком уровне	на приемлемом уровне	выполнение целей затруднено	
ВСЕГО					

Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
5. Проработанность содержания информационно-методического обеспечения реализации образовательной программы	1) Учебно-методические комплексы представлены всеми необходимыми составляющими (учебники, учебные пособия, дополнительная литература, ЭОР и др.)	достаточно полно	недостаточно полно	представлены лишь некоторые составляющие УМК	
	2) Учебно-методическое обеспечение отражает специфику ОО, направленность образовательной программы	соответствует в полном объеме	соответствует в достаточной степени	в ряде случаев соответствие нарушается, требуются существенные уточнения и корректирующие действия	

ВСЕГО					
-------	--	--	--	--	--

Объекты и направления оценки	Измеряемые параметры	Оценочная шкала и критерии оценки			оценка
		9 - 8 - 7	6 - 5 - 4	3 - 2 - 1	
6. Совершенство механизма реализации образовательной программы	1) Проработанность механизма и процедур диагностики качества реализации образовательной программы	Механизм диагностики качества реализации образовательной программы проработан глубоко в соответствии с ее принципами; предусматривается широкий спектр оценочно-диагностических процедур, современных оценочных средств	Механизм диагностики проработан недостаточно. Спектр оценочно-диагностических процедур недостаточно широк, преобладают преимущественно традиционные оценочные средства	Механизм диагностики проработан поверхностно. Предусматривается узкий спектр оценочно-диагностических процедур; диагностика качества реализации образовательной программы с их использованием затруднена	
	2) Возможности для выбора ИОМ обучающихся	Программа позволяет в полной мере осуществлять выбор, проектирование и реализацию ИОМ, адекватно отражающей потенциал каждого обучающегося	Программа определяет выбор ИОМ недостаточно конкретно	Программа определяет выбор ИОМ в общих чертах без должной конкретизации	

	3) Совершенство подходов к организации комплексного сопровождения реализации образовательной программы	По результатам проектирования образовательной программы предусмотрен весь комплекс направлений сопровождения реализации образовательной программы, содержатся инновационные подходы к деятельности служб и структур сопровождения	По результатам проектирования образовательной программы в основном предусмотрен комплекс направлений ее сопровождения; преобладают традиционные подходы к деятельности служб и структур сопровождения	По результатам проектирования образовательной программы предусмотрены отдельные направления ее сопровождения ; подходы к деятельности служб сопровождения несовершенны	
	4) Интегрированность образовательной программы с внутренней и внешней образовательно-воспитательной, научно-педагогической и профессионально-деловой средой	Высокая степень интегрированности	Недостаточно высокая степень интегрированности	Низкая степень интегрированности	
ВСЕГО					



Государственное
бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

**ОСНОВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
высшего образования**

по направлению подготовки - 44.06.01 Образование и педагогические науки

Профиль подготовки: Теория и методика профессионального образования

Квалификация - Исследователь. Преподаватель-исследователь.

Форма обучения – очная

Нормативный срок освоения программы – 3 года

Санкт-Петербург

2014 год

1. Общая характеристика программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, профиль подготовки – Теория и методика профессионального образования.

Настоящая основная образовательная программа высшего образования (далее – образовательная программа аспирантуры) по направлению подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль «Теория и методика профессионального образования» разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденным Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г., № 902, а также на основе следующей нормативной документации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.11.2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

Настоящая образовательная программа аспирантуры регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника и включает в себя: учебный план с графиком учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин, программы практик, научно-исследовательской работы и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

2. Характеристика направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки».

2.1. Срок освоения образовательной программы аспирантуры.

Нормативный срок освоения образовательной программы по направлению подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 44.06.01 «Образование и педагогические науки» составляет 3 года при очной форме обучения и 4 года при заочной форме обучения.

Срок получения высшего образования по программе аспирантуры инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья может быть увеличен в пределах, установленных образовательным стандартом.

2.2. Трудоемкость образовательной программы аспирантуры.

Объем программы аспирантуры по данному направлению составляет 180 зачетных единиц (далее – з.е.). Объем программы аспирантуры, реализуемый за один учебный год, не включая объем факультативных дисциплин, в очной форме обучения составляет 60 з.е., в заочной форме обучения – в соответствии с учебным планом, но не более 75 з.е. в год и может различаться для каждого учебного года.

2.3. Образовательная деятельность по программе аспирантуры осуществляется на государственном языке Российской Федерации.

2.4 Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения образовательной программы аспирантуры.

Лица, желающие освоить основную образовательную программу по направлению подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 44.06.01 «Образование и педагогические науки», должны иметь образование не ниже высшего образования (специалитет или магистратура).

Порядок приема по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и условия конкурсного отбора определяются действующим законодательством и внутренними документами СПб АППО (далее – Академия).

3. Характеристика профессиональной деятельности выпускника аспирантуры по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки»

3.1. Область профессиональной деятельности выпускников.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработка и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы.

3.2. Объекты профессиональной деятельности выпускников.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, являются образовательные и социокультурные системы, процессы обучения, воспитания, развития, социализации, педагогическая экспертиза и мониторинг.

3.3. Виды профессиональной деятельности выпускников.

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры:

научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы;

преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования.

Программа аспирантуры направлена на освоение всех видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник.

4. Планируемые результаты освоения образовательной программы аспирантуры по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль подготовки – Теория и методика профессионального образования.

4.1. Перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы аспирантуры

Выпускник, освоивший программу аспирантуры, должен обладать следующими компетенциями:

универсальными компетенциями:

способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);

способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5);

способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

общепрофессиональными компетенциями:

владением методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);

владением культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);

способностью интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);

готовностью организовать работу исследовательского коллектива в

области педагогических наук (ОПК-4);

способностью моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);

способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);

способностью проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7);

готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8).

профессиональными компетенциями: *

способность к рефлексивному осмыслению педагогической истории, теории и практики образования как основа удовлетворения современных социально-педагогических потребностей (ПК-1);

владение научно-методологическими основами формирования системы нового знания о педагогической истории, теории и практике (ПК-2);

способность к профессиональному использованию компьютерных инструментов в образовании (ПК-3);

способность проводить научные эксперименты, оценивать результаты исследований в профессиональном образовании (ПК-4);

способность применять современные методы и инструментальные средства прикладной информатики для создания учебно-методических комплексов (ПК-5);

способность моделировать системы дистанционного обучения в профессиональном образовании (ПК-6);

способность анализировать тенденции развития различных методологических подходов в профессиональном образовании (ПК-7);

способность создавать и использовать новые педагогические технологии, реализованные на базе ИКТ (ПК-8);

способность применять инновационные методы и технологии в профессиональном образовании (ПК-9);

способность применять современные научные подходы в управлении профессиональным образовательным учреждением (ПК-10).

* Перечень профессиональных компетенций программы аспирантуры сформирован Академией самостоятельно в соответствии с направленностью программы и номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утверждаемой Министерством образования и науки Российской Федерации.

4.2. Матрица компетенций.

Матрица соответствия компетенций в составных частях образовательной программы аспирантуры

Индекс	Наименование	Формируемые компетенции									
Б1	Блок 1 «Дисциплины (модули)»	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4
		ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-3	УК-4	УК-5	УК-6
Б1.Б.1	История и философия науки	ОПК-8	УК-1	УК-2	УК-3	УК-5					
Б1.Б.2	Иностранный язык	ОПК-8	УК-1	УК-3	УК-4						
Б1.В.ОД.1	Теория и методика профессионального образования	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-5	ПК-1	ПК-9	ПК-10	УК-4			
Б1.В.ОД.2	Андрагогика	ОПК-6	УК-5	УК-6							
Б1.В.ОД.3	Современный отечественный и зарубежный опыт профессионального образования	УК-1	УК-2	УК-3	УК-5	ОПК-3	ОПК-4				
Б1.В.ОД.4	<i>Системогенетика и теория курсов</i>	УК-3	ОПК-1	ОПК-2							
Б1.В.ДВ.1.1	Педагогика высшей школы										
Б1.В.ДВ.1.2	Введение в эдукологию	УК-1	ОПК-2	ОПК-4							
Б1.В.ДВ.1.3	Образовательная квалитология и квалиметрия	ОПК-1									
Б1.В.ДВ.2.1	Психология высшей школы										
Б1.В.ДВ.2.2	Педагогическая праксиология										
Б1.В.ДВ.2.3	Педагогическая инноватика	ПК-5	ПК-6	ПК-8	УК-1	ОПК-2	ОПК-3				
Б1.В.ДВ.3.1	Педагогическая психология	УК-1									
Б1.В.ДВ.3.2	Методология и методы педагогических исследований	ОПК-2	ПК-2	ПК-4	ПК-7	УК-1	УК-4				
Б1.В.ДВ.3.3	Теория и практика воспитания	УК-1	УК-5	ОПК-3							
Б1.В.ДВ.4.1	Культурологические основы современного образования	УК-3	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-4						
Б1.В.ДВ.4.2	Методы анализа и обработки экспериментальных данных	УК-1	ОПК-3								
Б1.В.ДВ.4.3	Психология личности										
Б2	Блок 2 «Практика»	ОПК-2	ОПК-4	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5

		ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6			
Б2.1	Педагогическая практика	ОПК-2	ОПК-4	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5
		ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6			
Б3	Блок 3 «Научно-исследовательская работа»	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5
		ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6			
Б3.1	Научно-исследовательская работа аспиранта и выполнение диссертации на соискание ученой степени кандидата наук	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5
		ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6			
Б4	Блок 4 «Государственная итоговая аттестация (итоговая аттестация)»	ОПК-2	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4
		ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6		
Б4.Г	Подготовка и сдача государственного экзамена	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6
		ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6				
Б4.Г.1	Государственный экзамен	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6
		ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6				
Б4.Д	Подготовка и защита ВКР	ОПК-2	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4
		ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6		
Б4.Д.1	Защита выпускной квалификационной работы	ОПК-2	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4
		ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	УК-1	УК-2	УК-5	УК-6		
ФТД	Факультативы	ОПК-3	ОПК-4	УК-3	УК-4	УК-6					
ФТД.1	Современные педагогические теории	ОПК-3	УК-4								
ФТД.2	История педагогики и образования	ОПК-3									
ФТД.3	Работа над диссертационным исследованием	УК-3	УК-6								
ФТД.4	Введение в аксиологию образования	ОПК-3	УК-4								
ФТД.5	Коммуникации в образовании и науке	ОПК-2	ОПК-4	УК-4							

5. Структура и содержание образовательной программы аспирантуры по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль подготовки – Теория и методика профессионального образования.

5.1. Структура программы аспирантуры включает обязательную часть базовую и вариативную части.

Программа аспирантуры состоит из следующих блоков:

Блок 1. "Дисциплины", который включает дисциплины, относящиеся к базовой части программы, и дисциплины, относящиеся к ее вариативной части.

Блок 2. "Практики", который в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 3. "Научно-исследовательская работа", который в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 4. "Государственная итоговая аттестация", который в полном объеме относится к базовой части программы и завершается присвоением квалификации "Исследователь. Преподаватель-исследователь".

При реализации программы аспирантуры обучающимся предоставлена возможность освоения факультативных (необязательных для изучения при освоении программы аспирантуры) и элективных дисциплин (избираемых в обязательном порядке).

Структура программы аспирантуры направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки направленность: Теория и методика профессионального образования (очная форма обучения)

Индекс	Наименование дисциплин	Общая трудоемкость		Распределение нагрузки по семестрам						Форма промежуточной аттестации
		ЗЕТ	Часы	1	2	3	4	5	6	
Б1	Блок 1. Дисциплины									
	<i>Базовая часть</i> (дисциплины, направленные на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов)	9	324							
Б1.Б.1	<i>История и философия науки</i>	4	144	+	+					кандидатский экзамен
Б1.Б.2	<i>Иностранный язык</i>	5	180	+	+					кандидатский экзамен
Б1.В.ОД	Вариативная часть	21	756							
Б1.В.ОД.1	<i>Дисциплины, направленные на подготовку к сдаче кандидатского экзамена по специальности</i>									
Б1.В.ОД.1	<i>Теория и методика профессионального образования</i>	3	108					+	+	кандидатский экзамен
Б1.В.ОД.2	<i>Системогенетика и теория курсов</i>	2	72					+	+	Зачет
Б1.В.ОД.2	<i>Современный отечественный и зарубежный опыт профессионального образования</i>	2	72					+	+	Зачет
Б1.В.ОД.4	<i>Андрагогика</i>	2	72					+	+	Зачет
Б1.В.ОД.5	<i>Дисциплины, направленные на подготовку к преподавательской деятельности</i>									
Б1.В.ОД.6	<i>Педагогика высшей школы</i>	3	108			+	+	+	+	Зачет
	<i>Введение в эдукологию</i>					+	+			Зачет
	<i>Образовательная квалитология и квалиметрия</i>					+	+			Зачет
Б1.В.ОД.7	<i>Психология высшей школы</i>	3	108			+	+			Зачет
	<i>Педагогическая праксиология</i>					+	+			Зачет
	<i>Педагогическая инноватика</i>					+	+			Зачет

Индекс	Наименование дисциплин	Общая трудоемкость		Распределение нагрузки по семестрам						Форма промежуточной аттестации
		ЗЕТ	Часы	1	2	3	4	5	6	
Б1.В.ОД.8	Педагогическая психология	3	108	+	+					Зачет
	Методология и методы педагогических исследований			+	+					Зачет
	Теория и практика воспитания			+	+					Зачет
Б1.В.ОД.9	Культурологические основы современного образования	3	108			+	+			Зачет
	Методы анализа и обработки экспериментальных данных					+	+			Зачет
	Психология личности					+	+			Зачет
П	Блок 2. Практики	3	108							
Б2.П	Педагогическая практика	3	108			+	+			Зачет
НИР	Блок 3. Научно-исследовательская работа	138	4968							
Б3. 1	Научно-исследовательская работа аспиранта и выполнение диссертации на соискание ученой степени кандидата наук	138	4968	+	+	+	+	+	+	
ГИА	Блок 4. Государственная итоговая аттестация	9	324							
Б4.Г	Государственный экзамен	3	108						+	Государственный экзамен
Б4.	Защита выпускной квалификационной работы	6	216						+	Защита работы
	Объем программы аспирантуры	180	6480							
ФДТ	Факультативы									
ФДТ.1	Современные педагогические теории	1	36					+		
ФДТ.2	История педагогики и образования	1	36				+			
ФДТ.3	Стандартология и нормология образования	1	36	+						
ФДТ.4	Введение в аксиологию образования	1	36			+				
ФДТ.5	Коммуникации в образовании и науке	1	36							

5.2. Учебный план и график календарный учебный график представлены в Приложении № 1.

5.3. Рабочие программы дисциплин, программы практик, научно-исследовательской работы, государственной итоговой аттестации.

