

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В АСПИРАНТУРЕ

© 2021 Т.И. Руднева

*Руднева Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования
E-mail: rudneva.07@mail.ru*

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева
Самара, Россия

Статья поступила в редакцию 20.09.2021

Инновационная деятельность педагога потребовала осмысления содержания и средств в непрерывной системе подготовки к профессиональной деятельности в вузе, интегрирующей две функции – преподавателя и исследователя. Традиционное обучение аспирантов выражается преобладанием его научной составляющей и итогом в виде кандидатской диссертации. Реформа российской образовательной системы внесла коррективы в аспирантскую подготовку как третьего уровня высшего образования. Результаты исследований свидетельствуют о низком качестве готовности аспирантов к организации научного поиска в сфере конкретной науки. Отмечено, что аспиранты, обучающиеся по направлению «теория и методика профессионального образования», приобретают методическую компетентность за счёт освоения в течение первого года обучения значительного числа психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики, но испытывают сложности в организации научного исследования в силу несформированной методологической компетентности. В статье обобщается опыт аспирантской подготовки в логике непрерывного развития профессионализма в системе внутривузовского повышения квалификации.

Ключевые слова: аспирант, преподаватель, исследователь, аспирантская подготовка, методическая компетентность, методологическая компетентность.

DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-79(2)-194-209-214

Введение. Программа аспирантской подготовки уже несколько лет обсуждается в академических кругах. На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от декабря 2012 года аспирантура представляет третий уровень высшего образования, что увеличило образовательную составляющую в ущерб научно-исследовательской. Соответствие структуры российского образования общеевропейской системе задано реформой, закрепляющей бакалавриат, магистратуру, аспирантуру как структуры подготовки выпускников к разным видам профессиональной деятельности. Однако вопрос кадрового обеспечения науки и высшей школы пока не дал положительных результатов [1].

Опыт подготовки аспирантов в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королева (Самарский университет) по педагогическим наукам в течение двадцати двух лет показал снижение числа аспирантов, готовых защитить кандидатскую диссертацию в срок (чего раньше не наблюдалось). В качестве аргументов приводится возросший объём образовательной части програм-

мы (аспиранты первого и начала второго года обучения), снижающий мотивацию и сокращающий время на проведение исследований. Хотя большинство аспирантов (в нашем исследовании более 50%) считают такую подготовку необходимой, социально защищающей от сложностей с трудоустройством.

Методы исследования. Проблема качества образовательного процесса в аспирантуре требует проведения лонгитюдного исследования. Так, на протяжении 10 лет проводилось анкетирование аспирантов 1 курса на уровень педагогической направленности и готовности к проведению научного исследования. Самооценка способностей к профессионально-педагогической деятельности применялась для сравнения результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

История вопроса. На протяжении десятка лет дополнительная программа «Преподаватель высшей школы» предоставляла всем желающим аспирантам возможность получить соответствующий диплом, подтверждающий право ведения педагогической деятельности. Структура про-

граммы ориентирована на психолого-педагогической, социально-экономической, информационно-технологической готовности к деятельности в высшем учебном заведении [3]. При освоении дополнительной программы методологическая культура приобретает при освоении философии и методологии соответствующей области науки, методологии исследования, что находило отражение в квалификационной работе аспиранта, выполненной на определённом уровне методологии: на философском уровне (пространство науки) определяются фундаментальные основы исследования; на общенаучном (методологические основы науки) определяется базовый методологический подход; на конкретно-научном уровне отбираются методы и исследовательские процедуры адекватно отрасли научного знания. На технологической уровне методологии (пространство процедур) обрабатывается эмпирический материал, а выявленные закономерности включаются в структуру намного знания как нормы [4].

Анализ опыта подготовки аспирантов свидетельствует о двух приоритетах (в зависимости от потребностей вуза и региональной образовательной системы в научно-педагогических кадрах): для педагогической деятельности требуется методическая компетентность, а для исследовательской – методологическая компетентность. Таким образом, в учебной программе в равной мере должны присутствовать учебные дисциплины. Методическая компетентность ориентирована на педагогическую практику, а методологическая компетентность – на деятельность в сфере науки [6]. Как преподаватель аспирант имеет дело со знанием (психология, педагогика, спецдисциплина), а как исследователь – с педагогическими проблемами. Это различие влияет на отбор средств подготовки аспирантов к выработке авторской методической позиции (функция преподавателя) и к производству нового знания (функция исследователя).

