

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.126

### МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ И АТТЕСТАЦИИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С.М. Дементьева, Л.В. Туварджиев

Тверской государственной университет

*Рассмотрены особенности подготовки докторских диссертаций в разных странах. Приведен анализ сертифицирования магистерских образовательных программ. Выявлены основные направления развития дидактики и методики обучения в высшей школе. Выяснена специфика реализации компетентностного подхода.*

*Ключевые слова: высшая школа, подготовка научно-педагогических кадров, магистерские образовательные программы, дидактика и методика обучения, компетентностный подход.*

Проблема подготовки научно-педагогических кадров высшей школы присутствует во многих странах Европейского союза и США [1]. Во многих странах мира (в России, Европе и США)<sup>1</sup> распространена установка на подготовку в первую очередь научных кадров. Преподавание остается при этом в тени с множеством недоработок, хотя большинство студентов желало бы, чтобы преподаватель ответственнее и качественнее относился именно к своей учебной деятельности.

В настоящее время степень доктора философии «пи-эйч-ди» (Ph.D) присуждается в США, в странах Европы, Америки, Азии и является высшей научной степенью, подтверждающей квалификацию специалиста в той или иной отрасли знаний, как-то: доктор философии в экономике, доктор философии по истории, доктор философии в области психологии и т. д. При этом профессиональная деятельность докторов философии связана как с научной и преподавательской деятельностью, так и работой в бизнесе, в консалтинговых компаниях, в аналитических отделах и т.д. Около 70 – 80% обладателей Ph.D выбирают академическую карьеру, занимаясь преподаванием в университетах и бизнес – школах.

В развитых странах с каждым годом растет спрос на докторов философии. Так, например, в США он вдвое превышает предложение. Наличие ученой степени Ph.D – это гарантия трудоустройства. Здесь специалист защищает докторскую степень и в дальнейшем может совершенствоваться без получения формального подтверждения уровня квалификации в определенных областях знаний.

---

<sup>1</sup> За исключением немногих вузов уровня Оксфорда, Кембриджа, Гарварда и т.п., где в виду особенностей организации обучения такое невозможно.

#### *Подготовка доктора философии в США*

В США докторская степень (Ph.D) – наивысшая ученая степень, присуждаемая университетами за уникальные исследовательские проекты в избранной сфере. Большинство вузов требует, чтобы ученые, помимо принципиально новых открытий, имели весомые публикации в научных изданиях, которые представляли бы ценность для других исследователей. В США существует более 4000 колледжей и университетов, из них около 260 университетов обладают правом подготовки по докторским программам. Как правило, докторские программы могут резко отличаться друг от друга в зависимости от выбранного университета и области исследования. Срок обучения по докторским программам составляет как минимум три года. В большинстве случаев минимальным требованием для поступления на обучение по программе Ph.D является наличие ученой степени магистра. Как правило, научные степени магистра и доктора философии присваиваются ведущими университетами, в которых осуществляется подготовка диссертации.

В подготовке высококвалифицированных кадров прерогатива отдана докторским исследовательским университетам. Они организуют учебный процесс, научно-исследовательскую деятельность магистрантов и докторантов. Решение о присуждении ученых степеней принимается группой ведущих профессоров по профилю диссертации. В США средний возраст докторов, получающих степень Ph.D, составляет 33 – 35 лет.

#### *Подготовка докторов философии в ведущих Европейских странах*

В этих странах до недавнего времени преобладали многоступенчатые системы подготовки научных кадров, которые различались по национальным традициям и научным школам, сложившимся в конкретных социально-экономических условиях. Подготовка научных кадров осуществляют элитные высшие учебные заведения, интегрирующие в своей образовательной практике лучший мировой опыт, новые направления в области научных исследований и инновационные методы обучения. В них созданы оптимальные условия для генерации продуктивных идей и ориентации соискателей научных степеней на проведение фундаментальных и прикладных научных исследований. В контексте данного направления наибольшей популярностью среди студентов пользуются классические вузы, созданные до 1992 г. и имеющие хорошую исследовательскую базу по сравнению с вновь созданными. Так, например, в Великобритании на долю 14 британских университетов приходится 50% всех выпускников докторских программ, а вторая половина контингента обучающихся распределяется по 115 другим университетам.