Рабочие программы дисциплин, программы практик, научно-исследовательской работы, государственной итоговой аттестации по образовательной программе аспирантуры представлены в Приложении № 2.

6. Условия реализации образовательной программы аспирантуры по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль подготовки – Теория и методика профессионального образования.

6.1. Кадровые условия реализации программы аспирантуры.

К образовательному процессу привлечены руководящие и научно-педагогические работники.

Доля научно-педагогических работников (в приведенных к целочисленным значениям ставок), имеющих ученую степень, и (или) ученое звание, в общем числе научно-педагогических работников, реализующих программу аспирантуры - 100 % (требование ФГОС ВО - не менее 60%).

Научные руководители аспирантов имеют ученую степень, осуществляют самостоятельную научно-исследовательскую (творческую) деятельность или участвуют в осуществлении такой деятельности по профилю подготовки аспирантов – Теория и методика профессионального образования, имеют публикации по результатам указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности в ведущих отечественных и (или) зарубежных рецензируемых научных журналах и изданиях, а также осуществляют апробацию результатов указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности на национальных и международных конференциях.

Сведения о научных руководителях аспирантов представлены в Приложении № 3.

6.2. Материально-техническое обеспечение программы аспирантуры.

Организация располагает материально-технической базой, соответствующей действующим противопожарным правилам и нормам и обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, предусмотренных учебным планом.

Перечень материально-технического обеспечения включает в себя помещения для проведения занятий лекционного типа, занятий семинарского типа, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и

промежуточной аттестации, помещения для самостоятельной работы, а также помещения для хранения и профилактического обслуживания оборудования.

Помещения для самостоятельной работы обучающихся оснащены компьютерной техникой с возможностью подключения к сети «Интернет» и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду Академии.

6.3. Учебно-методическое обеспечение программы аспирантуры.

ОПОП по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки обеспечена учебно-методической документацией и материалами по всем учебным дисциплинам, содержание каждой из учебных дисциплин представлено в сети Интернет на сайте СПб АППО.

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде Академии.

Электронно-библиотечная система (электронная библиотека) и электронная информационно-образовательная среда обеспечивают возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее - сеть «Интернет»), и отвечает техническим требованиям Академии, как на территории Академии, так и вне ее.

Обучающимся обеспечен доступ (удаленный доступ), в том числе в случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, к современным профессиональным базам данных (в том числе международным реферативным базам данных научных изданий) и информационным справочным системам, состав которых определен в рабочих программах дисциплин (модулей).

Электронная информационно-образовательная среда Академии обеспечивает:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;

- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения ОПОП;

- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

Обеспечена возможность осуществления одновременного доступа к электронно-библиотечной системе (электронной библиотеке) и электронной информационно-образовательной среде Академии не менее 25% обучающихся по ОПОП ВО аспирантуры 44.06.01 Образование и педагогические науки.

Обучающиеся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечены печатными и (или) электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Академия обеспечена необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения.

6.4. Условия освоения основной профессиональной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

1. Содержание ВО по ОПОП и условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной ОПОП, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Обучение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе ОПОП, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся.

2. Обучение инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по ОПОП осуществляется академии с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся.

3. В целях доступности получения ВО по ОПОП инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья академии обеспечивается:

1) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению:

- наличие альтернативной версии официального сайта Академии в сети «Интернет» для слабовидящих;

- размещение в доступных для обучающихся, являющихся слепыми или слабовидящими, местах и в адаптированной форме (с учетом их особых потребностей) справочной информации о расписании учебных занятий

(информация должна быть выполнена крупным рельефно-контрастным шрифтом (на белом или желтом фоне) и продублирована шрифтом Брайля);

- присутствие ассистента, оказывающего обучающемуся необходимую помощь;

- обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт или аудиофайлы);

2) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху:

- дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров);

- обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации;

3) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, материально-технические условия должны обеспечивать возможность беспрепятственного доступа обучающихся в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения академии, а также пребывания в указанных помещениях (наличие пандусов, поручней, расширенных дверных проемов, лифтов, локальное понижение стоек-барьеров; наличие специальных кресел и других приспособлений).

4. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах.

5. При получении ВО по ОПОП обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков (при необходимости).

7. Контроль качества освоения образовательной программы аспирантуры.

Контроль качества освоения программы аспирантуры осуществляется посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации (2 раза в год) и итоговой государственной аттестации обучающихся.

Фонд оценочных средств по всем видам аттестации формируется в рабочих программах дисциплин, программах практик, научно-исследовательской работы и итоговой государственной аттестации в виде приложения.

8. Документы, подтверждающие освоение образовательной программы аспирантуры.

Лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию, выдается документ об образовании и о квалификации государственного образца – диплом об окончании аспирантуры, подтверждающий получение высшего образования по программе аспирантуры.

Присваиваемая квалификация – «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

Лист внесения изменений в ООП

Номер измене ния	Текст изменения	Протокол заседания Ученого Совета Академии	
		№	дата
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Педагогическая практика

Пояснительная записка

В соответствии с ФГОС ВО педагогическая практика является компонентом профессиональной подготовки к научно-педагогической деятельности в высшем учебном заведении и представляет собой вид практической деятельности аспирантов и соискателей по осуществлению учебно-воспитательного процесса в высшей школе, включающего преподавание специальных дисциплин, организацию учебной деятельности студентов, научно-методическую работу по предмету, получение умений и навыков практической преподавательской деятельности.

Объем психолого-педагогической подготовки позволяет сформировать у аспирантов и соискателей самооценку научно-теоретической, методико-технологической и психологической готовности к педагогической деятельности.

Требования к уровню подготовки аспиранта и соискателя, завершившего прохождение педагогической практики:

- знать основные требования, предъявляемые к преподавателю вуза;
- иметь представление о методике преподавания в СПб АППО;
- владеть практическими навыками педагогической деятельности.

Показателями теоретической психологической готовности к педагогической деятельности могут выступать: положительное отношение к педагогической деятельности; осознание пригодности к педагогической деятельности; наличие психолого-педагогических знаний, необходимых для формирования педагогических умений.

Цель педагогической практики – демонстрация результатов комплексной психолого-педагогической, методико-технологической и информационно-аналитической подготовки аспиранта и соискателя к научно-педагогической деятельности; изучение основ педагогической и учебно-методической работы в высших учебных заведениях, овладение педагогическими навыками проведения отдельных видов учебных занятий.

Задачи педагогической практики аспирантов:

- углубленное изучение психолого-педагогического процесса высшей школы как целостной системы, его структуры, взаимодействия элементов, содержания, освоение организационных форм и методов обучения в высшем учебном заведении на примере деятельности кафедры управление развитием образовательных систем: изучение современных образовательных технологий высшей школы; получение практических навыков учебно-методической работы в высшей школе, подготовки учебного материала по требуемой тематике к лекции, практическому занятию, навыков организации и проведения занятий с использованием новых технологий обучения; изучение учебно-методической литературы, программного обеспечения по

рекомендованным дисциплинам учебного плана; непосредственное участие в учебном процессе;

- исследование возможностей использования инновационных педагогических технологий как средства повышения качества образовательного процесса;
- всестороннее изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки, образовательных программ, учебно-методических комплексов, учебных и учебно-методических пособий по дисциплинам и т.п.;
- апробация практического использования материалов научного исследования в высшей школе.

Аспирант, завершивший прохождение педагогической практики, должен обладать следующими **универсальными компетенциями (УК)**:

- способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, к генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5);
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

Общепрофессиональными компетенциями (ОПК):

- владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);
- владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);
- способностью моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);
- способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);
- способностью проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7);
- готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8).

Профессиональными компетенциями (ПК):

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных (ПК-1);
- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);
- способен руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4).

Структура и содержание педагогической практики.

Содержание педагогической практики определяется заведующим кафедрой управления развитием образовательных систем, осуществляющей подготовку аспирантов и соискателей по направлению 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

Программа практики взаимосвязана с возможностью последующей преподавательской деятельности лиц, оканчивающих аспирантуру, в том числе и на кафедрах высшего учебного заведения.

Учебные, учебно-методические и иные библиотечно-информационные ресурсы СПб АППО обеспечивают процесс прохождения педагогической практики и гарантируют возможность качественного освоения аспирантом и соискателем образовательной программы в целом.

Условия и объем полученной аспирантами и соискателями психолого-педагогической информации позволяют педагогическую практику пройти в виде следующих этапов:

– «пассивная» педагогическая практика, которая заключается в посещении занятий, проводимых научным руководителем и преподавателями кафедр СПб АППО (с последующим их анализом);

– «активная» педагогическая практика, проведение аспирантом и соискателем занятий разных видов со слушателями (обучающимися), при этом аспирант или соискатель проходит практику под патронажем своего научного руководителя или заведующего кафедрой;

- подготовка учебно-методических материалов (планов семинаров, методических разработок, рецензий, отзывов и др.) и отчетной документации о прохождении педагогической практики (сдается на кафедру и научному руководителю).

Содержание педагогической практики определяется рабочей программой практики, которая предусматривает разнообразные виды и формы самостоятельной работы аспирантов, объединенные в модули по направлениям деятельности. В период практики аспиранта и соискателя ориентируют на подготовку и проведение практических занятий по профилю специализации. Рекомендуются чтение пробных лекций в небольших группах под контролем преподавателя по тематике диссертационного исследования.

Возможно, участие аспиранта и соискателя совместно с руководителем в текущей аттестации слушателей (обучающихся), контроле самостоятельной работы слушателей (обучающихся), подготовке презентаций по теме исследования и другие виды работ.

Модуль 1. Разработка индивидуальной программы прохождения педагогической практики аспиранта.

Цель задания: научить аспирантов планировать свою работу в вузе на весь период педагогической практики.

Выполнение задания. В индивидуальном календарном плане должны найти отражение все задания, выполнение которых предусмотрено программой учебно-методической практики. Индивидуальный календарный план согласовывается с научным руководителем.

В ходе первичной консультации научного руководителя, в которой он представляет основные требования, нормативные положения и формы отчетности результатов практики, аспирант уясняет цель и задачи педагогической практики, намечает основные виды работ. В ходе последующих консультаций научный руководитель знакомит аспиранта с планируемыми к изучению темами занятий, определяет даты проведения занятий аспирантом и дает краткую характеристику особенностей коллектива слушателей (обучающихся), с которым аспиранту предстоит прохождение практики. Планируя прохождение педагогической практики, аспирант приобретает навыки планирования учебного процесса, приобщается к самоорганизации своей деятельности в вузе.

Модуль 2. Посещение лекций преподавателей СПб АППО.

Цель задания: изучить структуру деятельности преподавателя вуза (учреждения системы дополнительного образования), сформировать у аспирантов умения наблюдать и анализировать ее.

Выполнение задания. Изучение учебных программ. Изучение опыта преподавания ведущих преподавателей вуза в ходе посещения лекций по тематике «Управление развитием образовательных систем», смежным наукам. Ознакомление с творческой лабораторией преподавателей кафедры методики обучения химии, изучение методических приемов профессоров и доцентов кафедры.

Модуль 3. Посещение семинарских занятий преподавателей СПб АППО.

Цель задания: изучить структуру деятельности преподавателя вуза, сформировать у аспирантов умения наблюдать и анализировать ее.

Выполнение задания. Изучение опыта преподавания ведущих преподавателей вуза в ходе посещения учебных семинарских, практических занятий по тематике информатизации образования, смежным наукам. Знакомство с группой.

В ходе посещения занятий преподавателей соответствующих дисциплин, аспиранты должны познакомиться с различными способами

структурирования и предъявления учебного материала, способами активизации учебной деятельности, с различными способами и приемами оценки учебной деятельности в высшей школе, со спецификой взаимодействия в системе «студент-преподаватель».

Модуль 4. Подготовка лекции.

Цель задания: изучить методику подготовки и проведения лекций, сформировать у аспирантов умения определить цель и задачи лекции, составить план лекции, подобрать необходимый материал для лекции и провести ее.

Выполнение задания. Подготовка лекции по теме, определенной руководителем кандидатской диссертации и соответствующей направлению научных интересов аспиранта. Изучение учебной, учебно-методической и научной литературы. Изучение источников. Составление плана, тезисов и полного текста лекции. Индивидуальное планирование и разработка содержания учебных занятий, методическая работа по предмету.

Модуль 5. Подготовка и проведение практических занятий.

Цель задания: овладение аспирантами методикой подготовки и проведения практических занятий в вузе.

Выполнение задания. Подготовка и проведение практических занятий по теме, определенной научным руководителем и соответствующей направлению научных интересов аспиранта. Подбор и изучение методической и учебной литературы. Разработка содержания учебных семинарских, практических занятий по предмету; проведение семинарских, практических занятий и их самоанализ. Посещение практических занятий, которые проводятся аспирантами, их анализ.

В ходе практической деятельности по ведению учебных занятий у аспиранта должны быть сформированы умения постановки учебно-воспитательных целей, выбора типа, вида занятия, использования различных форм организации учебной деятельности студентов; диагностики, контроля и оценки эффективности учебной деятельности.

Модуль 6. Ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Цель задания: изучение аспирантами организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Выполнение задания. Общее ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе на примере кафедры профессионального образования. Участие в оценке качества различных видов работ у слушателей (обучающихся).

Модуль 7. Научно-методическая работа в высшей школе.

Цель задания: изучение аспирантами организации научно-методической работы в высшей школе.

Выполнение задания. Посещение научно-методических консультаций, организованных кафедрой. Ознакомление с учебно-методическими комплексами дисциплин, читаемых на кафедре. Подготовка материалов для практических работ, составление презентаций, задач, тестов и т.д. для слушателей (обучающихся) по заданию научного руководителя. Другие виды работ. Подготовка отчета о прохождении педагогической практики. Утверждение отчета на заседании кафедры.

В ходе практики у аспирантов должны быть сформированы *основные профессиональные компетенции* преподавателя высшей школы: умения постановки учебно-воспитательных целей и задач; выбора типа, вида занятия; использования различных форм организации учебной деятельности студентов и инновационных образовательных технологий, в том числе информационных; диагностики, контроля и оценки качества учебной деятельности студентов, навыки создания и использования современного методического обеспечения учебного процесса в вузе.

