Rusiya, Finlandiya və Azərbaycanda diplomdansonrakı təhsilin problemləri və perspektivləri

Müəlliflər **Yelena Sidenko** – «Bələdiyyə təhsili: innovasiyalar və eksperiment» jurnalının baş redaktoru, Moskva, Rusiya. E-mail: 9653244543@mail.ru

Alla Sidenko – «Təhsildə innovativ layihələr və proqramlar» jurnalının baş redaktoru, Moskva, Rusiya. E-mail: sidenko2009@yandex.ru

Aleksandr Zelenin – Tampere Universitetinin müəllimi, İnformasiya texnologiyaları və kommunikasiya elmləri fakültəsi, Tampere, Finlandiya. E-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi

Hümeyir Əhmədov – Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi-pedaqoji kadrların hazırlığı şöbəsinin müdiri, pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Rusiya Təhsil Akademiyasının xarici üzvü, Əməkdar elm və təhsil xadimi. E-mail: humeyir@gmail.com

Annotasiya Məqalədə Rusiya, Finlandiya və Azərbaycanda elmi kadrların hazırlığının keyfiyyətinə dair müasir tədqiqatlar haqqında ümumi məlumat verilir, aspiranturada (doktoranturada) təhsil alan və dissertasiya işlərini müdafiə edən elmi kadrların kəmiyyət göstəriciləri təhlil edilir, diplomdansonrakı təhsil sahəsinin inkişafının aktual problemləri göstərilir. Müəlliflər diplomdansonrakı təhsilin istiqamətlərini müəyyənləşdirir, bu sahədə ölkələrindəki təhsilin xüsusiyyətlərinə aid statistik göstəriciləri qeyd edərək gənc alimlərin hazırlığı işinin dövlətin prioritet vəzifələrindən biri olduğunu vurğulayırlar. Rusiya, Finlandiya və Azərbaycan alimlərinin diplomdansonrakı təhsil sahəsindəki tədqiqatları məqalənin metodoloji əsasını təşkil edir. Tədqiqat metodu qeyd olunan tədqiqat işlərinin tənqidi təhlilindən ibarətdir. Müəlliflər müasir dövrdə diplomdansonrakı təhsildə yaranan problemlərin həllinə yönəldilən müxtəlif yanaşmaları özündə əks etdirən tədqiqatları təhlil edirlər. Məqalənin elmi yeniliyi Rusiya, Finlandiya və Azərbaycanda diplomdansonrakı təhsilin həyata keçirilməsində ümumi meyillərin və fərqlərin müəyyənləşdirilməsindən ibarətdir. Praktiki əhəmiyyəti isə ölkələrin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq diplomdansonrakı təhsil sahəsində dövlət sifarişinin icrası və elmi-pedaqoji kadrların hazırlığı üçün vahid bir yanaşmanın qurulmasını özündə ehtiva edir.

Açar sözlər Diplomdansonrakı təhsil, tədqiqat fəaliyyəti, elmi kadrların hazırlığının kəmiyyət və keyfiyyət göstəriciləri, sistemli yanaşma, aspirant, doktorant.

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/edu.33
Məqaləyə istinad: Sidenko Y., Sidenko A., Zelenin A., Əhmədov H. (2019) *Rusiya, Finlandiya və Azərbaycanda diplomdansonrakı təhsilin problemləri və perspektivləri.* «Azərbaycan məktəbi». № 3 (688), səh. 91–114.
Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 07.08.2019; Qəbul edilib — 11.09.2019

Проблемы и перспективы постдипломного образования в России, Финляндии и в Азербайджане

Авторы: **Е.А. Сиденко** – главный редактор журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», Москва, Россия. E-mail: 9653244543@mail.ru

А.С. Сиденко – главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», Москва, Россия. sidenko2009@yandex.ru,

А.В. Зеленин – Университетский лектор, Университет Тампере, Факультет информационных технологий и коммуникационных наук, Тампере, Финляндия. E-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi

Г.Г. Ахмедов – заведующий отделом Подготовки научно-педагогических кадров Института образования Азербайджанской Республики, доктор педагогических наук, профессор, Баку, Азербайджан. E-mail: eduaz@mail.ru

Аннотация В статье дается обзор современных исследований, касающихся качества подготовки научных кадров в России, Финляндии, Азербайджане; анализируются количественные показатели научных кадров, обучающихся в аспирантуре и защитивших диссертационное исследование; выделяются актуальные проблемы развития сферы послевузовского образования. Авторы выявляют тенденции послевузовского образования, приводят статистические данные о характеристиках послевузовского образования в своих странах; подчеркивают приоритетность государственной задачи по подготовке молодых ученых. Методологической основой работы являются исследования российских, финских, азербайджанских ученых в области постдипломного образования. Методом исследования является критический анализ исследовательских работ. Авторами проведен анализ исследований, в которых предлагаются различные подходы к решению проблем, возникающих на современном этапе в послевузовском образовании. Научная новизна состоит в выявлении общих тенденций и отличий в реализации постдипломного образования в России, Финляндии, Азербайджане. Практическая значимость выстроен с учетом специфики стран целостный и комплексный подход к реализации государственного заказа в области послевузовского образования и подготовки научно-педагогических кадров в сфере постдипломного образования.

Ключевые слова Постдипломное образование, исследовательская деятельность, количественные и качественные показатели подготовки научных кадров, системный подход, аспирант, докторант.