Следует отметить, что система подготовки и аттестации научных кадров в Европе основана на взаимосвязи образования и исследования.

В рамках Болонского процесса большинство европейских стран рассматривают докторантуру как третий уровень обучения (бакалавриат, магистратура, докторантура), а некоторые закрепили данный факт законодательно. Наиболее популярной квалификацией доктора наук является Doctor of Philosophy (Ph.D или Dphil). Ее присуждают по результатам

исследовательских проектов. В настоящее время растет число профильных докторских программ (педагогических и медицинских наук, клинической психологии, в области творчества и изящных искусств – EdD, DClinPsych, DmedEth, Dmus, AmusD и т.д.).

Докторские программы Ph.D состоят из обязательных спецкурсов и оригинальных индивидуальных исследований, позволяющих приобретать дополнительные знания.

Они ориентированы прежде всего на подготовку специалиста, освоившего методологию и методику научных исследований и способного в дальнейшем активно и квалифицированно вести научные исследования. При этом особое внимание уделяется более высокому и специализированному уровню образования. Соискатель на получение степени Ph.D должен продемонстрировать глубокие знания в исследуемой области. Его академическая работа оценивается по докторской диссертации, публикациям в ведущих журналах мирового уровня. Диссертация не регламентируется обязательными условиями, подобными требованиям Государственной аттестации.

Таким образом, оценка деятельности исследователя осуществляется по совокупности объективных критериев: научная эрудиция, профессионализм, теоретическая и прикладная значимость научных трудов.

В США и ведущих странах Европы подготовка докторов Ph.D ориентирована на требования рынка труда к академической и прикладной специализации, перспективы карьерного роста в реальном секторе, получение практических результатов, позволяющих вносить весомый вклад в создание новых знаний, отличающихся концептуальностью, системностью, методологической обоснованностью. Докторские программы в этих странах реализовываются на основе ряда базовых принципов. К примеру, основным компонентом подготовки докторов Ph.D должно быть обретение дополнительных знаний в ходе оригинальных исследований. Контроль и оценка деятельности обучающихся по программам Ph.D должна быть прозрачной и основываться на совместной ответственности докторанта, научного руководителя и организации (других возможных партнеров). Продолжительность докторских программ, как правило, 3 – 4 года при полной занятости. Докторские программы должны стремиться к географической, междисциплинарной и межсекторальной мобильности, международному сотрудничеству и обеспечиваться стабильным финансированием.

Если рассматривать подготовку преподавателя высшей школы, то необходима некая трансформация отношения к преподаванию среди преподавателей-ученых, и способствовать этому должна специально выстроенная система подготовки кадров высшей школы, ориентируемая на формирование преподавательской компетенции обучающихся.

Исторически сложилось, что высшее образование в сфере педагогики ориентировано в первую очередь на подготовку учителей школ разных ступеней. В то же время является очевидным, что преподаватель также должен стремиться оптимизировать процесс обучения студентов, что процесс

приобретения знаний, навыков и умений обучаемыми в вузах может быть организован дидактико-методически корректно.

Традиционно складывается так, что молодой преподаватель, с точки зрения методики, копирует знакомые ему (часто отрицательные) образцы учебного поведения, при этом негативное может усиливаться отсутствием способности к педагогической саморефлексии и неких зачатков дидактико-методической компетенции.

Анализируя зарубежные подходы к оценке деятельности преподавателя высшей школы, участие в научно-исследовательской работе и эффективность преподавания рассматриваются как системообразующие, но не единственные компоненты. Например, в США преподаватель высшей школы выполняет целый ряд общественных поручений, принимает активное участие в организации общественной, спортивной жизни как студенчества, так и ближайшего социального окружения по месту его жительства (так называемый *community*). Без выполнения перечисленных функций развитие его карьеры значительно затруднено. Назначение преподавателей вуза на должность осуществляется советами попечителей, оценка качества деятельности и рекомендации для продвижения по службе выдаются компетентными комиссиями Департамента образования. При наличии общегосударственных требований к профессионально-педагогической культуре преподавателя в каждом отдельном высшем учебном заведении происходит их конкретизация и расставляются акценты.