Общая трудоемкость педагогической практики составляет 3 ЗЕТ. Содержание, структура педагогической практики и виды деятельности обучающихся и формы контроля в разных модулях отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Содержание и структура педагогической практики аспиранта

№ п/п	Разделы (этапы) практики, виды деятельности обучающегося	Трудоемкость (в зачетных единицах) 1 з.е.=36 часам	Формы текущего контроля
1	Модуль 1. Разработка индивидуальной программы прохождения педагогической практики аспиранта. - Разработка и утверждение индивидуального плана педагогической практики. - Подготовка отчета о прохождении педагогической практики и утверждение его на заседании кафедры методики обучения химии. - Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 лекций		<i>Отчет</i>
2	Модуль 2. Посещение лекций преподавателей кафедры управления развитием образовательных систем. Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 лекций		<i>Отчет</i>
3	Модуль 3. Посещение семинарских занятий преподавателей кафедры управления развитием образовательных систем. Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 практических занятий		<i>Отчет</i>
4	Модуль 4. Подготовка лекций. - Изучение и анализ учебной и учебно-методической литературы, конспектов лекций по теме. - Изучение учебного материала по вопросам лекции.		<i>Методические рекомендации и материалы</i>

	• Изучение первоисточников по теме лекции. • Реферирование научных монографий и статей по теме лекции. • Составление плана лекции и тезисов. • Написание текста лекции. • Обсуждение текста лекции с научным руководителем, методические рекомендации по чтению лекции. • Чтение лекции в аудитории перед небольшой группой студентов (курсы по выбору), если это было запланировано. • Анализ прочитанной лекции и обсуждение с руководителем.		
5	Модуль 5. Подготовка и проведение практических занятий. • Изучение и анализ учебной и учебно-методической литературы, конспектов лекций по теме. • Изучение учебного материала по вопросам семинарского занятия. • Изучение первоисточников по теме семинарского занятия. • Реферирование научных монографий и статей по теме семинарского занятия. • Составление плана семинарского занятия и тезисов, вопросов. • Подготовка наглядных пособий. • Проведение семинарского занятия – 1-2 по теме, избранной научным руководителем. • Последующее обсуждение семинарского занятия с научным руководителем. • Взаимное посещение семинарских занятий аспирантов с последующим обсуждением.		<i>Проведение занятий и самоанализ</i>
6	Модуль 6. Ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе • Освоение различных форм контроля знаний, умений и навыков. • Участие в организации самостоятельной работы. • Участие аспирантов в проверке курсовых работ.		<i>Методические рекомендации и материалы</i>
7	Модуль 7. Научно-методическая работа в высшей школе. • Изучение организации научно-методической работы на кафедре управления развитием образовательных систем. • Подготовка материалов для практических работ, составление презентаций и т.д. по заданию научного руководителя		<i>Методические рекомендации и материалы</i>
8	Подготовка отчета по практике. Сдача (презентация) отчета по практике.		<i>Рукопись отчета</i>

Итоговая аттестация.

Аттестация по итогам практики проводится на заседании кафедры на основании отчета аспиранта и отзыва научного руководителя практики, результаты итоговой аттестации отображаются в индивидуальном плане аспиранта (Приложение 1, Приложение 2).

Общее руководство и контроль за прохождением практики аспирантов конкретного направления подготовки 13.00.08 – Теория и

методика профессионального образования осуществляет заведующий кафедрой методики обучения химии.

Непосредственное руководство и контроль выполнения индивидуальной программы практики аспиранта осуществляется его научным руководителем. Научный руководитель аспиранта:

- согласовывает индивидуальную программу педагогической практики аспиранта и календарные сроки ее проведения с заведующим кафедрой, где осуществляется подготовка аспиранта;
- проводит необходимые организационные мероприятия по выполнению индивидуальной программы практики;
- осуществляет постановку задач по самостоятельной работе аспиранта в период педагогической практики с выдачей индивидуальных заданий, оказывает соответствующую консультационную помощь;
- осуществляет систематический контроль за ходом практики и работой аспиранта;
- оказывает помощь аспиранту по всем вопросам, связанным с прохождением практики и оформлением отчета;

Аспирант при прохождении педагогической практики получает от руководителя указания, рекомендации и разъяснения по всем вопросам, связанным с организацией и прохождением практики, отчитывается перед научным руководителем о выполняемой работе в соответствии с графиком проведения практики.

СПб АППО обеспечивает каждого аспиранта основной учебной и учебно-методической литературой, методическими пособиями, необходимыми для организации образовательного процесса по всем дисциплинам образовательных программ, в соответствии с требованиями к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования и паспортом специальностей ВАК.

Учебная, учебно-методическая и иные библиотечно-информационные ресурсы обеспечивают учебный процесс и гарантируют возможность качественного освоения аспирантом образовательной программы. Библиотека СПб АППО располагает библиотекой, включающей научно-исследовательскую литературу по управлению развитием образовательных систем, научные журналы и труды научных конференций.

Аспиранты пользуются учебной аудиторией, предназначенной для проведения лекций, семинаров, лабораторных занятий и тренингов. Аудитория оборудована техническими средствами: видео-, медиапроектор, Wi Fi для подключения ноутбуков и нетбуков к Интернет, акустическая система. Имеются компьютерные классы для занятий.

Практика может включать в себя разные виды работ: проведение научного исследования, ведение занятий (лекции, практикумы), учебно-методическая; организационно-методическая. При осуществлении таких работ используются следующие технологии: технология организации научно-

исследовательской деятельности, педагогика сотрудничества, технология развития метазнаний и метаспособов деятельности, построение логико-смысловых моделей, развитие критического мышления, технология портфолио, кейс-технология, технология концентрированного обучения, модульная технология, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), дистанционные образовательные технологии.

Учебно-методическое и информационное обеспечение практики

I. Основная литература

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе/, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) – М.: Педагогика, 1982.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989.– 143 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.– М.: Высшая школа, 1988. – 353 с.
5. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. - 284 с.
6. Ипполитова Н.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие / Н.В.Ипполитова, Н.С.Стерхова: Шадринский гос.пед. ун-т, 2011. – 209 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994.
8. Новиков А.М. Как работать над диссертацией? – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 1999. – 104 с.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. - М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Мосеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат.- М: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.
11. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
12. Ревко-Линардато П.С. Методы научных исследований. Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. – 55 с.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 304 с.

14. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.
15. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
16. Чернилевский Д. В., Филатов О. К., Мазолин В. П. Креативная педагогика преподавателя высшей школы. – М.: МГТА, 2000. – 100 с.

II. Дополнительная литература

1. Андреев А.А.. Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. - 196 с.
2. Валькова Г., Зайнуллина Ф., Штейнберг В. Логико-смысловые модели – дидактическая многомерная технология //Директор школы, № 1, 2009. – С.49-54.
3. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего обучения В.В. Давыдова//Изв.Рос.акад.Образования.- 2000.- № 2.- С. 36-43.
4. Драйден Г. Революция в обучении: пер. с англ./Гордон Драйден, Джанет Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании.- М: Издательский центр «Академия», 2008. - 192 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.



Государственное
бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
ПЕДАГОГЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

по направлению подготовки - 44.06.01 Образование и педагогические науки

Профиль подготовки: Теория и методика профессионального образования

Квалификация - Исследователь. Преподаватель-исследователь.

Форма обучения –очная

Нормативный срок освоения программы – 3 года

Санкт-Петербург

2014 год

Педагогическая практика

Пояснительная записка

В соответствии с ФГОС ВО педагогическая практика является компонентом профессиональной подготовки к научно-педагогической деятельности в высшем учебном заведении и представляет собой вид практической деятельности аспирантов и соискателей по осуществлению учебно-воспитательного процесса в высшей школе, включающего преподавание специальных дисциплин, организацию учебной деятельности студентов, научно-методическую работу по предмету, получение умений и навыков практической преподавательской деятельности.

Объем психолого-педагогической подготовки позволяет сформировать у аспирантов и соискателей самооценку научно-теоретической, методико-технологической и психологической готовности к педагогической деятельности.

Требования к уровню подготовки аспиранта и соискателя, завершившего прохождение педагогической практики:

- знать основные требования, предъявляемые к преподавателю вуза;
- иметь представление о методике преподавания в СПб АППО;
- владеть практическими навыками педагогической деятельности.

Показателями теоретической психологической готовности к педагогической деятельности могут выступать: положительное отношение к педагогической деятельности; осознание пригодности к педагогической деятельности; наличие психолого-педагогических знаний, необходимых для формирования педагогических умений.

Цель педагогической практики – демонстрация результатов комплексной психолого-педагогической, методико-технологической и информационно-аналитической подготовки аспиранта и соискателя к научно-педагогической деятельности; изучение основ педагогической и учебно-методической работы в высших учебных заведениях, овладение педагогическими навыками проведения отдельных видов учебных занятий.

Задачи педагогической практики аспирантов:

- углубленное изучение психолого-педагогического процесса высшей школы как целостной системы, его структуры, взаимодействия элементов, содержания, освоение организационных форм и методов обучения в высшем учебном заведении на примере деятельности кафедры управление развитием образовательных систем: изучение современных образовательных технологий высшей школы; получение практических навыков учебно-методической работы в высшей школе, подготовки учебного материала по требуемой тематике к лекции, практическому занятию, навыков организации и проведения занятий с использованием новых технологий обучения; изучение учебно-методической литературы, программного обеспечения по

рекомендованным дисциплинам учебного плана; непосредственное участие в учебном процессе;

- исследование возможностей использования инновационных педагогических технологий как средства повышения качества образовательного процесса;
- всестороннее изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки, образовательных программ, учебно-методических комплексов, учебных и учебно-методических пособий по дисциплинам и т.п.;
- апробация практического использования материалов научного исследования в высшей школе.

Аспирант, завершивший прохождение педагогической практики, должен обладать следующими **универсальными компетенциями (УК)**:

- способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, к генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5);
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

Общепрофессиональными компетенциями (ОПК):

- владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);
- владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);
- способностью моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);
- способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);
- способностью проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7);
- готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8).

Профессиональными компетенциями (ПК):

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных (ПК-1);
- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);
- способен руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4).

Структура и содержание педагогической практики.

Содержание педагогической практики определяется заведующим кафедрой управления развитием образовательных систем, осуществляющей подготовку аспирантов и соискателей по направлению 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

Программа практики взаимосвязана с возможностью последующей преподавательской деятельности лиц, оканчивающих аспирантуру, в том числе и на кафедрах высшего учебного заведения.

Учебные, учебно-методические и иные библиотечно-информационные ресурсы СПб АППО обеспечивают процесс прохождения педагогической практики и гарантируют возможность качественного освоения аспирантом и соискателем образовательной программы в целом.

Условия и объем полученной аспирантами и соискателями психолого-педагогической информации позволяют педагогическую практику пройти в виде следующих этапов:

– «пассивная» педагогическая практика, которая заключается в посещении занятий, проводимых научным руководителем и преподавателями кафедр СПб АППО (с последующим их анализом);

– «активная» педагогическая практика, проведение аспирантом и соискателем занятий разных видов со слушателями (обучающимися), при этом аспирант или соискатель проходит практику под патронажем своего научного руководителя или заведующего кафедрой;

- подготовка учебно-методических материалов (планов семинаров, методических разработок, рецензий, отзывов и др.) и отчетной документации о прохождении педагогической практики (сдается на кафедру и научному руководителю).

Содержание педагогической практики определяется рабочей программой практики, которая предусматривает разнообразные виды и формы самостоятельной работы аспирантов, объединенные в модули по направлениям деятельности. В период практики аспиранта и соискателя ориентируют на подготовку и проведение практических занятий по профилю специализации. Рекомендуются чтение пробных лекций в небольших группах под контролем преподавателя по тематике диссертационного исследования.

Возможно, участие аспиранта и соискателя совместно с руководителем в текущей аттестации слушателей (обучающихся), контроле самостоятельной работы слушателей (обучающихся), подготовке презентаций по теме исследования и другие виды работ.

Модуль 1. Разработка индивидуальной программы прохождения педагогической практики аспиранта.

Цель задания: научить аспирантов планировать свою работу в вузе на весь период педагогической практики.

Выполнение задания. В индивидуальном календарном плане должны найти отражение все задания, выполнение которых предусмотрено программой учебно-методической практики. Индивидуальный календарный план согласовывается с научным руководителем.

В ходе первичной консультации научного руководителя, в которой он представляет основные требования, нормативные положения и формы отчетности результатов практики, аспирант уясняет цель и задачи педагогической практики, намечает основные виды работ. В ходе последующих консультаций научный руководитель знакомит аспиранта с планируемыми к изучению темами занятий, определяет даты проведения занятий аспирантом и дает краткую характеристику особенностей коллектива слушателей (обучающихся), с которым аспиранту предстоит прохождение практики. Планируя прохождение педагогической практики, аспирант приобретает навыки планирования учебного процесса, приобщается к самоорганизации своей деятельности в вузе.

Модуль 2. Посещение лекций преподавателей СПб АППО.

Цель задания: изучить структуру деятельности преподавателя вуза (учреждения системы дополнительного образования), сформировать у аспирантов умения наблюдать и анализировать ее.

Выполнение задания. Изучение учебных программ. Изучение опыта преподавания ведущих преподавателей вуза в ходе посещения лекций по тематике «Управление развитием образовательных систем», смежным наукам. Ознакомление с творческой лабораторией преподавателей кафедры методики обучения химии, изучение методических приемов профессоров и доцентов кафедры.

Модуль 3. Посещение семинарских занятий преподавателей СПб АППО.

Цель задания: изучить структуру деятельности преподавателя вуза, сформировать у аспирантов умения наблюдать и анализировать ее.

Выполнение задания. Изучение опыта преподавания ведущих преподавателей вуза в ходе посещения учебных семинарских, практических занятий по тематике информатизации образования, смежным наукам. Знакомство с группой.

В ходе посещения занятий преподавателей соответствующих дисциплин, аспиранты должны познакомиться с различными способами

структурирования и предъявления учебного материала, способами активизации учебной деятельности, с различными способами и приемами оценки учебной деятельности в высшей школе, со спецификой взаимодействия в системе «студент-преподаватель».

Модуль 4. Подготовка лекции.

Цель задания: изучить методику подготовки и проведения лекций, сформировать у аспирантов умения определить цель и задачи лекции, составить план лекции, подобрать необходимый материал для лекции и провести ее.

Выполнение задания. Подготовка лекции по теме, определенной руководителем кандидатской диссертации и соответствующей направлению научных интересов аспиранта. Изучение учебной, учебно-методической и научной литературы. Изучение источников. Составление плана, тезисов и полного текста лекции. Индивидуальное планирование и разработка содержания учебных занятий, методическая работа по предмету.

Модуль 5. Подготовка и проведение практических занятий.

Цель задания: овладение аспирантами методикой подготовки и проведения практических занятий в вузе.

Выполнение задания. Подготовка и проведение практических занятий по теме, определенной научным руководителем и соответствующей направлению научных интересов аспиранта. Подбор и изучение методической и учебной литературы. Разработка содержания учебных семинарских, практических занятий по предмету; проведение семинарских, практических занятий и их самоанализ. Посещение практических занятий, которые проводятся аспирантами, их анализ.

В ходе практической деятельности по ведению учебных занятий у аспиранта должны быть сформированы умения постановки учебно-воспитательных целей, выбора типа, вида занятия, использования различных форм организации учебной деятельности студентов; диагностики, контроля и оценки эффективности учебной деятельности.

Модуль 6. Ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Цель задания: изучение аспирантами организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Выполнение задания. Общее ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе на примере кафедры профессионального образования. Участие в оценке качества различных видов работ у слушателей (обучающихся).