Однако с получением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» не все аспиранты готовы к активной научно-исследовательской деятельности, понимая, что будут конкурировать, претендуя на должность, с теми, кто имеет ученую степень (значимый показатель для оценки образовательной деятельности вуза) [8]. Уходит в прошлое конкурсная аспирантура, в которую приходят выпускники

магистратур различного направления, не получившие базовой основы для обучения по специальности педагогического направления. В итоге лишаются значимого пополнения научные школы. Узаконена возможность перехода с одной специальности бакалавриата на другую (так, с технического направления на гуманитарное). В итоге приходят в аспирантуру те, кто не готов осваивать образовательную программу – требуется их дополнительная подготовка. В истории российского образования известны попытки разрешить подобное противоречие: открытие подготовительных отделений. Большинство аспирантов сегодня не имеют базовых компетенций для проведения научного исследования в области конкретной науки.

Сложившаяся ситуация низкого качества аспирантской подготовки в некоторой степени может разрешаться, если в вузе есть научная школа данного направления, если есть диссертационный совет, если научные руководители готовы к устранению недостатков в научной подготовке аспирантов первого года обучения [7]. Конечно, вариативность учебных планов, на разработку которых имеют право отдельные вузы, может в определённой мере способствовать разработке индивидуальных траекторий обучения аспирантов.

Практика показывает, что необходима концепция подготовки научно-педагогических кадров в интегрированной внутриуниверситетской системе педагогического образования, которая включает четыре уровня. Первый уровень – бакалавриат, содержание которого представляется двумя модулями; в обязательном – базовом модуле от 6 до 9 зачетных единиц отводится на освоение педагогики, возрастной психологии, методики преподавания предмета в школе; в дополнительном модуле до 14 зачётных единиц отводится с учётом базовой подготовки современным образовательным технологиям, воспитательной работе в образовательном учреждении, педагогической практике и защите квалификационной работы.

Второй уровень системы педагогического образования – магистратура (от 6 до 9 зачётных единиц) интегрирует содержание нескольких дисциплин: нормативно-правовое обеспечение профессионального образования, методическое обеспечение учебного процесса, инновационный менеджмент социально-педагогического про-

цесса, тренинг профессионально-ориентированной риторики, научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика, защита квалификационной работы.

Третий уровень – аспирантура (от 8 до 14 зачетных единиц) предполагает освоение содержания подготовки преподавателей-исследователей: педагогика и психология высшей школы, методология научного исследования, методология педагогического исследования, имидж преподавателя вуза, средства электронного обучения, проектирование образовательных программ, средства формирования гражданской позиции студента, педагогическая практика, защита квалификационной работы.

Четвертый уровень – внутривузовское повышение квалификации. Содержание программ в объеме 72 часов меняется в зависимости от актуальности проблем от компетентностного подхода и инновационных технологий обучения студентов до международной деятельности преподавателя и межкультурных отношений, до системы менеджмента качества образования и грантовой деятельности.

Опыт свидетельствует о том, консультации научного руководителя не могут полностью разрешить проблему низкой методологической компетентности аспирантов. Мы неоднократно результатами опроса аспирантов доказывали, что данное личностное свойство формируется в ходе освоения методологии конкретной науки и методологии исследования, проводимого в ней. Для аспиранта, обручающегося в современной структуре, сложности представляет соотношение методологии педагогической науки и методологии науки, освоенной до поступления в аспирантуру [5].

Экспертные советы, участники форумов, посвященных качеству диссертационных работ, отмечают недостатки методологического характера. Чаще всего объект педагогического исследования в области профессионального образования подменяется объектом методики обучения; либо объект исследования заявляется шире обозначенного педагогического процесса в теме диссертации. У экспертов может возникать вопрос, почему в темах большинства диссертаций по профессиональной педагогике заявляется процесс формирования, что обусловлено практической направленностью результатов исследования (в цели большинства исследований указывается на практиков-ориентированную кон-

цепцию формирования результативной характеристики у выборки исследования).

Если Болонский процесс породил новизну исследования в виде совокупности компетенций, отмеченных в паспорте специальности, то поиск педагогических средств придавал эксперименту методический характер. Вместе с тем, исследователи, оценивая результаты педагогической практики, приходили к необходимости выхода за рамки квалифицированных характеристик (за результат формирования принимается компетентность) и поиска интегративного свойства личности, адекватного специфике и особенностям профессиональной деятельности, что потребовало расширения объекта исследования и рассмотрения генезиса идей о профессиональной подготовке конкретных специалистов.