Среди наиболее значимых аспектов деятельности университетского преподавателя обычно называют следующие: педагогическое мастерство, результаты научного исследования, отношение к работе, уровень профессионализма, прошлые заслуги, мотивированность использования отдельных методов обучения.

Иногда при оценке качества работы сотрудника используются формальный и неформальный рейтинг преподавателя вуза среди коллег и студенческой аудитории, мнение непосредственного руководства соответствующего департамента, учебно-методического совета, содержание лекционных курсов, стремление к совершенствованию, внедрение инновационных технологий, участие в конференциях и другие факторы. Однако, по мнению ученых, специально исследовавших подобную «разбросанность» в интересах американских преподавателей вузов, вызванную общенациональным стремлением оказывать населению различные услуги в сфере образования и просветительства, в вузах США утрачивается единство целевой установки высшего образования, что влечет за собой подрыв основной идеи стандартизации всей системы.

В классических Британских университетах система оценки деятельности преподавателей высшей школы сложилась несколько столетий назад. Ее основными компонентами являются процедуры назначения на должность, рецензирования учебно-методических пособий, подготовленных преподавателями, повышения квалификационного разряда и получения права на постоянную работу в учебном заведении, т. е. бессрочного контракта (*tenure*). Однако в конце 80-х гг. XX в. произошло реформирование этой

системы, что повлекло за собой значительное ужесточение требований к кандидатам на замещение вакантных должностей и продвижение по служебной лестнице. Каждый университет получил право разработать свою схему учета и контроля деятельности преподавателя, которые могли основываться на рекомендациях, утвержденных Ассоциацией университетских преподавателей (Association of University Teachers) и Комитетом вице-канцлеров и ректоров. Наряду с объективными критериями (высокой ученой степенью, длительным педагогическим стажем и обширным списком научных публикаций), составляющими сумму достигнутого, большое значение имеет ориентированность сотрудника на совершенствование качества своего труда, личностный рост, перспективность его научной деятельности, а также выбор лиц, дающих письменную характеристику кандидатам, весомость рекомендаций, субъективное мнение специализированного комитета, составленное по результатам собеседования с кандидатом. Между университетами существуют различия в частотности и сроках проведения аттестации преподавательского состава (от года до трех), в подборе экспертной комиссии, количестве и спектре выносимых на экспертизу аспектов деятельности преподавателя. В этой стране предпочтение в оценке деятельности университетского преподавателя отдается заполнению разного рода формуляров, отражающих его активность, и привлечению внешней экспертизы (британской, например, общенациональных аудиторских организаций, созданных вузами, или зарубежной).

В Германии процесс подготовки научно-педагогических кадров не носит системного характера. Поэтому уровень обучения в вузах оставляет желать лучшего, даже если занятия ведут известные профессора. Для последних приоритетом являются их исследования, преподавательской деятельности же они не уделяют должного внимания. Такая ситуация распространена по многим специальностям, не имеющим целью подготовку педагогов.

Удовлетворительнее обстоит ситуация с дидактико-методическим компонентом в рамках специальностей, ориентированных на подготовку учителей школ разного уровня. В этом случае преподаватели должны сами являться «методическим» примером для своих студентов, а это сказывается на качестве методической составляющей обучения, и выпускники, выбирающие научную карьеру и остающиеся работать в вузе, часто продолжают традицию методически адекватного преподавания. Однако такие специалисты и специальности все равно остаются в меньшинстве.

Для того чтобы переломить существующую ситуацию, были внесены некоторые изменения в образовательную политику в сфере высшего образования [4]. Было решено разделить общее количество профессорских мест (а в Германии оно ограничено из-за привязки к статусу чиновника) на профессоров, занимающихся наукой (80%), и профессоров, посвящающих себя в первую очередь преподаванию (20%). Это должно повысить значение именно преподавательского компонента в деятельности ученого-преподавателя и улучшить качество обучения студентов.

В этой связи планируется организовать больше специальных образовательных программ, ориентированных на дидактико-методическую подготовку и переподготовку преподавателей.