Модуль 7. Научно-методическая работа в высшей школе.

Цель задания: изучение аспирантами организации научно-методической работы в высшей школе.

Выполнение задания. Посещение научно-методических консультаций, организованных кафедрой. Ознакомление с учебно-методическими комплексами дисциплин, читаемых на кафедре. Подготовка материалов для практических работ, составление презентаций, задач, тестов и т.д. для слушателей (обучающихся) по заданию научного руководителя. Другие виды работ. Подготовка отчета о прохождении педагогической практики. Утверждение отчета на заседании кафедры.

В ходе практики у аспирантов должны быть сформированы *основные профессиональные компетенции* преподавателя высшей школы: умения постановки учебно-воспитательных целей и задач; выбора типа, вида занятия; использования различных форм организации учебной деятельности студентов и инновационных образовательных технологий, в том числе информационных; диагностики, контроля и оценки качества учебной деятельности студентов, навыки создания и использования современного методического обеспечения учебного процесса в вузе.

Общая трудоемкость педагогической практики составляет 3 ЗЕТ. Содержание, структура педагогической практики и виды деятельности обучающихся и формы контроля в разных модулях отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Содержание и структура педагогической практики аспиранта

№ п/п	Разделы (этапы) практики, виды деятельности обучающегося	Трудоемкость (в зачетных единицах) 1 з.е.=36 часам	Формы текущего контроля
1	Модуль 1. Разработка индивидуальной программы прохождения педагогической практики аспиранта. - Разработка и утверждение индивидуального плана педагогической практики. - Подготовка отчета о прохождении педагогической практики и утверждение его на заседании кафедры методики обучения химии. - Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 лекций		<i>Отчет</i>
2	Модуль 2. Посещение лекций преподавателей кафедры управления развитием образовательных систем. Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 лекций		<i>Отчет</i>
3	Модуль 3. Посещение семинарских занятий преподавателей кафедры управления развитием образовательных систем. Посещение и анализ учебных занятий преподавателей - 5 практических занятий		<i>Отчет</i>
4	Модуль 4. Подготовка лекций. - Изучение и анализ учебной и учебно-методической литературы, конспектов лекций по теме. - Изучение учебного материала по вопросам лекции.		<i>Методические рекомендации и материалы</i>

	• Изучение первоисточников по теме лекции. • Реферирование научных монографий и статей по теме лекции. • Составление плана лекции и тезисов. • Написание текста лекции. • Обсуждение текста лекции с научным руководителем, методические рекомендации по чтению лекции. • Чтение лекции в аудитории перед небольшой группой студентов (курсы по выбору), если это было запланировано. • Анализ прочитанной лекции и обсуждение с руководителем.		
5	Модуль 5. Подготовка и проведение практических занятий. • Изучение и анализ учебной и учебно-методической литературы, конспектов лекций по теме. • Изучение учебного материала по вопросам семинарского занятия. • Изучение первоисточников по теме семинарского занятия. • Реферирование научных монографий и статей по теме семинарского занятия. • Составление плана семинарского занятия и тезисов, вопросов. • Подготовка наглядных пособий. • Проведение семинарского занятия – 1-2 по теме, избранной научным руководителем. • Последующее обсуждение семинарского занятия с научным руководителем. • Взаимное посещение семинарских занятий аспирантов с последующим обсуждением.		<i>Проведение занятий и самоанализ</i>
6	Модуль 6. Ознакомление с организацией учебно-воспитательного процесса в высшей школе • Освоение различных форм контроля знаний, умений и навыков. • Участие в организации самостоятельной работы. • Участие аспирантов в проверке курсовых работ.		<i>Методические рекомендации и материалы</i>
7	Модуль 7. Научно-методическая работа в высшей школе. • Изучение организации научно-методической работы на кафедре управления развитием образовательных систем. • Подготовка материалов для практических работ, составление презентаций и т.д. по заданию научного руководителя		<i>Методические рекомендации и материалы</i>
8	Подготовка отчета по практике. Сдача (презентация) отчета по практике.		<i>Рукопись отчета</i>

Итоговая аттестация.

Аттестация по итогам практики проводится на заседании кафедры на основании отчета аспиранта и отзыва научного руководителя практики, результаты итоговой аттестации отображаются в индивидуальном плане аспиранта (Приложение 1, Приложение 2).

Общее руководство и контроль за прохождением практики аспирантов конкретного направления подготовки 13.00.08 – Теория и

методика профессионального образования осуществляет заведующий кафедрой методики обучения химии.

Непосредственное руководство и контроль выполнения индивидуальной программы практики аспиранта осуществляется его научным руководителем. Научный руководитель аспиранта:

- согласовывает индивидуальную программу педагогической практики аспиранта и календарные сроки ее проведения с заведующим кафедрой, где осуществляется подготовка аспиранта;
- проводит необходимые организационные мероприятия по выполнению индивидуальной программы практики;
- осуществляет постановку задач по самостоятельной работе аспиранта в период педагогической практики с выдачей индивидуальных заданий, оказывает соответствующую консультационную помощь;
- осуществляет систематический контроль за ходом практики и работой аспиранта;
- оказывает помощь аспиранту по всем вопросам, связанным с прохождением практики и оформлением отчета;

Аспирант при прохождении педагогической практики получает от руководителя указания, рекомендации и разъяснения по всем вопросам, связанным с организацией и прохождением практики, отчитывается перед научным руководителем о выполняемой работе в соответствии с графиком проведения практики.

СПб АППО обеспечивает каждого аспиранта основной учебной и учебно-методической литературой, методическими пособиями, необходимыми для организации образовательного процесса по всем дисциплинам образовательных программ, в соответствии с требованиями к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования и паспортом специальностей ВАК.

Учебная, учебно-методическая и иные библиотечно-информационные ресурсы обеспечивают учебный процесс и гарантируют возможность качественного освоения аспирантом образовательной программы. Библиотека СПб АППО располагает библиотекой, включающей научно-исследовательскую литературу по управлению развитием образовательных систем, научные журналы и труды научных конференций.

Аспиранты пользуются учебной аудиторией, предназначенной для проведения лекций, семинаров, лабораторных занятий и тренингов. Аудитория оборудована техническими средствами: видео-, медиапроектор, Wi Fi для подключения ноутбуков и нетбуков к Интернет, акустическая система. Имеются компьютерные классы для занятий.

Практика может включать в себя разные виды работ: проведение научного исследования, ведение занятий (лекции, практикумы), учебно-методическая; организационно-методическая. При осуществлении таких работ используются следующие технологии: технология организации научно-

исследовательской деятельности, педагогика сотрудничества, технология развития метазнаний и метаспособов деятельности, построение логико-смысловых моделей, развитие критического мышления, технология портфолио, кейс-технология, технология концентрированного обучения, модульная технология, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), дистанционные образовательные технологии.

Учебно-методическое и информационное обеспечение практики

III. Основная литература

- 17.Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе/, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 18.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) – М.: Педагогика, 1982.
- 19.Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989.– 143 с.
- 20.Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.– М.: Высшая школа, 1988. – 353 с.
- 21.Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. - 284 с.
- 22.Ипполитова Н.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие / Н.В.Ипполитова, Н.С.Стерхова: Шадринский гос.пед. ун-т, 2011. – 209 с.
- 23.Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994.
- 24.Новиков А.М. Как работать над диссертацией? – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 1999. – 104 с.
- 25.Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. - М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
- 26.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Мосеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат.- М: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.
- 27.Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
- 28.Ревко-Линардато П.С. Методы научных исследований. Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. – 55 с.
- 29.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 304 с.

30. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.
31. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
32. Чернилевский Д. В., Филатов О. К., Мазолин В. П. Креативная педагогика преподавателя высшей школы. – М.: МГТА, 2000. – 100 с.

IV. Дополнительная литература

7. Андреев А.А.. Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. - 196 с.
8. Валькова Г., Зайнуллина Ф., Штейнберг В. Логико-смысловые модели – дидактическая многомерная технология //Директор школы, № 1, 2009. – С.49-54.
9. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего обучения В.В. Давыдова//Изв.Рос.акад.Образования.- 2000.- № 2.- С. 36-43.
10. Драйден Г. Революция в обучении: пер. с англ./Гордон Драйден, Джанет Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.
11. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании.- М: Издательский центр «Академия», 2008. - 192 с.
12. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.



Государственное
бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

по направлению подготовки - 44.06.01 Образование и педагогические науки

Профиль подготовки: Теория и методика профессионального образования

Квалификация - Исследователь. Преподаватель-исследователь.

Форма обучения – очная

Нормативный срок освоения программы – 3 года

Санкт-Петербург

2014 год

Цели и задачи НИР, ее место в системе подготовки аспиранта, требования к уровню освоения содержания дисциплины

1.1. Цели и задачи НИР аспиранта

Научно-исследовательская практика по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации), профиль «Общая педагогика, история педагогики и образования» направлена на подготовку научно-педагогических кадров, способных самостоятельно творчески применять в образовательной и исследовательской деятельности современные научные знания для решения задач инновационного развития и модернизации высшего образования. Научно-исследовательская работа развивает навыки критического анализа научной информации, формирует стремление к научному поиску и интеграции полученных знаний в образовательный процесс.

2. Место научно-исследовательской работы в структуре программы аспирантуры.

Научно-исследовательская работа входит в Блок 3 Учебного плана аспирантуры. Научно-исследовательская работа проводится аспирантом в течение всего периода обучения в аспирантуре. Трудоемкость данного вида работы составляет 138 зачетных единицы (4968 час.).

3. Требования к результатам научно-исследовательской работы

В результате выполнения научно-исследовательской работы аспиранты должны овладеть следующими компетенциями:

способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

готовностью использовать современные методы и

технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4); владением методологией и методами педагогического исследования

(ОПК-1);

владением культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);

способностью интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);

готовностью организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4);

владеть современной научной парадигмой развития педагогической науки и образования, иметь системное представление о динамике развития избранной области научной и профессиональной деятельности (ПК-2);

способностью самостоятельно осуществлять научное исследование, в том числе – на междисциплинарной основе (ПК-5).

4. Основное содержание научно-исследовательской работы

Содержание программы научно-исследовательской работы строится с учетом выбранной темы по профилю подготовки и осуществляется в следующих формах:

владение под научным руководством (исследовательской) работы по актуальной научной проблеме в рамках подготовки диссертации;

участие в организации и проведении научных и научно-практических конференций, семинаров, круглых столов;

представление докладов и сообщений по теме исследования на конференциях, семинарах, круглых столах;

написание и публикация научных статей в отечественных и зарубежных научных журналах;

участие в работе проблемных групп и временных исследовательских коллективов в рамках НИР, реализуемых в СПб АППО;

участие в научно-образовательных стажировках по направлению

подготовки в российских и зарубежных университетах и исследовательских центрах;

участие в конкурсах грантов, олимпиадах, конкурсах научно-исследовательских работ и других интеллектуальных соревнованиях в рамках научного направления программы аспирантуры.

Перечень форм научно-исследовательской работы для аспирантов может быть конкретизирован и дополнен в зависимости от специфики темы диссертационного исследования.

4.2. Разделы дисциплины и виды занятий НИР

Блок, модуль, раздел, тема	Содержание
Составление плана научно-исследовательской работы аспиранта и выполнения диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.	Литературный обзор по теме диссертации. Практическая часть исследований. Теоретическая часть исследований.
Обзор и анализ информации по теме диссертационного исследования.	Виды информации (обзорная, справочная, реферативная). Виды изданий (статьи в реферируемых журналах, монографии и учебники, государственные отраслевые стандарты, отчеты НИР, теоретические и технические публикации, патентная информация). Методы поиска литературы (использование библиотечных каталогов и указателей, межбиблиотечный абонемент, реферативные журналы, автоматизированные средства поиска, просмотр периодической литературы).
Постановка цели и задач исследования.	Объект и предмет исследования. Определение главной цели. Деление главной цели на подцели 1-го и 2-го уровня. Определение задач исследования в соответствии с поставленными целями. Построение дерева целей и задач для определения необходимых требований и ограничений (временных, материальных, энергетических, информационных и др.).
Методики проведения экспериментальных исследований.	Критерии оценки эффективности исследуемого объекта (способа, процесса, устройства). Параметры, контролируемые при исследованиях. Оборудование, экспериментальные установки, приборы, аппаратура, оснастка. Условия и порядок проведения опытов. Состав опытов. Математическое планирование экспериментов. Обработка результатов исследований и их анализ.
Проведение теоретических и экспериментальных исследований.	Этапы проведения эксперимента. Методы познания (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, аналогия, обобщение, системный подход, моделирование). Методы теоретического исследования (идеализация, формализация,

	аксиоматический метод, математическая гипотеза и др.)
Формулирование научной новизны и практической значимости.	Научная новизна (объект и предмет исследования, создание методов исследования, разработка инструментария). Практические результаты (методы, правила, алгоритмы, программы, приборы и модели).
Обработка экспериментальных данных.	Способы обработки экспериментальных данных. Графический способ. Аналитический способ. Статистическая обработка результатов измерений.
Оформление заявки на патент (изобретение), на участие в гранте.	Объект изобретения. Виды изобретений. Структура описания изобретения. Виды грантов. Структура заявки на участие в грантах. Описание проекта (используемая методология, материалы и методы исследований; перечень мероприятий, необходимых для достижения поставленных целей; план и технология выполнения каждого мероприятия; условия, в которых будет выполняться проект; механизм реализации проекта в целом) ожидаемых результатов (научный, педагогический или иной выход проекта; публикации, которые будут сделаны в ходе выполнения проекта; возможность использования результатов проекта в других организациях, университетах, на местном и федеральном уровнях; краткосрочные и долгосрочные перспективы от использования результатов.), имеющегося научного задела.
Подготовка научной публикации.	Тезисы докладов. Статья в журнале. Диссертация. Автореферат. Монография. Структура тезисов доклада, статьи, диссертации, автореферата, монографии. Выступления с докладами на научных конференциях, симпозиумах, собраниях. Публичная защита диссертации.

4.3. Практические (семинарские) занятия – не предусмотрены.

5. Организация текущего и промежуточного контроля знаний

5.1. Контрольные работы – не предусмотрены.

5.2. Список вопросов для промежуточного тестирования – не предусмотрено.

5.3. Самостоятельная работа

Выполнение НИР.

Основной формой деятельности аспирантов при выполнении научно-исследовательской работы и подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук является самостоятельная работа с консультацией у

руководителя и обсуждением основных разделов: целей и задач исследований, научной и практической значимости теоретических и экспериментальных исследований, полученных результатов, выводов.

Контроль освоения тем самостоятельной работы проводится в виде собеседования с руководителем.

