

ЕВРОПЕЙСКАЯ И РОССИЙСКАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ АСПИРАНТУРЫ

С. В. Бобриков, В. М. Белько
Военная академия Республики Беларусь, г. Минск,
Республика Беларусь

Рассматриваются современная практика реализации образовательных программ третьего уровня высшего образования в странах Европейского союза и России, обосновывается целесообразность ее использования в белорусской аспирантуре и адъюнктуре.

Ключевые слова: PhD-студенты, докторское образование, структурированная программа, аспирантура, исследовательская школа.

EUROPEAN AND RUSSIAN EXPERIENCES IN REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AT THE THIRD LEVEL OF TERTIARY EDUCATION AS GUIDELINES FOR THE MODERNIZATION OF POST-GRADUATE EDUCATION IN BELARUS.

The article deals with modern practical realization of educational programs of the third grade in the countries of the European Union and Russia. It grounds the advisability of the use of these programs in Belarusian post-graduate course.

Key words: Phd-students, Doctor degree education, structured program, post-graduate course, military post-graduate school, research school.

К числу наиболее заметных новаций, определивших облик современного европейского университетского образования, следует отнести оформление докторской подготовки как третьего (после бакалавриата и магистратуры) уровня высшего образования. По мнению экспертов Европейской ассоциации университетов [1], институт аспирантуры сегодня переживает «миниреволюцию». В значительной мере это обусловлено тем, что исследовательское образование обрело некоторые новые черты: во-первых, оно стало массовым (в течение первого десятилетия нового века многократно выросло число студентов, осваивающих PhD-программы (другими словами – аспирантские программы)); во-вторых, навыки и компетенции, формируемые в аспирантуре, оказываются востребованными не только в рамках академической карьеры, но и в существенно более широком спектре профессиональных траекторий, ассоциируемых с интеллектуальными видами деятельности.

Массовая подготовка по PhD-программам сделала малоэффективной традиционную модель индивидуального «ученичества» как ведущей формы подготовки будущих исследователей, и в сочетании с содержательным усложнением подготовки и возросшей мобильностью обучающихся вызвала к жизни так называемые структурированные аспирантские программы.

Именно эти тенденции в развитии программ третьего уровня высшего образования оказались в фокусе Болонского процесса, в рамках которого были акцентированы лучшие практики подготовки PhD-студентов, выработанные европейскими университетами, осуществлен развернутый анализ причин происходящих изменений и предложены контуры новой модели подготовки по программам докторского образования.

На протяжении первого десятилетия Болонского процесса происходило формирование идеологии докторского образования нового типа. Концепция и новые организационные формы европейской докторантуры складывались в официальных коммюнике конференций министров образования (Берлин – 2003 г., Лондон – 2007 г., Левен – 2009 г.) и на болонских семинарах в Ницце (2006 г.), Хельсинки (2008 г.) и Зальцбурге (2005 г., 2010 г.). Как правило, исследователи высшего образования признают, что разнообразие национальных традиций и особенностей в реализации докторских программ различными университетами мира является очень полезным (см. например, [2]). Вместе с тем, как отмечено в работе [3], «... поиск «единства в многообразии» конвергирующих подходов, принципов, ориентиров, фундаментальных методологических реперов и моделей...» оказался вполне успешным и привел к появлению и признанию неких общих взглядов на роль и структуру образовательной программы аспирантуры.

На болонском семинаре в Хельсинки «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователей», который был посвящен обобщению современных практик докторского образования в университетах Европы, признано, что докторские программы не должны замыкаться на конкретной теме диссертационного исследования [4]. Они должны «формировать устойчивые интеллектуальные навыки, обеспечить усвоение выпускниками универсальных компетенций, необходимых для успешной карьеры в академической и в иных интеллектуальных видах деятельности. «Помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, что предполагает постепенное улучшение организационной структуры программ и учет изменений, связанных с тематикой и охватываемым ею содержанием» [5]. По итогам этого семинара сформулированы 19 тезисов, описывающих современную обобщенную модель европейской докторантуры [6], в том числе следующие, касающиеся содержания образовательной подготовки аспирантов:

1) образовательные программы должны иметь *студентоцентрированную направленность* (акцент на удовлетворение личных запросов обучающихся, подготовку к карьере в академической и неакадемической среде);

2) непереносимым условием повышения качества подготовки выпускников является *введение и распространение структурированных докторских программ*;

3) важнейшим компонентом докторской программы должно стать *развитие переносимых (универсальных) навыков*, формирование которых может осуществляться по различным моделям;

4) государство и университеты должны поддерживать и стимулировать *международную мобильность* докторантов, разработку интегрированных

международных образовательных и исследовательских программ, ведущих к получению двойных дипломов или совместных степеней.