Отсутствие концептуальной логики педагогического исследования чревато его несоответствием специальности, по которой оно проводится. Паспорт специальности не всегда служит доказательством соответствия диссертационного исследования заявленной специальности.

Методологическая культура аспирантов формируется и поддерживается научной школой, которая представляется членами диссертационного совета (нелепым является утверждение, что диссертация готовится под совет: она должна соответствовать методологии науки и методологии исследования, выполненного в ней). Единое методологическое пространство способствует качеству диссертационного исследования, достоверности получаемых научных результатов и их сравнимости по итогам поиска средств разрешения сложившихся противоречий в образовательном процессе. Созданию такого пространства способствуют методологические семинары. В Самарском университете на протяжении двух десятков лет методологический семинар собирает ежемесячно исследователей в области профессионального образования.

В центре внимания участников семинара становится новизна научного исследования. Рассматриваются источники определения этой методологической характеристики. Во-первых, это неоднозначность трактовки ключевых понятий, что дает исследователю возможность ввести в тезаурус профессиональной педагогики новые научные категории с опорой на принципы корректности и оптимальности. Уточнение их сути позволяет целесообразно ограничивать категориальный аппарат науки в противовес безудержному приходу в педагогику понятий и

терминов из других наук. Во-вторых, неоднозначность в определении результата профессиональной подготовки (объект исследования), обусловленная особенностями выборки. В качестве механизма определения структуры результативной характеристики выборки исследования вводится с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности принцип идентификации. В-третьих, источником уточнения новизны исследования является неоднозначность средств профессиональной подготовки, что предполагает их отбор и интеграцию в виде авторской дидактической системы (предмет исследования).

Аналитический процесс в ходе обсуждения и дискуссий ориентирует участников семинара на привлечение совокупности знаний различных научных областей, что способствует устранению конфликта между различными трактовками сути ключевых понятий, приближая поиск к получению достоверных результатов. Каждая методологическая характеристика задает свой алгоритм ее представления в логике научного поиска, что свидетельствует о методологической грамотности исследователя.

Качество диссертации определяется теоретической и практической значимостью полученных научных результатов. Если теоретическая значимость исследования является содержательной стороной результата, то практическая значимость – его ценностной стороной, проверяемой в ходе апробации и внедрения авторских разработок. Если теоретическая значимость способствует развитию науки, то практическая значимость – развитию педагогических процессов в реальном образовательном пространстве. Прикладной характер педагогического исследования задаёт возможность ухода от научного исследования к методической работе и её результату, поэтому участники семинаров создают рабочий глоссарий на основе отличия педагогической деятельности от научно-исследовательской по цели, инструменту и результату. На занятиях обсуждаются уровни методологии исследования, результат и форма его представления. Каждый представляет концепцию своего исследования, приводит аргументы относительно корректно сформулированной темы, дает в сравнении ма-

териалы констатирующего и формирующегося экспериментов.

Выводы. Исследователи отмечают, что занятие научной работой молодежью становится менее престижным, а качество диссертационных работ подвергается обоснованной критике [2]. Все меньше аспирантов, защитивших диссертационные работы в срок; все меньше организаций, заинтересованных в подготовке аспирантов. Представляется, что самыми активными являются образовательные учреждения, испытывающие потребность в научно-педагогических кадрах в связи со старением педагогического корпуса.

Снижение мотивации на завершение обучения в аспирантуре защитой кандидатской диссертации связано в определенной мере с переходом аспирантуры на третий уровень высшего образования, где учебный процесс входит в конфликт с временными затратами на подготовку диссертации. Объективные факторы меньше всего касаются тех, кто приходит в аспирантуру для научной работы, хотя и они не всегда готовы к проведению исследования.

Первая задача аспирантуры – подготовка преподавателей-исследователей, как показывает практика, в основном решается: около 80% аспирантов выходят на защиту квалификационных работ. Вместе с тем, мотивация к продолжению исследования в виде диссертации снижается из-за качества базовой научной подготовки в магистратуре (в нашем исследовании это аспиранты педагогических специальностей).