5.3.1. Поддержка самостоятельной работы:

1. Список литературы и источников для обязательного прочтения;
2. Консультации руководителя и специалистов кафедр;
3. Средства мультимедийной техники и персональные компьютеры;
4. Полнотекстовые базы данных и ресурсы, доступ к которым обеспечен из сети СПб АППО, к основным из которых относятся базы электронных библиотек СПб АППО, других университетов и институтов;
5. Электронная библиотека диссертаций;
6. Российская государственная библиотека с выходом в международные и российские информационные сети;
7. Электронная библиотека;

5.3.2. Тематика рефератов – не предусмотрены.

5.3.3. Итоговый контроль проводится в виде ежегодных аттестаций на заседаниях кафедры.

Аттестация аспиранта проводится в соответствии с графиком раз в год. Проводится оценка выполнения индивидуального плана аспиранта, оформляемого на каждый год обучения.

6. Технические средства обучения и контроля

1. Авторефераты диссертаций, диссертации.
2. Электронные учебники и справочники.
3. Презентации научных докладов ведущих ученых в области образования.
4. Программное обеспечение обработки экспериментальных данных: MatLab, Scilab, Excel, CheOffice.

7. Активные методы обучения (научные проекты)

Научные проекты выполняются в соответствии с планом НИР кафедры.

8. Материальное обеспечение НИР

Материально-техническое обеспечение дисциплины: доступ к фондам учебных пособий, библиотечным фондам с периодическими изданиями по соответствующим темам, наличие компьютеров, подключенных к сети

Интернет и оснащенных средствами медиапрезентаций (медиакommunikаций).

Дисциплина обеспечена учебно-методической литературой.

9. Литература

7.1. Основная



Государственное
бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

Государственная итоговая аттестация

по направлению подготовки - 44.06.01 Образование и педагогические науки

Профиль подготовки: Теория и методика профессионального образования

Квалификация - Исследователь. Преподаватель-исследователь.

Форма обучения –очная

Нормативный срок освоения программы – 3 года

Санкт-Петербург

2014 год

Структура программы государственной итоговой аттестации.

1. Пояснительная записка
2. Компетентностная характеристика выпускника аспирантуры
3. Содержание программы государственного экзамена:
 - 3.1. Содержание программы по блокам
 - 3.2. Перечень экзаменационных вопросов
 - 3.3. Обязательная и дополнительная литература
 - 3.4. Критерии оценивания ответа аспиранта в ходе государственного экзамена
4. Методические рекомендации аспирантам по выполнению выпускной квалификационной работы
5. Критерии оценивания выпускной квалификационной работы

1. Пояснительная записка

Государственная итоговая аттестация, завершающая освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, является итоговой аттестацией обучающихся в аспирантуре по программам подготовки научно-педагогических кадров.

Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ подготовки научно - педагогических кадров соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

К государственной итоговой аттестации допускаются обучающиеся, в полном объеме выполнившие учебный план или индивидуальный учебный план по соответствующим образовательным программам.

В соответствии с ФГОС ВО (подготовка кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» в блок «Государственная итоговая аттестация» входит подготовка и сдача государственного экзамена и защита выпускной квалификационной работы, выполненной на основе результатов научно-исследовательской работы.

Лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре выдается соответственно диплом об окончании аспирантуры.

2. Компетентностная характеристика выпускника аспирантуры по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», профиль подготовки Теория и методика профессионального образования

Государственная итоговая аттестация призвана определить степень развития следующих компетенций выпускников аспирантуры: УК -1, УК- 2, УК - 3, УК - 4 , УК - 5, УК – 6; ОПК – 1, ОПК - 2, ОПК – 3, ОПК – 4, ОПК – 5, ОПК – 6, ОПК – 7, ОПК – 8; ПК - 1, ПК - 2, ПК - 3, ПК – 4, ПК – 5, ПК – 6, ПК – 7, ПК -8, ПК -9, ПК -10.

3. Содержание программы государственного экзамена

3.1. Содержание программы по блокам

Блок 1 – Педагогика высшей школы

Профессионально важные психологические качества педагога. Преподаватель как интеллигентная, духовно богатая, творческая, свободная, гуманная, граждански активная, конкурентноспособная личность.

Особенности профессиональной деятельности преподавателя вуза: единство педагогической, исследовательской и предпринимательской деятельности. Мотивационно-ценностные отношения к профессионально-педагогической деятельности в вузе. Научно-педагогическая мобильность преподавателей вуза.

Инновационная среда современного вуза. Трансформация профессиональных функций преподавателя: единство традиционных и инновационных функций. Факторы развития потребности в инновационной направленности деятельности преподавателя высшей школы: диверсификация образования, гуманитаризация высшего образования, введение ФГОС, изменение отношения педагогов к введению новшеств. Критерии инновационной деятельности преподавателя.

Профессионально-педагогическая культура как интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя, как цель профессионального самосовершенствования.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза как совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и включенных в целостный педагогический процесс. Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя вуза. Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза как сфера творческого приложения и реализации педагогических способностей личности.

Структура ключевых профессиональных компетенций педагога высшей школы. Профессионально-педагогические компетенции преподавателя. Педагогические условия развития ключевых профессионально-педагогических компетенций в образовательном процессе высшей школы. Критерии и показатели развития ключевых профессионально-педагогических компетенций.

Сущность педагогических способностей преподавателя вуза. Ведущие и вспомогательные свойства способностей. Дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, прогностические способности, способность к распределению внимания. Самоанализ уровня развития данных способностей по 10-балльной шкале.

Сущность, цель и виды педагогического общения. Особенности педагогического общения. Функции и средства педагогического общения. Структура педагогического общения: моделирование предстоящего общения;

организация непосредственного общения; управление общением в развивающемся процессе; анализ процесса и результатов осуществленной системы общения. Стил педагогического общения. Типология стилей. Модели общения. Техника педагогического общения. Вербальные и невербальные средства общения. Педагогическое общение как творческий процесс. Этические нормы педагогического общения.

Возрастные и личностные особенности студентов. Познавательные особенности студентов. Движущие силы, условия и механизмы развития личности студента. Учение как квазипрофессиональная деятельность студента. Методы стимуляции творческой деятельности студентов. Развитие логического и творческого видов мышления студентов в процессе обучения и воспитания в вузе. Полимотивационное дерево доминирующих мотивов студентов. Типология личности студентов: характеристика и динамика. Признаки типологии: успешность учебно-профессиональной деятельности, способность к саморазвитию, творческий потенциал, интеллектуальные способности.

Структура взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе. Виды педагогических взаимодействий: педагогические (отношения преподавателей и студентов); взаимные (отношения «студент-студент»); предметные (отношения с предметами материальной культуры); отношения к самому себе. Степень влияния типа взаимодействия на эффективность процесса профессионально-личностного становления преподавателя вуза. Типология взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в контексте профессионально-личностного развития преподавателя и студента. Ключевые типы взаимодействия преподавателей и студентов (7 ключевых типов). Характеры взаимодействия: субъект-объектное, субъект-субъектное, фрагментарно-субъектное.

Лекция как ведущий метод обучения в вузе: сущность, дидактические функции, особенности организации и проведения. Новые смыслы традиционных дидактических принципов организации процесса обучения. Требования к современной вузовской лекции (научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения и др.). Структура вузовской лекции, отдельные виды (установочные, вводные, заключительные). Нетрадиционные виды лекций, особенности их организации и проведения (проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция дискуссия и др.).

Педагогическая технология как модель современной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса. Основные компоненты образовательной технологии. Классификация технологии обучения. Традиционные и инновационные технологии, их характеристика. Технология модульного обучения как концентрация идеи теории и практики проблемного и дифференцированного обучения. Технология групповой дискуссии. Способы структурирования дискуссии. Технология знаково-контекстного обучения. Основные требования, которым должно отвечать содержание знаково-контекстного обучения. Технология развития креативности. Методы диагностики креативности.

Семинар как форма обсуждения учебного материала в высшей школе, виды семинаров. Задачи семинара. Особенности подготовки преподавателя и обучающегося к проведению семинара. Проблемные вопросы семинара. Особенности работы преподавателя в период подготовки к семинару. Нетрадиционные формы проведения семинара. Особенности организации вебинаров (онлайн-семинаров), их функциональные возможности. Цели практических занятий. Подготовка преподавателя к проведению практического занятия, порядок проведения практического занятия. Лабораторный практикум как разновидность практического занятия. Коллоквиум – собеседование преподавателя с обучающимся.

Контроль и оценка эффективности учебного процесса: сущность, содержание и организация. Основные функции и принципы педагогического контроля. Методы, виды и формы контроля. Педагогическое тестирование как средство повышения качества контроля и оценки эффективности учебного процесса. Основы рейтингового контролирования эффективности учебного процесса в вузе. Модульно-рейтинговая технология педагогического контроля. Индивидуальный, кумулятивный индекс. Алгоритм построения рейтинговой системы по учебной дисциплине.

Роль самостоятельной работы студентов в новой образовательной парадигме высшей школы. Типы самостоятельных работ. Методы и формы самостоятельной работы студентов. Условия успешного выполнения самостоятельной работы. Планирование организации и контроль самостоятельной работы студентов. Содержание и организация научно-исследовательской работы студентов. Уровни самостоятельной деятельности студентов. Метод проектов. Специфика исследовательской и проектной деятельности студентов. Организация проектно-исследовательской работы студентов.

Использование мультимедийных средств в учебном процессе высшей школы. Специализированное программное обеспечение. Образовательные порталы и информационные ресурсы. Организация компьютерной поддержки учебного процесса, ориентированная на дистанционно-заочную подготовку специалистов. Понятие электронного учебного курса (ЭУК). Требования к содержанию и структуре ЭУК: информационно-содержательный блок, контрольно-коммуникативный блок, коррекционно-обобщающий блок. Информационная среда для доступа к отечественным и зарубежным информационным ресурсам.

Конфликт как элемент педагогической технологии. Конфликтная ситуация, конфликт, инцидент. Роль создания конфликта в педагогическом процессе вуза. Функции, реализуемые педагогом в момент создания конфликта. Технология разрешения педагогического конфликта. Обнаружение конфликта: обнаружение изменения отношений, анализ состояния субъектов, анализ обстоятельств. Разрешение конфликта: снятие психического напряжения, выработка поливарианта и реализация инварианта решения, педагогическая инструментовка обоюдной удовлетворенности от разрешения конфликта.

Цель профессионального воспитания; основные профессионально-значимые и воспитательно-ценные сферы деятельности, в рамках которых происходит нравственно-эстетическое становление личности будущего специалиста. Основные задачи профессионального воспитания студентов. Особенности социокультурной среды, в которой осуществляется воспитательный процесс уровня профессиональной воспитанности конкретных студентов; элементы развития деятельно-практической сферы личности. Личностно-ориентированные технологии профессионального воспитания.

Особенности системы высшего образования в развитых странах. Принципы формирования профессорско-преподавательского состава в зарубежных вузах и в России. Основные формы подготовки преподавателей высшей школы к педагогической деятельности. Система аттестации научно-педагогических кадров.

Блок 2 – Организация научно-исследовательской деятельности

Методология как учение о методах познания и преобразования мира. Уровни методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический (методика и техника исследования). Задачи методологических исследований в предметной области: выявление тенденций развития науки в ее связи с практикой; поиск повышения качества

научных исследований, анализ методов познания в науке. Типология научных исследований: фундаментальные, прикладные, эмпирические (разработки). Объект, предмет науки. Теория, концепция, стратегия, подход в научном исследовании. Общие и частные методологические принципы научного исследования.

Характеристика понятий: тема, актуальность, противоречие, проблема, цель и задачи исследования, объект и предмет, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, методы исследования. Взаимосвязь и взаимозависимость компонентов исследования. Типичные ошибки в формулировке компонентов научного исследования. Понятие о логике исследования.

Научное исследование как многоаспектный, многоэтапный процесс. Поле проблематизации; постановка общей цели (задачи) исследования; предварительный анализ состояния проблемы; исходная (рабочая) гипотеза; выбор методов исследования; планирование и организация исследования; проведение исследования; фиксация хода исследования; анализ, обобщение полученных результатов, их обработка; соотнесение с исходной гипотезой; подготовка текста.

Общенаучные логические методы и приемы познания (анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, моделирование и др.). Обоснование их взаимосвязи. Требования к применению.

Общая характеристика эмпирических методов, требования к их проведению. Этическая ответственность использования. Наблюдение; беседа; анкетирование; социологический опрос; тестирование, интервьюирование, социометрия; изучение продуктов деятельности; изучение и обобщение передового опыта; естественный и лабораторный эксперимент и др. Виды, специфика, достоинства и недостатки экспериментальных методов, особенности проведения в исследованиях. Подготовка, организация и проведение эксперимента. Сбор, обработка и анализ экспериментальных данных.

Обработка эмпирических данных исследования. Первичный аналитический качественный анализ данных. Основные понятия математической статистики: среднее арифметическое, медиана, мода, дисперсия, среднее квадратическое отклонение, меры связи между переменными, корреляция. Основы корреляционного, факторного, кластерного анализа. Доказательство достоверности результатов исследования. Способы графического и табличного представления результатов исследования. Интерпретация результатов математической

обработки экспериментальных данных. Компьютерная обработка и представление данных. Компьютерная работа с текстом.

Библиографическая информация как обязательная часть научного и учебного издания. Библиографические списки и библиографические ссылки. Библиографическое описание документа. ГОСТ 7.1-2003 – Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления. ГОСТ 7.82-2001 - Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Оформление библиографической ссылки.

Научный текст, его характеристики и виды. Композиционно-структурная организация научного текста разных видов: отчета, доклада, статьи, текста диссертации, автореферата, монографии, учебного пособия. Диссертация как квалификационная работа. Требования актуальности, новизны, теоретической и практической значимости. Положения, выносимые на защиту как результат смысловой компрессии текста.

Проектно-исследовательская деятельность. Проект: определение, основные показатели и характеристики. Отличия проектной деятельности от традиционной исследовательской работы. Выбор объекта научного исследования, постановка целей и задач. Структура проекта и характеристика основных компонентов проекта.

Методика формирования основного контента научно-исследовательского проекта. Анализ тематики научных проектов, получивших поддержку РГНФ и РФФИ за последние 2-3 года (в профессиональной сфере аспиранта). Квалификационные требования к коллективу исполнителей научно-исследовательского проекта. Публикационная активность участников проекта (число цитирований публикаций автора, индекс Хирша). Гранты, проекты, монографии членов научного коллектива, статьи в ведущих журналах.

Основные требования к современным публикациям (структура статьи - аннотация, ключевые слова, вводная часть и новизна, данные о методике исследования, анализ, обобщение и разъяснение собственных данных, выводы и рекомендации, литература). Импакт-фактор журналов.

Блок 3 – Методы и технологии научной коммуникации

Теория коммуникация как междисциплинарная наука. Основные понятия теории речевой коммуникации. Смысловая многозначность «коммуникации». Моделирование коммуникации в разных науках. Модель К.

Шеннона и У. Уивера. Функциональная модель Р.О.Якобсона. Линейные и нелинейные модели коммуникации.