Анализ изменений в докторском образовании в европейских странах показывает [7], что в целом развитие осуществляется в соответствии с приведенными выше тезисами.

Отметим наиболее существенное, на наш взгляд, обстоятельство: переход на структурированные аспирантские программы рассматривается как неперемное условие повышения качества подготовки исследователей. Эти программы должны опираться на гибкие внутривузовские, межвузовские или международные структуры, в качестве которых в большинстве европейских университетов выступают докторские или исследовательские школы, организуемые по проблемно-дисциплинарному принципу. Профессиональная подготовка осуществляется в научно-исследовательской группе через формальные и неформальные контакты с научным руководителем и другими исследователями. Этот фундамент исследовательской подготовки дополняется четко спланированной индивидуальной образовательной программой, организованной в рамках докторской школы. Участники программы, готовящиеся к научной или преподавательской работе, а также к карьере в сфере наукоемкого бизнеса, обычно получают образование в следующих областях:

1) углубленная профессиональная подготовка (знания в избранной научной дисциплине и в смежных областях знания, способность к комплексному анализу, креативные навыки);

2) менеджмент в сфере исследований и разработок (управление проектами и их финансированием, профессиональные и этические стандарты научной и инновационной деятельности);

3) персональная эффективность (организация и планирование научной деятельности, управленческие навыки, планирование карьеры, управление временем и др.);

4) коммуникативные компетенции.

Таким образом, структурированная программа включает в себя, во-первых, основную и обязательную для всех PhD-студентов исследовательскую диссертационную работу, во-вторых, углубленную дисциплинарную и междисциплинарную подготовку в форме спецкурсов, школ и семинаров, и, в-третьих, образовательные модули, нацеленные на формирование компетенций, необходимых для планируемой профессиональной карьеры.

Таким образом, докторские программы стремятся обеспечить развитие у выпускников креативных способностей, критического мышления, интеллектуальной независимости, т. е. тех качеств, которые тренируются, прежде всего, в процессе научных исследований. В этом отношении представляет интерес формулировка принципа докторской подготовки в университете Левена: «В докторской школе осуществляется подготовка главным образом посредством исследований, но не только для исследования» [8].

В русле отмеченных процессов, находят изменения и в российской системе образования, закрепленные с 1 сентября 2013 г. федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором вместо существо-

вавшего ранее уровня «послевузовского профессионального образования» введен новый уровень высшего образования - «подготовка кадров высшей квалификации». Таким образом, в России, как и в странах Европейского союза, аспирантура рассматривается в качестве третьего уровня высшего образования, что соответствует Международной стандартной классификации образования.

Ведущие российские университеты, обладающие значительным исследовательским потенциалом, сегодня начинают активно внедрять инновационные аспирантские программы [8]. Хорошо известен проект Высшей школы экономики «аспирантура полного дня», в рамках которого осуществляется отбор лучших выпускников магистратуры, выделение для них специальных стипендий, привлечение руководителей диссертационных работ из числа зарубежных исследователей, участие аспирантов в академических проектах университета, существенное расширение образовательной подготовки и академической мобильности аспирантов. Близкие подходы к организации аспирантских программ реализуются в Томском университете систем управления и радиоэлектроники, Европейском университете в Санкт-Петербурге, Нижегородском университете им. Н. И. Лобачевского.

В Нижегородском университете им. Н. И. Лобачевского [9] в рамках программы развития его, как национального исследовательского университета, накоплен положительный опыт организации подготовки научных кадров в исследовательских школах, являющихся новыми организационными структурами, создаваемыми для структурированной подготовки аспирантов, как правило, в междисциплинарных областях знания.

Обычно такие школы создаются в русле приоритетных для университетов направлений с целью обеспечения предельно тесной «привязки» научной молодежи к исследовательским коллективам. Сегодня в Европе около 50 % университетов имеют исследовательские школы для подготовки PhD-студентов [9].

Приоритетными задачами исследовательских школ (ИШ) являются [10]:

- установление четких профессиональных требований к процессу и качеству обучения;
- совершенствование системы управления качеством научных исследований и подготовки аспирантов;
- обеспечение междисциплинарности подготовки и вхождения молодых ученых в научное сообщество;
- развитие академической мобильности и научных коммуникаций;
- повышение научного уровня диссертационных исследований;
- обеспечение финансирования диссертационных исследований.

Подготовка по структурированным программам в исследовательских школах позволяет повысить профессиональный уровень выпускников аспирантуры за счет практики работы в команде, приобретения ими коммуникативных навыков, компетенций в области научного менеджмента, управления персоналом, трансфера знаний и др. Все это существенно расширяет перспективы будущей карьеры молодых ученых.