В данной статье предпринята попытка представить концепцию непрерывной подготовки педагогических кадров от бакалавриата до аспирантуры с целью формирования базовых компетенций, необходимых для организации и проведения диссертационного исследования, чему способствует содержание обучения, ориентированного на формирование методологической компетентности исследователя. Как форма педагогического сознания, методологическая компетентность поддерживается погружением аспирантов в соответствующее пространство, создаваемое научным семинаром, в котором принимают участие исследователи проблем профессионального образования в регионе.

2. Марголин, А. М., Мельников, Р. М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. – 2018. - Т. 27. - №12. - С. 9-19.
3. Руднева, Т. И. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров в классическом университете // Наше образование. - Самара. - 2002-2003. - С. 50-52.
4. Руднева, Т. И. Исследовательская деятельность: методология научного поиска // Вестник Самарского государственного технического университета. - 2011. - №2 (16). - С. 122-126.
5. Руднева, Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте // Вестник Самарского государственного университета. - 2015. - №7(129). - С. 191-195.
6. Руднева, Т. И. Индивидуальная рефлексия преподавателя вуза – фактор успешного решения инновационных образовательных задач // Вестник Казанского энергетического университета. - 2017. - №2 (34). - С. 76-81.
7. Рыбаков, Н. В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. - 2018. - №7. - С. 87-96.
8. Сенашенко, В. С. О престиже профессии “преподаватель высшей школы”, ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. - 2017. - №2. - С. 36-44.

QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN POSTGRADUATE STUDY

© 2021 T.I. Rudneva

*Tatyana I. Rudneva, doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the department of theory and methods of vocational education*

E-mail: rudneva.07@mail.ru

Samara University
Samara, Russia

The innovative activity of the lecturer required an understanding of the content and means in a continuous system of preparation for professional activity at a university that integrates two functions – a lecturer and a researcher. The traditional training of postgraduate students is expressed by the predominance of its scientific component and the result in the form of a thesis. The reform of the Russian educational system made adjustments to postgraduate training as the third level of higher education. The results of research indicate a low quality of postgraduate students' readiness to organize scientific search in the field of specific science. It is noted that postgraduate students studying in the field of “theory and methodology of professional education” acquire methodological competence by mastering a significant number of psychological and pedagogical disciplines and pedagogical practice during the first year of study, but experience difficulties in organizing scientific research due to unformed methodological competence. The article summarizes the experience of postgraduate training in the logic of the continuous development of professionalism in the system of intramural advanced training.

Key words: a postgraduate student, a lecturer, a researcher, postgraduate training, method competence, methodological competence.

DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-79(2)-194-209-214

1. Terent'yev, Ye. A., Bednyy, B. I. Problemy i perspektivy razvitiya rossiyskoy aspirantury: vzglyad regional'nykh universitetov (Problems and prospects for the development of Russian postgraduate study: view of regional universities) // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2020. - №10. - S. 19-25.
2. Margolin, A. M., Melnikov, R. M. Puti povysheniya effektivnosti podgotovki aspirantov (Ways to improve the effectiveness of postgraduate training) // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2018. - Т. 27. - №12. - С. 9-19.
3. Rudneva, T. I. Povyshenie kvalifikatsii i professional'naya perepodgotovka kadrov v klassicheskom universitete (Advanced training and professional retraining at a classical university) // Nashe obrazovaniye. Samara. - 2002-2003.-S. 50-52.
4. Rudneva, T. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost': metodologiya nauchnogo poiska (Research activities: methodology of scientific research) // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta. - 2011. - № 2 (16). - S. 122-126.
5. Rudneva, T. I. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sovremennom social'nom kontekste (Pedagogical activity in the modern social context) // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2015.-№7(129). - S. 191-195.
6. Rudneva, T. I. Individual'naya refleksiya prepodavatelya vusa – factor uspeshnogo resheniya innovatsionnykh obrazovatel'nykh zadach (Individual reflection of a university lecturer is a factor in the successful solution of innovative educational problems) // Vestnik Kazanskogo energeticheskogo universiteta. - 2017. - №2(34). - S. 76-81.

7. Rybakov, N. V. Sovremennaya model' rossiyskoy aspirantury: pilotnoe issledovanie pervogo vypuska (The modern model of the Russian postgraduate school: pilot study of the first issue)// Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2018. - №7. -S. 87-96.
8. Senashenko, V. S. O prestizhe professii "prepodavatel' vysshei shkoly", uchenykh stepenei i uchenykh zvaniy (About the prestige of the profession "of a higher school teacher", academic degrees and academic titles) // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2017. - №2. - S.36-44.