Научные основы теории коммуникации. Развитие форм коммуникации; соотношение формальной и неформальной коммуникации; структура коммуникаций в научном коллективе; этика научной коммуникации. Научная коммуникация как совокупность видов и форм профессионального общения в научном сообществе. Развитие научных коммуникационных компетенций молодого исследователя как важнейшая задача высшего профессионального образования.

Коммуникация в разных сферах деятельности. Виды коммуникации. Параметры характеристики человека в коммуникации (мотивационный, когнитивный, функциональный). Вербальное и невербальное в разных сферах научной коммуникации. Сфера деятельности, критерии отграничения и классификации сфер деятельности. Виды коммуникации по сферам деятельности, их особенности. Политическая коммуникация, ее значимость для человека. Деловая коммуникация как статусно-имиджевая коммуникация, ее виды. Рекламная коммуникация как вид манипулятивно-имиджевой коммуникации. Художественная коммуникация. Интернет-коммуникация. Научная коммуникация как аргументативная коммуникация. Культурные сферы коммуникации как основания дифференциации состава коммуникантов. Каналы культурной коммуникации как основание типологии. Личностная и безличностная, непосредственная и опосредованная, планируемая и спонтанная коммуникация. Межличностная, групповая, массовая, межкультурная коммуникация.

Языковая и неязыковая составляющие коммуникации. Сферы коммуникации: обиходно-бытовая, профессионально-деловая, научная, массово-информативная и художественно-творческая. Условия коммуникации. Виды речевой коммуникации: устная и письменная, вербальная и невербальная. Формы речевой коммуникации: монологическая и диалогическая. Жанры научной коммуникации.

Эффективность коммуникации. Принцип риторичности в коммуникации. Неориторика как теория эффективной научной коммуникации в высшей школе. Риторика как теория эффективного коммуникативного воздействия. Риторика как теория оптимизации научной речи. Барьеры и уровни непонимания в научной коммуникации. Принцип конгруэнтности в коммуникации; конструктивная критика. Воздействие как проблема речевой научной коммуникации.

Формальная и неформальная коммуникации. Принципы коммуникации в проекции на вербальную коммуникацию: принцип Сотрудничества;

принцип Вежливости. Невербальная коммуникация (язык тела, паралингвистические средства и др.). Понятия о неформальной и формальной коммуникации. Типы коммуникантов. Инициация коммуникативно-речевого акта; правила инициации коммуникативно-речевого акта. Коммуникативные стратегии и тактики.

Первичные средства формальной коммуникации. Письменная коммуникация. Формальная коммуникация. Цель первичных научных текстов – передача первичных научных сведений, получаемых в процессе научных исследований. Средства формальной коммуникации (создание научных текстов для научно-практических конференций, симпозиумов, конгрессов, научных статей, монографий, научных статей, научных докладов, монографий, тезисов). Вербальные факторы, влияющие на эффективность письменной коммуникации: адекватность; лексическая точность; логичность изложения.

Вторичные средства формальной коммуникации. Письменная коммуникация. Функции коммуникации. Формы представления письменной коммуникации: реферат, доклад, отчет, статья, методическое пособие, брошюра, книга, монография, тезисы.

Риторика как теория эффективной научной коммуникации в высшей школе. Риторика как теория аргументации. Задачи и основные понятия практической риторики. Эффективность и целенаправленность речевой коммуникации; проблемы ее оптимизации. Осознанность/стихийность в речевой коммуникации. Оптимизация речевой коммуникации как проблема актуализации благоприятности взаимодействия говорящего и слушающего. Поведение ратора в коммуникативной ситуации. Взаимодействие ратора и аудитории. Контакт с аудиторией и средства его самовыражения. Способы адекватного и успешного включения ратором аудитории в коммуникативную ситуацию. Анализ и отработка способов и моделей передачи обратной связи в коммуникативной ситуации. Анализ реакций на критику; провоцирование критики; принятие критики.

Основные методы изучения научных коммуникаций: социометрия, глубинное интервью, включенное наблюдение, библиографический анализ, кейс-стади, наукометрические методы. Контент-анализ как метод коммуникативистики: сферы применения, единицы и задачи. Дискурсивный анализ: методы и приемы исследования. Экспериментальные методики в изучение продуктов речевой научной коммуникации. Комплексные методики анализа научных текстов речевой коммуникации.

Особенности технологии научной коммуникации в современном вузе.

3.2. Перечень экзаменационных вопросов

Блок 1 – Педагогика высшей школы

1. Специфика профессиональной деятельности преподавателя вуза.
2. Содержание инновационной деятельности преподавателя высшей школы.
3. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: сущность и структура.
4. Профессионально-педагогические компетенции преподавателя вуза.
5. Педагогические способности преподавателя вуза. Анализ собственных педагогических способностей.
6. Профессионально-педагогическое общение преподавателя: сущность, стили, модели (подтвердить конкретными примерами).
7. Социально-психологический портрет современного студента.
8. Типология взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в контексте профессионально-личностного развития преподавателя и студента.
9. Лекция как ведущий метод обучения в вузе: сущность, структура, особенности проведения.
10. Нетрадиционные виды лекций, особенности их организации и проведения (рассмотреть один вид подробно применительно к своей специальности).
11. Общая характеристика образовательных технологий в вузе.
12. Характеристика конкретной образовательной технологии в вузе с анализом ее достоинств и ограничений применения (применительно к профилю подготовки аспиранта).
13. Семинарские и практические занятия в вузе.
14. Технология (методика) проведения семинарского (практического) занятия по профилю подготовки аспиранта.
15. Приемы активизации познавательной деятельности студентов на лекции и семинаре (применительно к профилю подготовки аспиранта).
16. Формы и методы педагогического контроля в вузе. Примеры различных видов контроля (по профилю подготовки аспиранта).
17. Методы и формы самостоятельной работы студентов. Примеры репродуктивных, частично-поисковых и творческих видов работ (по профилю подготовки аспиранта).
18. Организация исследовательской и проектной деятельности студентов (на примере своей специальности).

- 19.Использование мультимедийных средств в учебном процессе высшей школы (на примере своей специальности).
- 20.Приемы профилактики педагогического конфликта. Анализ способов разрешения конкретной конфликтной ситуации в вузе.
- 21.Профессиональное воспитание студентов: сущность и технологии. Проблемные аспекты профессионального воспитания студентов в вузе (на примере своей специальности).
- 22.Сравнительный анализ подготовки преподавателя высшей школы в России и за рубежом (на примере конкретной страны)

Блок 2 – Организация научно-исследовательской деятельности

1. Способы определения проблемного поля исследований (по профилю подготовки аспиранта)
2. Методологические основания исследования.
3. Понятийно-категориальный аппарат исследования (по профилю подготовки аспиранта)
4. Характеристика этапов исследования (по профилю подготовки аспиранта).
5. Теоретические методы, используемые при организации собственного исследования.
6. Эмпирические методы, используемые при организации собственного исследования.
7. Метод научного эксперимента: подготовка, организация и проведение.
8. Методы обработки и анализа данных, их взаимосвязь с методами сбора информации (на примере собственного исследования)
9. Библиографические списки в научных изданиях и в выпускных квалификационных работах.
10. Формы представления результатов научной работы.
11. Электронные ресурсы, используемые при проведении исследования (на примере собственного исследования).
12. Основные этапы разработки научного проекта (желательно на примере собственного проекта)
13. Методика формирования основного контента научно-исследовательского проекта.
14. Квалификационные требования к коллективу исполнителей научно-исследовательского проекта.
15. Основные требования к современным публикациям и возможности поиска кластерных публикаций в международных базах данных.

Блок 3 – Методы и технологии научной коммуникации

1. Понятие «научная коммуникация». Основные функции научной коммуникации.
2. Два подхода к коммуникации: *механистический* и *деятельностный*.
3. Типология форм научной коммуникации.
4. Особенности невербальной научной коммуникации.
5. Вербальные средства научной коммуникации. Язык и стиль научной работы.
6. Сущность, структура и содержание формальной коммуникации. 7. Сущность, структура и содержание неформальной коммуникации.
8. Особенности модели коммуникации, предложенной американским математиком Клодом Шенноном.
9. Особенности модели коммуникации по Р.О. Якобсону.
10. Линейные и нелинейные модели коммуникации.
11. Виды коммуникации по составу коммуникантов.
12. Содержание межличностной коммуникации как двух видов общения: вербального и невербального.
13. Риторика как теория эффективной научной коммуникации в высшей школе.
14. Основные методы изучения научных коммуникаций.
15. Научные коммуникативные качества преподавателя высшей школы.

3.3. Обязательная и дополнительная литература

Блок 1 – Педагогика высшей школы

Основная литература:

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. — М., 2012 .
2. Даутова О.Б. Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии обучения студентов. – СПб., 2011.
3. Ломакина Т.Ю. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: (дидактический аспект).— М., 2011.
4. Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы – М., 2012. 5. Методика преподавания в вузе /под ред. Л. В. Федякиной. — М., 2014 .
6. Онокой Л.С., Титов В.М. Компьютерные технологии в науке и образовании. — М., 2012 .

7. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. – М., 2012.
8. Светлов В.А., Семенов В. А. Конфликтология.— СПб., 2011.
9. Соколов Е.А. Технологии проблемно-модульного обучения. Теория и практика.— М., 2012 .
10. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы.— Ростов н/Д., 2011.
11. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий. – М., 2013.
12. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы.— М., 2012 .

Дополнительная литература:

1. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. – М., 2012.
2. Иванчикова Т.В. Речевая компетентность в педагогической деятельности. – М., 2010.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., 2004.
4. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании.— М., 2010 .
5. Современное образование как открытая система / под ред. Н.Г. Ничкало. – М., 2012.
6. Солнцева Н.В. Управление в педагогической деятельности. – М., 2012.
7. Сударчикова Л.Г. Введение в основы педагогического мастерства. – М., 2014.
8. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. – М., 2012.
9. Трайнев В.А, Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. - М, 2010.
10. Фесенко О.П. Колесникова С.В. Практикум по конфликтологии, или учимся разрешать конфликты. – М., 2014.
11. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М., 2010.
12. Шорникова Н.Ю. Повышение квалификации преподавателя высшей школы. – М., 2011.

Блок 2 – Организация исследовательской деятельности

Основная литература:

1. Граничина О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований. – СПб., 2012.
2. Кожухар В.М. Основы научных исследований. — М., 2010.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных

понятий. – М., 2013.

4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – Саратов, 2012.

5. Михайлов В.А. Горев П.М. Утемов В.В. Научное творчество: Методы конструирования новых идей. – М., 2014.

6. Тульчинский Г.Л., Артемьева Т.В. Фандрейзинг: привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования. – М., 2010.

7. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – М., 2011.

Дополнительная литература:

1. Баскаков А.Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования. – Киев, 2004.

2. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. Основы научного исследования. – М., 2008.

3. Беляев В.И. Магистерская диссертация. Методы и организация исследования. – М., 2014.

4. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – М., 2009.

5. Информационное обеспечение международного сотрудничества в области науки и образования. – СПб., 2001.

6. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: Актуальные проблемы управления. М., 2003.

7. Новиков А.М. Как работать над диссертацией? – М., 2004.

8. Радаев В.В. Как организовать и представить исследовательский проект. – М., 2001.

9. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов. – М., 2006.

Блок 3 – Методы и технологии научной коммуникации

Основная литература:

1. Пьянников М.М. Виды коммуникации в системе дистанционного обучения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск. 2013. №1(21).

2. Пьянников М.М. Психологические особенности формирования информационно-коммуникационной компетентности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск. 2013. №1(21). – URL : http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1201312/pdf_42

3. Реклама: язык, речь, общение / под ред. О.Я. Гойхмана, В.М. Лейчика. - М., 2013.

4. Слухи в России XIX–XX веков: неофициальная коммуникация и «крутые повороты» российской истории [редкол.: И.В. Нарский и др.] // Южно-Урал. гос. ун-т, 2012.

Дополнительная литература:

1. Бортникова Т.Г. Профессиональная коммуникация в сфере культуры и искусства. Тамбов, 2013.

2. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации. М., 2008.

3. Кузьминская Е.Г. Информационные технологии и научная коммуникация: инструменты и модели внедрения в условиях университета // Образовательные технологии и общество 2014. № 17. С. 447-456.

4. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М., 2007.

5. Эффективная коммуникация: история, теория, практика. М., 2005

3.4. Критерии оценивания ответа аспиранта в ходе государственного экзамена

	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
оценка «отлично»	- аспирант исчерпывающе, логически и аргументировано излагает материал вопроса, тесно связывает теорию педагогики высшей школы с практикой вузовского обучения; обосновывает собственную точку зрения при анализе конкретной проблемы исследования, грамотно использует методы научной коммуникации, свободно отвечает на поставленные дополнительные вопросы, делает обоснованные выводы
оценка «хорошо»	- аспирант демонстрирует знание базовых положений в области педагогики высшей школы и организации исследовательской деятельности без использования дополнительного материала; проявляет логичность и доказательность изложения материала, но допускает отдельные неточности при использовании ключевых понятий и способов научной коммуникации; в ответах на дополнительные вопросы имеются незначительные ошибки
оценка «удовлет-»	- аспирант поверхностно раскрывает основные теоретические положения педагогики высшей школы и

ворительно»	организации исследовательской деятельности, у него отсутствует знание специальной терминологии по педагогике высшей школы и теории научной коммуникации; в усвоении программного материала имеются существенные пробелы, излагаемый материал не систематизирован; выводы недостаточно аргументированы, имеются смысловые и речевые ошибки
оценка «неудовлет- ворительно»	- аспирант допускает фактические ошибки и неточности в области педагогики высшей школы и организации исследовательской деятельности, у него отсутствует знание специальной терминологии, нарушена логика и последовательность изложения материала; не отвечает на дополнительные вопросы по рассматриваемым темам, не может сформулировать собственную точку зрения по обсуждаемому вопросу

4. Методические рекомендации аспирантам по выполнению выпускной квалификационной работы

Результатом научно-исследовательской работы должна быть выпускная квалификационная работа, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития науки.

В научном исследовании, имеющем прикладной характер, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в научном исследовании, имеющем теоретический характер, рекомендации по использованию научных выводов.

Выпускная квалификационная работа должна быть написана аспирантом самостоятельно, обладать внутренним единством, содержать новые научные результаты и положения, выдвигаемые для публичной защиты. Предложенные аспирантом решения должны быть аргументированы и оценены по сравнению с другими известными решениями.

Основные научные результаты проведенного исследования должны быть опубликованы в рецензируемых научных изданиях и журналах (не менее двух публикаций). К публикациям, в которых излагаются основные научные результаты научно-исследовательской работы, приравниваются патенты на изобретения, свидетельства на полезную модель, патенты на

селекционные достижения, свидетельства на программу для электронных вычислительных машин, базу данных, топологию интегральных микросхем, зарегистрированные в установленном порядке.