Функционирование исследовательских школ неизбежно приводит к появлению новых форм сотрудничества между лабораториями, факультетами и кафедрами (введение гибких учебных планов, проведение диссертационных исследований в рамках крупных исследовательских проектов). Зачастую индивидуальные планы работы аспирантов модифицируются с учетом планируемой профессиональной траектории.

Эти школы образуются на базе входящих в состав университета кафедр, факультетов и научно-исследовательских подразделений (лабораторий), институтов.

Система подготовки научных и научно-педагогических кадров в ИШ включает в себя три научно-образовательных уровня: магистратуру, аспирантуру и докторантуру.

Программы подготовки и индивидуальные рабочие планы обучающихся в исследовательской школе выстраиваются на основе принципа преемственности и сопряжения магистерских, аспирантских и докторантских программ.

Основные правила функционирования исследовательских школ:

- тщательный отбор кандидатов для обучения в исследовательской школе;
- сбалансированная ответственность сторон «аспирант – научный руководитель – университет – предприятие – партнер», закрепленная положением об ИШ;
- включение аспирантов в состав научных коллективов, выполняющих крупные исследовательские проекты;
- междисциплинарность подготовки;
- включение в программу подготовки аспирантов стажировок в ведущих зарубежных научных центрах;
- наличие системы контроля эффективности и качества обучения.

Управление исследовательской школой осуществляет научно-методический совет (НМС), возглавляемый руководителем школы, который назначается ректором. В вопросах организации подготовки и аттестации обучающихся, а также реализации государственных и университетских требований к аспирантским программам руководитель школы подчиняется руководителю аспирантуры и докторантуры.

Руководитель школы:

- осуществляет оперативное управление деятельностью исследовательской школы и обеспечивают координацию работы ее базовых подразделений по реализации программ подготовки докторантов, аспирантов и магистрантов;
- в пределах своей компетенции издает распоряжения и указания, обязательные для всех работников, обучающихся, а также их научных руководителей (консультантов);
- несет персональную ответственность за результаты работы исследовательской школы;
- руководит работой НМС исследовательской школы.

Научно-методический совет исследовательской школы:

- руководствуется в своей работе решениями Ученого совета университета и научно-методического совета аспирантуры и докторантуры;
- определяет стратегию развития исследовательской школы, перспективы и направления развития учебной, методической, научно-исследовательской деятельности;

- принимает решения по вопросам организации научных исследований и учебного процесса, развитию контактов с учебными и научными организациями в стране и за рубежом;

- рассматривает вопросы, связанные с организацией учебной и научно-исследовательской работы школы, утверждает программу структурированной подготовки магистрантов и аспирантов;

- формирует состав приемной комиссии по приему вступительного экзамена по специальности;

- заслушивает и принимает решения по ежегодным отчетам о работе исследовательской школы ее руководителя;

- осуществляет аттестацию обучающихся, а также рассматривает любые вопросы, касающиеся реализации индивидуальных планов подготовки докторантов, аспирантов и магистрантов;

- рассматривает другие вопросы, связанные с деятельностью исследовательской школы.

Каждый аспирант на весь период подготовки зачисляется в состав творческого коллектива по выполнению финансируемых научно-исследовательских работ, реализуемых базовыми учебно-научными подразделениями школы. Тематика диссертационных работ максимально приближена к тематике НИР, соисполнителями которых являются аспиранты. При условии успешного завершения обучения в исследовательской школе и защиты диссертации в срок выпускники школы получают право на зачисление в университет в качестве штатного научно-педагогического работника.

Таким образом, апробированные европейскими и российскими университетами подходы к организации аспирантского образования, в том числе на базе исследовательских (докторских) школ, могут быть адаптированы белорусской системой высшего образования, в том числе и военного [11], перед которой стоят задачи введения третьей ступени высшего образования – научно-ориентированного высшего образования вместо существующей первой ступени «послевузовского образования», повышения международной конкурентоспособности и качества подготовки исследователей по приоритетным направлениям науки, технологий и техники. Эти направления имеют междисциплинарный характер, для их развития требуется объединение в рамках крупных научных проектов и программ специалистов, представляющих различные области знания. Опираясь на ресурсную базу таких проектов, можно наладить финансирование диссертационных исследований молодых ученых и обеспечить высокий уровень подготовки научно-педагогических кадров.