В настоящее время в Германии существует всего лишь одна сертифицированная магистерская образовательная программа, в рамках которой все молодые специалисты, связывающие свое будущее с высшей школой и научной деятельностью, могут проходить соответствующую переподготовку с получением степени магистра высшего образования (*Master of Higher Education*). Слушателем программы может стать также преподаватель любого предмета с ученой степенью, желающий повысить свою дидактико-методическую квалификацию.

Все это возможно в центре подготовки преподавателей высшей школы при университете Гамбурга (*das Zentrum für Hochschul-und Weiterbildung*, до 2006 г.) – Междисциплинарный центр дидактики высшей школы). Центр занимается уже в течение 30 лет исследованиями в данной сфере [2; 3].

В фокусе его исследовательской деятельности стоят теоретическое и практическое развитие дидактики и методики обучения в высшей школе. В свете парадигмы «обучение на основе исследования» круг изучаемых в центре вопросов затрагивает предпосылки, условия и факторы успешного обучения студентов, развитие учения и обучения во взаимодействии, организационные и структурные реформы высшего образования, менеджмент качества, исторически и технически обусловленную трансформацию культуры обучения, развитие личности и профессионализацию преподавателя.

Центр обеспечивает непосредственный перенос результатов исследований в области высшего образования в практику работы в вузе, проводя всевозможные эксперименты как на своей базе, так и на базе других институтов.

Центром проводятся эмпирические исследования с применением социологических, учебно-психологических или педагогических теорий в отношении социализации студентов в высшей школе, в области создания УМК, мотивации, реформ высшего образования, профессиональной квалификации как цели высшего образования, проектной работы, двухступенчатой системы высшего образования и экзаменационных систем.

Центром издаются три регулярных сборника, посвященных исследуемой проблематике: «*Hochschuldidaktische Stichworte*», «*Hochschuldidaktischen Arbeitspapiere*», «*Blickpunkt Hochschuldidaktik*». Помимо этого центр участвует в таких межинституциональных проектах, как новые цифровые средства обучения, развитие стратегий обучения в высшей школе и т. д.

Магистерская программа, рассчитанная на четыре семестра, состоит их пяти модулей, каждый из которых заканчивается экзаменом (модули описываются через компетенции):

1. компетенции в области планирования учебного процесса (планирование учебных курсов, менеджмент качества, контроль результатов обучения);
2. компетенции в области проведения занятия (коммуникативно-психологические основы и модели учебной деятельности, личность

преподавателя, тренинг навыков работы с учебной группой, групповая динамика);

3. методические компетенции (креативные методы обучения, визуализация, работа в команде, создание и ведение портфолио);

4. компетенции в сфере использования ТСО (цифровые средства обучения, eLearning);

5. заключительный модуль (педагогическая практика в вузе, магистерская работа – создание собственной концепции обучения по своему предмету с теоретическим дидактико-методическим обоснованием, устный итоговый экзамен).

В рамках обозначенных модулей преподаются следующие предметы: введение в дидактику высшей школы, планирование занятия, теория и практика оценки результатов обучения, коммуникативно-психологические основы и модели учебной коммуникации, грани личности преподавателя, теория и практика ведения занятия, общая дидактика и методы обучения, сценическая игра как метод обучения, теории обучения, мультимедийные средства обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для российской высшей школы. М., 2004.
2. Ecole des hautes études en sciences sociales. Livret de l' étudiant. 2004 – 2005. Paris, 2005.
3. MacGillivray A., Potts G., Raymond P. Secrets of Their Success. London, 2002.
4. Merkt M., Mayrberger K., Schulmeister R., Sommer A., Berk I. Studieren neu Erfinden – Hochschule neu Denken. Waxmann, 2007.

#### **WORLD-WIDE TRENDS IN PREPARATION AND ATTESTATION OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGH SCHOOL**

**S.M. Dementieva, L.V. Tuvardjiev**

Tver State University

*The article is devoted to peculiarities of preparation of doctoral dissertations in different countries. The analysis of certification of Master's Degree Programs has been done. Basic directions of development of didactic and methodic of teaching in High School were revealed. The specific of capacity approach were examined.*