Требования к содержанию выпускной квалификационной работы

Содержание ВКР должно учитывать требования ФГОС ВО и профессионального стандарта (при его наличии) к профессиональной подготовленности аспиранта и включать:

обоснование актуальности темы, обусловленной потребностями теории и практики и степенью разработанности в научной и научно-практической литературе;

изложение теоретических и практических положений, раскрывающих предмет ВКР;

содержать графический материал (рисунки, графики и пр.) (при необходимости);

выводы, рекомендации и предложения;

список использованных источников;

приложения (при необходимости).

Требования к структуре ВКР

Материалы выпускной квалификационной работы должны состоять из структурных элементов, расположенных в следующем порядке:

титульный лист;

реферат;

содержание с указанием номеров страниц;

введение;

основная часть (главы, параграфы, пункты, подпункты);

выводы по главам;

заключение;

список использованных источников;

приложения;

вспомогательные указатели (факультативный элемент).

Реферат как краткое изложение содержания ВКР, включает:

библиографическое описание ВКР (тема исследования; сведения об объеме текстового материала ВКР (количество страниц); количество иллюстраций (рисунков), таблиц, приложений, использованных источников). Библиографическое описание диссертации составляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2003;

перечень ключевых слов;
текст реферата.

Перечень ключевых слов характеризует основное содержание ВКР и включает до 10-15 слов в именительном падеже, написанных через запятую в строку прописными буквами.

Краткая характеристика работы должна отражать тему, объект, предмет, цель и задачи исследования, методы исследования, новизну, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, положения, выносимые на защиту.

Введение содержит четкое обоснование актуальности выбранной темы, степень разработанности проблемы исследования, противоречия, которые легли в основу данного исследования, определение проблемы, цели, объекта, предмета и задач исследования, формулировку гипотезы (если это предусмотрено видом исследования), раскрытие методологических и теоретических основ исследования, перечень используемых методов исследования с указанием опытно-экспериментальной базы, формулировку научной новизны, теоретической и практической значимости исследования; раскрытие положений, выносимых на защиту, апробацию и внедрение результатов исследования (публикации (в том числе в журналах из перечня ВАК), выступления на конференциях, заседаниях кафедры и т.д.). Объем введения 6 -12 страниц.

Основная часть посвящена раскрытию предмета исследования, состоит не менее чем из двух глав. В конце каждой главы рекомендуется делать выводы, оформляя их отдельным пунктом «Выводы по главе ...».

Заключение – последовательное логически стройное изложение итогов исследования в соответствии с целью и задачами, поставленными и сформулированными во введении. В нем содержатся выводы и определяются дальнейшие перспективы работы.

Список использованных источников включает все использованные источники: опубликованные, неопубликованные и электронные. Список помещают перед приложениями, оформляют его в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1. – 2003 и ГОСТ 7.82 – 2001. Источники в списке располагают по алфавиту, нумеруют арабскими цифрами и печатают с абзацного отступа. В тексте ВКР рекомендуемые ссылки оформляют на номер источника согласно списку и заключают в квадратные скобки. Допускается также постраничное и иное оформление ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.05 – 2008. Каждый включенный в список литературы источник должен иметь отражение в тексте ВКР. Количество использованных источников: 120–250.

Приложения. Каждое приложение должно начинаться с нового листа с указанием вверху листа по центру слова «Приложение», его порядкового номера и тематического заголовка. На все приложения в тексте ВКР должны быть ссылки.

Вспомогательные указатели (факультативный элемент). ВКР может дополняться вспомогательными указателями (наиболее распространенные – алфавитно-предметные указатели, представляющие собой перечень основных понятий, встречающихся в тексте, с указанием страниц).

Объём выпускной квалификационной работы составляет 90-180 страниц в зависимости от направления подготовки.

Требования к оформлению ВКР

Текст ВКР выполняют с использованием компьютера на одной стороне листа белой бумаги, формата А4, шрифт – Times New Roman 14-го размера, межстрочный интервал – 1,5.

Текст следует печатать, соблюдая следующие размеры полей: правое - не менее 15 мм, верхнее и нижнее - не менее 20 мм, левое - не менее 30 мм. Размер абзацного отступа должен быть одинаковым по всему тексту диссертации и равным 12,5 мм.

Номер страницы проставляют в центре нижней части листа, арабскими цифрами, соблюдая сквозную нумерацию по всему документу. Титульный лист включают в общую нумерацию страниц. Номер страницы на титульном листе не проставляют.

«ВВЕДЕНИЕ», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ», «ПРИЛОЖЕНИЕ» служат заголовками структурных частей. Эти заголовки, а также соответствующие заголовки структурных частей следует располагать в середине строки без точки в конце и печатать прописными буквами, не подчеркивая.

Главы должны быть пронумерованы арабскими цифрами в пределах всей ВКР и иметь абзацный отступ. После номера главы ставится точка и пишется название главы. «ВВЕДЕНИЕ», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ» как главы не нумеруются.

Параграфы следует нумеровать арабскими цифрами в пределах каждой главы. Номер параграфа должен состоять из номера главы и номера параграфа (или знака параграфа), разделенных точкой. Заголовки параграфов печатаются строчными буквами (кроме первой прописной).

Графики, схемы, диаграммы располагаются в ВКР непосредственно после текста, имеющего на них ссылку, и выравниваются по центру страницы. Название графиков, схем, диаграмм помещается под ними,

пишется без кавычек: и содержит слово *Рисунок* без кавычек и указание на порядковый номер рисунка, без знака №. Например: Рисунок 1. Название рисунка.

Таблицы располагают непосредственно после текста, имеющего на них ссылку, и также выравниваются по центру страницы. Таблицы нумеруются арабскими цифрами сквозной нумерацией в пределах всей работы. Название таблицы помещается над ней, содержит слово *Таблица* без кавычек и указание на порядковый номер таблицы, без знака №.. Например, Таблица 1. Название таблицы.

Приложения должны начинаться с новой страницы, расположенные в порядке появления ссылок на них в тексте и иметь заголовок с указанием слова *Приложение*, его порядкового номера и названия. Порядковые номера приложений должны соответствовать последовательности их упоминания в тексте.

Выпускная квалификационная работа представляется на кафедру в печатном виде в твердом переплете в одном экземпляре, а также в электронном виде на компакт-диске не менее чем за месяц до защиты.

5. Критерии оценивания выпускной квалификационной работы

	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
оценка «отлично»	Актуальность проблемы обоснована анализом состояния теории и практики в конкретной области науки. Показана значимость проведенного исследования в решении научных проблем: найдены и апробированы эффективные варианты решения задач, значимых как для теории, так и для практики. Грамотно представлено теоретико-методологическое обоснование ВКР, четко сформулирован авторский замысел исследования, отраженный в понятийно-категориальном аппарате; обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость выполненного исследования, глубоко и содержательно проведен анализ полученных результатов эксперимента. Текст ВКР отличается высоким уровнем научности, четко прослеживается логика исследования, корректно дается критический анализ существующих исследований, автор доказательно обосновывает свою точку зрения.

оценка «хорошо»	Достаточно полнообоснована актуальность исследования, предложены варианты решения исследовательских задач, имеющих конкретную область применения. Доказано отличие полученных результатов исследования от подобных, уже имеющихся в науке. Для обоснования исследовательской позиции взята за основу конкретная теоретическая концепция. Сформулирован терминологический аппарат, определены методы и средства научного исследования, Но вместе с тем нет должного научного обоснования по поводу замысла и целевых характеристик проведенного исследования, нет должной аргументированности представленных материалов. Нечетко сформулированы научная новизна и теоретическая значимость. Основной текст ВКР изложен в единой логике, в основном соответствует требованиям научности и конкретности, но встречаются недостаточно обоснованные утверждения и выводы.
оценка «удовлет- ворительно»	Актуальность исследования обоснована недостаточно. Методологические подходы и целевые характеристики исследования четко не определены, однако полученные в ходе исследования результаты не противоречат закономерностям практики. Дано технологическое описание последовательности применяемых исследовательских методов, приемов, форм, но выбор методов исследования не обоснован. Полученные результаты не обладают научной новизной и не имеют теоретической значимости. В тексте диссертации имеются нарушения единой логики изложения, допущены неточности в трактовке основных понятий исследования, подмена одних понятий другими.
оценка «неудовлет- ворительно»	Актуальность выбранной темы обоснована поверхностно. Имеются несоответствия между поставленными задачами и положениями, выносимыми на защиту. Теоретико-методологические основания исследования раскрыты слабо. Понятийно-категориальный аппарат не в полной мере соответствует заявленной теме. Отсутствуют научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных

	результатов. В формулировке выводов по результатам проведенного исследования нет аргументированности и самостоятельности суждений. Текст работы не отличается логичностью изложения, носит эклектичный характер и не позволяет проследить позицию автора по изучаемой проблеме.
--	--

Эссе

Окерешко Анна Валентиновна, соучредитель и преподаватель танцевального клуба, специалист управления подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре СПб АППО, соучредитель и преподаватель танцевального клуба, аспирант 2 года обучения

Эссе

Для меня поступление в аспирантуру было серьезным и осмысленным решением. Мне повезло поступить в аспирантуру СПб АППО и попасть под научное руководство великого ученого С.Г. Вершловского, работа с которым является для меня глобальным личностным и профессиональным ростом.

Кроме того, поступив в аспирантуру, я неожиданно для себя устроилась на работу в управление подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре СПб АППО, и это большая удача! Это, безусловно, помогает моему обучению, помогает быть в курсе новостей научного мира, помогает разбираться в тонкостях процесса обучения в аспирантуре, а также это большой плюс к моей профессиональной научной карьере.

Посещение лекций, практик, семинаров, мастер-классов и многочисленных всероссийских и международных конференций, участие в конференциях, форумах, семинарах, а также в олимпиаде аспирантов (и победа в олимпиаде), публикация своих статей по результатам диссертационного исследования — это непрерывный процесс самопознания, самосовершенствования и приобретения компетенций, необходимых для работы и для жизни.

Аспирантура, кроме личностного роста, даёт мне рост научный, и это главный аргумент обучения здесь. Вхождение в российское и международное научное сообщество — это цель моей профессиональной жизни. И эту цель я приобрела благодаря поступлению в аспирантуру. Общаясь с профессорско-преподавательским составом, я поняла, что именно в этом обществе я хочу провести свою жизнь, именно здесь я хочу заниматься профессиональной деятельностью, хотя, конечно, на мой взгляд, наука — это больше, чем профессия. Именно аспирантура дала мне понимание того, что наука — это призвание и смысл жизни, что ученый — это человек с научным системным мышлением, который живет научным исследованием 24 часа в сутки, который не прекращает свою работу в установленные 18.00, а находится в

творческом процессе исследования научной области и в творческом процессе самопознания непрерывно.

Мои ожидания от поступления в аспирантуру: вхождение в научное сообщество, углубление в науку — оправдались стократ. Разумеется, я получила больше, чем ожидала, и это еще только второй год обучения — я с радостью жду дальнейших открытий и побед. И сейчас могу сказать с уверенностью, что стремлюсь к построению научной карьеры, и надеюсь, что аспирантура мне в этой поможет. Еще в планах на будущее — стажировки за границей, участие в международных конференциях (а раньше я даже не задумывалась об этом — теперь поняла, что без этого никак), приобретение авторитета среди коллег, расширение значимых для меня связей (и профессиональных, и личных), а также в планах на будущее — возможность заниматься экспертной деятельностью (но это план на далекое будущее, пока что нужно сосредоточиться на аспирантской работе). Могу совершенно точно сказать, что без обучения в этой аспирантуре этих планов у меня бы не возникло.

Что дала мне аспирантура для карьерного роста?

Поступление в аспирантуру было для меня решением, с одной стороны, спонтанным (пришлось принять его в довольно короткие сроки), с другой стороны, серьезным и обдуманным. В эти короткие сроки, отведенные на принятие решения, нужно было ответить на жизненно важный вопрос: а, собственно, зачем я это делаю? Вопрос простой, а ответить на него не всегда просто.

Педагогическая деятельность для меня дело не просто привычное, а любимое. В своем конкретном случае могу, не лукавя, сказать: работать в школу я пошла по призванию. Но для любого педагога не секрет: профессия эта сложная не только по содержанию, но и по причинам психологического характера. То, что психологи называют «профессиональным выгоранием», наступает достаточно быстро. Значит, нужно менять направление деятельности. Как это сделать, если дело, которым занимаешься, - любимое? Я нашла для себя ответ: повысить профессиональный статус, перейти на более высокий уровень, открывающий новые перспективы в любимой профессии. Обе эти возможности открывает аспирантура.

Кроме всего прочего, профессия учителя подразумевает творчество и созидание. Творческий человек не умеет да и не должен останавливаться на достигнутом. Если в характере заложено стремление созидать и исследовать, лучше всего оно реализуется именно в аспирантуре, открывая перед аспирантом возможность, созидая, влиться в серьезный мир науки и, как следствие, построить научную карьеру, что, согласитесь, немаловажно и весьма перспективно в современном обществе.

Итак, что же мне дала аспирантура для карьерного роста? Во-первых, возможность реализовать себя как педагога на более высоком уровне. Во-вторых, погрузиться в научно-исследовательскую деятельность, то есть реализовать свои творческие начала на серьезном и значимом поприще. И в-третьих, изучаемые дисциплины, безусловно, расширили и продолжают расширять горизонт познания мира и самопознания. Саморазвитие, непрерывное образование, необходимое человеку в любом возрасте, способствует и личностному самосовершенствованию, и решению постоянно усложняющихся профессиональных задач, что одинаково важно в современном быстро меняющемся мире.

Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

Эссе

Что дает мне обучение в аспирантуре АППО?

Выполнила: Бардина М. И.

2 Курс

Кафедра филологического образования

Санкт-Петербург , 2015 год

Я – педагог. Твердо решила связать свою жизнь с преподаванием, поэтому обучение в аспирантуре АППО является для меня необходимым решением. Современное общество сегодня как никогда ценит образованных людей. Поэтому, повышая свое образование в аспирантуре, приближаешься на шаг к успеху. Ведь педагогика – это не рутина, это постоянное движение вперед.

«Профессиональное самосовершенствование – это основа педагогического мастерства» - данные слова являются девизом, основным направляющим в обучении СПб АППО. Мне нравится ощущать дух академии, погружаться в атмосферу учебного процесса. Во время сессий в педагогической академии я не чувствую себя оторванной от школы. Ведь меня окружают коллеги - учителя.

Что дает мне аспирантура?

Во-первых, аспирантура дает возможность самосовершенствоваться, так как я получаю углубленные знания по конкретному направлению. Стараюсь тщательно исследовать проблемы в определенной сфере. Опыт, полученный при изучении научных трудов лучших учёных по моей проблеме, пригождается в практической деятельности.