Список использованных источников

1. *Bitusikova A.* The recent trends and developments in doctoral studies in Europe. *Universita degli Studi di Roma Tor Vergata*. 13 October 2010.
2. *Berliner Konferenz EUA-CDE 4-5 Juni, 2010*. URL: www.eua.be.
3. *Байденко, В. И.* Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // *Высшее образование в России*. № 10, 2010. С.90-104.
4. *Байденко, В. И.* Из истории становления европейской докторской степени / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 8/9. – С. 99–116.

5. *Schzeitezer, U.* Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education / U. Schreiterer // Higher Education in Europe. – 2008. – V. XXXIII. – № 1. – P. 149–158.

6. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.

7. Российская аспирантура в поисках новых возможностей развития / Л. Г. Зубова [и др.] // Информационно-аналитический бюллетень № 3. – М.: ЦИСН, 2011. – 90 с.

8. Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы: монография / под общ. ред. Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 400 с. – (Научная мысль).

9. *Бедный, Б. И.* О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б. И. Бедный, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 3–15.

10. *Бедный, Б. И.* Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы / Б. И. Бедный, В. Б. Казанцев, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 34–42.

11. *Бобриков, С. В.* Зарубежный опыт подготовки научных кадров в исследовательских школах ведущих университетов и перспективы его использования в Военной академии / С. В. Бобриков, В. М. Белько // Вестник Военной академии Республики Беларусь. – 20 марта 2015 г. – № 1 (46). – С. 142–149.

УДК 141.7:37.091.33

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ЦИКЛ ИННОВАЦИОННОСТИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

П. М. Бурак

Белорусский государственный технологический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

Формирование инновационных компетенций и качество подготовки студентов обеспечиваются благодаря систематичности и относительной завершенности достижения целей обучения и воспитания с помощью разрабатываемого автором технологического цикла последовательного применения методических приемов.

Ключевые слова: обучение, воспитание, инновационность, качество, технологический цикл, диалог, цель.

PRODUCTION CYCLE OF INNOVATION AND QUALITY OF TRAINING AND EDUCATION OF STUDENTS

Developing innovative competence of students for solving new problems becomes possible by reaching such academic targets as systematic and reliant competitiveness and, on the other hand, due to the invented by the author technological cycle of the step-by-step use of a series of didactical methods.

Key words: training, education, innovation, quality, production cycle, dialog, purpose.

В предлагаемой работе обобщается определенный сегмент научно-педагогического опыта, раскрывается методика формирования нелинейного стиля творческого мышления студентов и воспроизводится в кратком схематическом виде разрабатываемый подход по циклической организации методики обучения и воспитания студентов.

Определения основных понятий.

Инновационность обучения и воспитания заключается в воспроизведении (повторении) традиции обновления научного содержания, методов, проблем, учебных программ, появлении новых дисциплин, специализаций и специальностей в единстве с действиями по формированию творческой личности обучаемого на основе актуальных социальных заказов.

Инновационность образования – это важнейшая черта его традиционно-сти, заключающейся в повторяющемся, закономерном и устойчивом развитии обучения и воспитания посредством периодического обновления содержания и организационных форм научно-педагогической деятельности.

Традиционность и инновационность образования – две его стороны, существующие в неразрывном единстве. Традиционность образования без инновационности ведет к его догматизации, отставанию и отрыву от жизни общества вследствие отсутствия актов развития традиции.

Технологический цикл инновационного обучения и воспитания – это относительно завершенный процесс последовательного применения учебно-познавательных и воспитательных процедур в их единстве, обуславливающих формирование конечного продукта творческих способностей и компетенций обучаемого соответственно тематическим задачам учебной дисциплины.

Схема технологического цикла инновационности обучения и воспитания.

Цикл включает четыре основных этапа:

- 1) проведение гуманитарной личностно-групповой экспертизы;
- 2) установление проективно-опережающего плана учебно-воспитательного процесса;
- 3) стадия направляюще-корректирующей учебно-воспитательной деятельности;
- 4) период возвратной актуализации или сравнительный анализ достигнутого результата исходных задач цикла, корректировки и возможного творческого повторения цикла по другим темам.

Принцип эффективной организации цикла и его основные задачи.

Принципом циклической методики является каптированное повторение последовательности основных этапов цикла на каждом из них. Это повышает конечную продуктивность такой методики.

Общей текущей задачей цикла является выведение обучаемого из состояния психологически-познавательной инертности и намеренное, помощью применяемых методов, создание продуктивной направленности эмоционально-интеллектуальной деятельности (состояние восприимчивости знаний, методов, задач, готовности обучаться и усваивать нормы поведения, адекватные задачам формирования творческой активности и способности саморазвития).

Второй общей задачей цикла является развитие рефлексивных способностей к теоретическому мышлению, лежащих в основе формирования творческого потенциала обучающегося.