Во-вторых, в процессе обучения я получаю огромное удовлетворение от общения с уникальными людьми. Всегда окружена интересными, образованными, интеллигентными работниками академии, которые всегда помогут в проблемном вопросе.

В - третьих, аспирантура позволяет заниматься научной деятельностью, принимать участие в научно-практических конференциях – «вариться» в кругу единомышленников. Посещать библиотеки, расширять свой кругозор.

В- четвертых, обучение в аспирантуре дает возможность успешнее заниматься преподавательской деятельностью. Уже третий год я работаю на выпускных классах. Готовлю ребят к государственной итоговой аттестации. Не могу сказать, что все мои выпускники сдают блестяще ЕГЭ, но хочу отметить, что результаты стабильные и без «завалов».

Однако, это не самое важное.

Главное предназначение обучения в аспирантуре АППО в том, что образование и способность применения полученных знаний дают широкие возможности для достижения желаемого профессионального уровня и соответствующего жизненного статуса. Поэтому, если я хочу, чтобы мои интеллектуальные способности соответствовали потребностям современного общества, тогда мне необходимо учиться в аспирантуре.

Следовательно, задаваясь вопросом «нужно ли обучаться в аспирантуре СПб АППО? », ответ для меня на сегодняшний день является только положительным.

Лисицинская А.В. , аспирант СПб АППО, 1 курс, 2014-2015 уч.г.

Окончив в 2014 году магистратуру РГПУ им. А.И. Герцена, передо мной встали вопросы: «Что делать дальше? Где искать пути дальнейшего становления?»

Мне повезло, что я узнала о существовании аспирантуры в АППО и поступила на 1 курс.

Хочется отметить особую атмосферу духовности. Приезжая на сессию, я каждый раз радуюсь, что поступила в аспирантуру (не смотря на большую загруженность).

Татьяна Юрьевна Гвильдис умело руководит нашей работой, составляя расписание занятий, решая организационные вопросы.

Моим научным руководителем является Виктор Николаевич Виноградов – замечательный человек и педагог. Он помог мне определиться с темой и направлением исследования.

Учеба в аспирантуре помогает мне понять практическую значимость моей работы. Мы старательно «впитываем» все, с чем знакомят нас преподаватели. Каждый педагог старается показать значимость своего предмета для нашей научной работы.

Атмосфера добра и поддержки окружает нас. Мы ощущаем, что наше стремление к учебе не безразлично профессорам и доцентам. Чувствуя это, у нас возрастает желание трудиться больше, чтобы оправдать доверие научного руководителя и других преподавателей.

Надеюсь, у меня хватит сил для успешной сдачи зачетов, экзаменов и защиты диссертации.

Спасибо Вам большое!

ЧТО ДАЛА АСПИРАНТУРА ДЛЯ КАРЬЕРНОГО РОСТА?

(Медведева А.В., аспирант 1 курса кафедры филологии)

Поступление в аспирантуру, прежде всего, повысило самооценку, чувство уверенности в себе. Это отразилось, как и сам факт поступления, на отношении со стороны администрации гимназии. Особенный вес придает то обстоятельство, что я обучаюсь за счет бюджета. При рассмотрении вопроса о переходе на работу в другую школу, считаю, что на собеседовании факт обучения в аспирантуре СПБАППО будет моим преимуществом.

Несмотря на то что я обучаюсь на 1 курсе, на заочном отделении и прослушала сравнительно немного лекций, заметно повысилось качество моих знаний в изучаемых областях. На лекциях по методике преподавания литературы раскрываются секреты мастерства опытных педагогов, рассматриваются новые подходы к анализу и интерпретации текстов. Это помогает эффективнее готовиться к урокам, более уверенно и интересно проводить занятия. Примечательно, что при довольно низкой мотивации основной массы учащихся стало наблюдаться больше детей, испытывающих интерес к предмету.

Лекции по истории философии – компактный и систематизированный курс – обогатили новыми знаниями, в том числе и по предмету исследования, раскрыли связи «всего со всем», расширили кругозор. Все вышеперечисленное, составляя немалую сумму знаний, - важный фактор карьерного роста. Под карьерным ростом понимается аттестация на более высокую категорию и, в случае защиты кандидатской диссертации, возможный переход на работу в высшую школу.

Обязательная для аспирантов публикация статей, безусловно, положительно влияет на развитие карьеры – делает учителя более конкурентоспособным на рынке труда. Я надеюсь, что наличие опубликованных статей поможет мне при аттестации на более высокую категорию и будет важным преимуществом для потенциального работодателя.

Среди коллег и учащихся факт обучения в аспирантуре не афишируется, но в глазах родителей, с которыми сложились доверительные отношения и которые знают об этом, мой авторитет сильно вырос. Это обстоятельство, пусть и косвенно, но также влияет на мой карьерный рост.

Эссе

«Что дала мне аспирантура для карьерного роста»

Аспирантки 1 курса

заочного отделения

Шарко Д.Б.

Санкт – Петербург

2015

«Что дала мне аспирантура для карьерного роста»

Я бы хотела разделить мое эссе на три части: прошлое, настоящее и будущее.

1. В доперестроичные времена учиться в аспирантуре, а тем более защитить кандидатскую диссертацию, было престижно. К такому карьерному росту стремились многие вчерашние студенты, в том числе и мои родители. Их окружение знало несколько европейских языков, участвовало в конгрессах и симпозиумах, рассказывало об экзотических странах. Но вот случилась перестройка, и вчерашние профессора пошли на овощебазы ночными сторожами, потому что там, на овощебазе, был компьютер, на котором можно было писать статьи и обрабатывать результаты научных экспериментов. Этим закончилась эпоха знаменитых профессоров и академиков, многие из которых открывали месторождения (даже технических алмазов), и оказались не нужны своей стране.

2. Об аспирантуре я мечтала, еще когда училась в ЛГУ им. А.А.Жданова. Мне так хотелось пойти по стопам родителей и сделать что-то такое, чтобы они могли мной гордиться. Мечта очень долго не становилась явью, пока этой осенью, наконец, не осуществилась. НО... Оказалось, что не так все просто. Как только я сказала в школе, что поступила в аспирантуру, многие коллеги просто перестали со мной здороваться. Уйти в учебный отпуск оказалось проблемой вселенского масштаба. По любому поводу, связанному с аспирантурой, я теперь слышу: «Это твои проблемы». Если сделанные мной методички школа еще как-то пережила, просто не зная об их количестве, то вот аспирантуру «переварить» оказалось очень сложно, а главное, это только первый курс. Так что все тернии еще впереди.

3. Но все же я очень надеюсь, что закончив аспирантуру и защитив кандидатскую диссертацию, жаль, что по возрасту на докторскую мне уже не замахнуться, я смогу найти работу, где мои знания и навыки, полученные за время учебы, пригодятся и будут востребованы. А пока только мои ученики с

нетерпением ждут, что нового и интересного я узнала на лекциях, которые я им с удовольствием пересказываю, даже философию, хотя шестиклашкам может кое-что и рано знать.

Возможно, я Вас разочарую, но учусь я прежде всего для себя, потому что мне это очень нравится. А еще потому, что моим детям (в школе) интересно знать все то новое, что я приношу с лекций, они «болеют» за меня, когда я сдаю зачеты и экзамены. И этот опыт учения очень помогает.

Новое время диктует формирование новых подходов к обучению. Нежелание. Современный педагог должен идти в ногу с требованиями времени, заниматься непрерывным образованием. Занятие наукой, педагогическое исследование, обучение на постдипломном уровне, общение с профессорами является интересным, познавательным процессом, дает неповторимый жизненный опыт.

Постдипломное обучение значительно отличается от учебы в вузе глубиной, акцентами, современными методическими приемами.

Учеба в аспирантуре – это возможность состояться в профессии, приобрести и отточить навыки педагогической работы, познать удовольствие исследовательского процесса с последующим написанием диссертационной работы. Научное знание – основа для педагога. Во время обучения в аспирантуре имеется возможность совершенствовать свое умение выступать перед аудиторией коллег, вести дискуссию. Изучение тематической литературы позволяет глубже и тоньше понять суть предмета исследования, оценить различные принятые и спорные точки зрения.

Обучение в аспирантуре дает возможность учителю расширить свой кругозор, повысить свою квалификацию, расширить круг своего общения, избежать профессионального выгорания.

Акимова Т.Н., аспирант АППО, 1 курс, 2014-2015 уч.г.

При поступлении в аспирантуру ставила цель: повышение профессионального уровня, обучение исследовательской деятельности.

После участия в замечательном мероприятии «Посвящение в аспиранты» стало ясно, что мы попали в одну большую семью, братство аспирантов.

Благодаря лекционным и практическим занятиям, мои представления о выборе темы, определении проблемы, предмета, объекта исследования и т.п. постепенно выстраивались в логическую цепочку.

Четкую систему работы над структурой исследования мы получили изучая курс «Методология педагогического исследования» доктора пед. наук, профессора Н.А. Вершининой.

Лекции по философии и аксиологии (преподаватели: доктор филос. наук, профессор Е.М.Сергейчик, доктор филос. наук, профессор М.В.Захарченко) помогают переосмыслить современные исторические события, соотнести их с историей развития образования, отметить закономерности.

Все преподаватели и сотрудники АППО, с кем мне довелось встретиться, пообщаться за период обучения проявляют высокий уровень коммуникативной культуры, уважение, доброжелательность к слушателям, желание поддержать и помочь в освоении предметов.

Спасибо за поддержку и большое содействие!

Руководству академии – особая благодарность за создание комфортных условий для занятий; отделу аспирантуры – за четкость в работе, внимание к аспирантам и человечность.

Лежнева Л. В., аспирант 4 года обучения

кафедры филологического образования

«Каждый должен возделывать свой сад», - писал Вольтер. Чтобы работа в саду не казалась монотонной, однообразной и скучной, а цветы вырастали красивыми и яркими, потом с удовольствием поворачивали головки к синему солнечному небу, садовник каждый день должен трудиться и учиться чему-то новому.

Учитель, как и садовник, каждый год возделывает свой сад. Программа меняется мало, основные темы повторяются из года в год, как избежать скуки на уроках, скуки учителя и ученика? Наверное, менять приемы работы каждый год, оставляя в своей «копилке» самые интересные, а еще учиться самому, учиться постоянно и с радостью.

Учим учиться и учимся сами! Учитель может самостоятельно читать книги, посещать курсы, но учеба в аспирантуре – это один из способов понять своего ученика. В аспирантуре учитель – это ученик, занимающийся наукой. А нужна ли наука в школе? Не много ли сейчас в школе сложных понятий, теорий, способов решения учебных задач? Научное знание – основа школьного знания, чем больше знает учитель, тем больше он стремится передать ученикам. Сегодняшний ученик – прагматик, ценящий, прежде всего, учителя-профессионала, владеющего и приемами работы с различными текстами, и разбирающегося в современных научных течениях и направлениях. Ученики учителя-аспиранта проявляют интерес к предмету, успешно преодолевают «пороги итоговой аттестации».

Обучение в аспирантуре дает возможность учителю расширить свой кругозор, понять, зачем и чему он учит, следовательно, повысить свою квалификацию, расширить круг своего общения, избежать профессионального выгорания. Учась в аспирантуре, учитель меняется: его ум становится острее, речь – яснее и глубже, а приемы он уже придумывает сам. Его сад цветет и после того, как он заканчивает свои уроки.

«Воспитатель сам должен быть воспитан.» - писал К. Маркс. Учитель, у К.Маркса воспитатель, однажды получил профессию и начал преподавать, но жизнь течет, программа меняется, меняются и дети. Поэтому нежелание педагога идти в ногу со временем, мне кажется, является преступлением против себя и против ученика. Педагог должен непременно быть современным и заниматься непрерывным образованием. Именно поэтому я решила поступить в аспирантуру. Занятие наукой, педагогическим исследованием, общение с профессорами и докторами наук является не только интересным и познавательным занятием, но и дает неповторимый жизненный опыт.

Учитель может читать книги, посещать курсы, все это самостоятельно, но учеба в аспирантуре – это прежде всего возможность состояться в профессии, быть заслуженным и оцененным. Научное знание – основа для педагога. Ученики педагога-аспиранта проявляют больше интереса и уважения к такому учителю. Всегда интересно общаться с человеком, который не желает стоять на месте и продолжает развиваться и узнавать новое.

Обучение в аспирантуре дает возможность учителю расширить свой кругозор, повысить свою квалификацию, расширить круг своего общения, избежать профессионального выгорания. Участь в аспирантуре, учитель становится мудрее, приемы профессиональнее.

Для меня обучение в аспирантуре это прежде всего возможность состояться в профессии и науке, получить новый статус в профессиональных кругах. Общение с мудрыми людьми, профессорами, знатоками своего дела это грандиозный опыт, который педагог-аспирант также может передавать своим ученикам, привлекая их к новой деятельности, а возможно и зарождая зерно стремления к новым знаниям, непрерывному или неформальному образованию.

Аспирант СПб АППО, 4 курс

Тихвинская Наталья Борисовна

Эссе

Восхождение

«Учитель не имеет права уподобляться верстовому столбу, который указывает путь другим, а сам стоит на месте» . К.Д. Ушинский

Наверное, у каждого человека в жизни и профессиональной деятельности наступает момент, когда приходит осознание, что прежние ресурсы исчерпаны, точки расставлены, ответы на вопросы, поставленные жизнью, получены. Но вместе с тем возникает желание все же поставить многоточие...

Профессия учителя – путь постоянного саморазвития и познания с целью поиска истины вместе со своими учениками. Восхождение.

На сегодняшний день очень важна возрастающая роль учителя в образовании молодого поколения, так как современное общество стремительно развивается, осваивает жизненное пространство, создавая множество новых технологий. Овладение основами этих технологий сегодня начинается в школе. Следовательно, учителю необходимо постоянно совершенствоваться и свое образование – учиться, размышлять, анализировать, делать выводы; может быть, извлекать уроки.

«Тот, кто учится не размышляя, впадет в заблуждение. Тот, кто размышляет, не желая учиться, окажется в затруднении», - говорил Конфуций.

Аспирантура научила меня и учиться, и размышлять, но особенным образом – научным. Панорама человеческих знаний, представленная на интереснейших занятиях, высшая степень образованности, интеллигентности и такта преподавателей, талантливое побуждение к творческому исследованию – все это открыло возможность создания интересных уроков

на основе развивающихся и совершенствующихся педагогических технологий, явилось для меня «путевкой в жизнь» после «многоточия».

Обучение в аспирантуре поставило на принципиально новый уровень (осмысленный под научным углом зрения) качество преподаваемых мною предметов, а именно: русский язык и литература. Четырехлетний опыт выступлений на различных педагогических конференциях и семинарах, проведение мастер-классов, участие в олимпиаде аспирантов, выход на международный уровень профессионального взаимодействия – все это стало сейчас не только неотъемлемой частью моей профессиональной деятельности, профессионального роста, но и явилось основой по-новому осмысленного качества жизни.