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/edu.33
Цитировать статью: Сиденко Е.А., Сиденко А.С., А. Зеленин А.В., Ахмедов Г.Г. (2019) Проблемы и перспективы постдипломного образования в России, Финляндии и в Азербайджане. «Азербайджанская школа». № 3 (688), стр. 91–114.
Статья поступила в редакцию: 11.09.2019

Problems and prospects of postgraduate education in Russia, Finland and Azerbaijan

Authors **E.A. Sidenko** – Editor-in-chief «Municipal education: innovation and experiment», Moscow, Russia. E-mail: 9653244543@mail.ru

A.S. Sidenko – Editor-in-chief «Innovative projects and programs in education», Moscow, Russia. E-mail: sidenko2009@yandex.ru,

A.V. Zelenin – Doctor of Philosophy, Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication Sciences, University Lectuter, Tampere, Finland. E-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi

H.H. Ahmadov – Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Scientific Pedagogical Staff Training Department of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Baku, Azerbaijan. E-mail: eduaz@mail.ru

Abstract The article provides an overview of modern research on the quality of training of scientific personnel in Russia, Finland and Azerbaijan. It analyzes the quantitative indicators of postgraduate students including dissertation defense. The article also illustrates the current problems in the field of postgraduate education. The authors identify a tendency in postgraduate education, highlight statistics on the characteristics of postgraduate education in their countries and emphasize that the training of young scientists is one of the main priorities of the state. The methodological basis of the work consists of the researches of Russian, Finnish, Azerbaijani scientists in the realm of postgraduate education. The method of the study is the critical analysis of research works. The authors analyze studies presenting various approaches to solving problems proposed in modern times in postgraduate education. The scientific innovation of the work is to identify common tendency and differences in the implementation of postgraduate education in Russia, Finland and Azerbaijan. The significance of this practice is the holistic and integrated approach to the implementation of the state order in the line of postgraduate education and training of scientific and pedagogical personnel in postgraduate school.

Keywords Postgraduate studies, research activities, quantitative and qualitative indicators of scientific staff training, systematic approach, postgraduate student, doctoral student.

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/edu.33
To cite this article: Sidenko E.A., Sidenko A.S., Zelenin A. V., Ahmadov H.H. (2019) *Problems and prospects of postgraduate education in Russia, Finland and Azerbaijan.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 688, Issue III, pp. 91–114.
Article history: Received — 07.08.2019; Accepted — 11.09.2019

Исследовательская деятельность представляет собой неоценимый ресурс пополнения научного потенциала страны в любое время, а особенно востребованными научные открытия оказываются в кризисные периоды развития стран [Загвязинский В.И. 2015; Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н., Савинков В.И. 2012, с.46; Санникова Л.В. 2014, с. 271-275]. На настоящий момент перед сферой послевузовского образования стоит задача восполнения утраченного потенциала научных кадров, о чем свидетельствуют многие современные исследования в данной области [Сериков В.В. 2012; Сиденко А.С. 2018, с. 414-420; Романов Е.В. 2019] и др.

Обзор литературы и обсуждение

Одним из важнейших факторов развития современной цивилизации является эффективное освоение и применение достижений науки. Между тем трансформация экономических отношений в России и ближнем зарубежье поставила их в сложнейшее положение, государственная научно-техническая политика в течение последнего десятилетия XX в. в основном была направлена на решение проблем, касающихся организационно-экономической деятельности [Ахмедов Г.Г. 2010, с. 21-26; Шадриков В.Д. 2016, p. 53-60].

В последние годы реформы российского образования затронули все его сферы, включая высшую школу и аспирантуру. С целью выявления мировых тенденций в сфере постдипломного образования авторами изучен зарубежный опыт отдельных стран (России, Финляндии и Азербайджана).

Приведем сравнительный анализ постдипломного образования в России и в Финляндии.

В Финляндии существует широкий спектр направлений для получения дополнительного образования после окончания высшего учебного заведения. Выпускники ВУЗов планируют дальнейшую карьеру, связанную с преподаванием в университете, институте, исследовательской работой. В Финляндии в структуре Финской академии наук нет исследовательских институтов аналогичных российским. Потребность в широком спектре направлений послевузовской подготовки специалистов вызвана большой степенью университетской автономии в Финляндии и направленностью на уникальность имиджа среди других институтов и университетов. С этим связан факт того, что университеты определяли на своем уровне наименование постдипломной квалификации выпускника. Вступление Финляндии в Евросоюз потребовало унификации наименований, чтобы добиться эквивалентных научных званий во всех странах Евросоюза. Ранее ученые степени имели две категории: лицензиат (что примерно соответствует

российской научной степени кандидата наук) и доктор наук. Преимущественное трудоустройство лицензиатов – институты (как правило, в Финляндии к ним относят высшие учебные заведения, ориентированные на практические, профессиональные сферы деятельности), реже университеты, целью которых является выпуск специалистов высшей квалификации (врачи, социологи, экономисты, правоведы, журналисты, филологи, культурологи и т.п.). Трудоустройство докторов наук осуществлялось, прежде всего, в университетах [Aarrevaara Timo & Pekkola Elias, 2010, 189 s.].

Ученая степень	**Университет**	**Институт**
Лицензиат	9%	14%
Доктор наук	53%	16%

Тенденция в написании и защите лицензиатских и докторских работ в Финляндии в последние два десятилетия изменилась. В обществе возросло количество специалистов с высшим образованием, повысились требования к работникам университетов и институтов. Согласно статистическим данным, в 2009 г. было защищено 1642 докторских и 425 лицензиатских диссертаций, а с середины 2010-х годов лицензиатские диссертации остались только в некоторых областях: медицине, искусстве, сельском хозяйстве, лесном деле, то есть в тех сферах, которые связаны с накоплением исследователем большого эмпирического материала, проведения большого количества экспериментов для получения релевантных результатов. Таким образом, тенденция проявилась в увеличении процента востребованности докторских диссертаций.

Финляндия уже в 1990-е годы занимала одну из ведущих позиций в различных областях исследований (биотехнологии, искусственный интеллект, протезирование, фармакология и т.п.) В связи с ускоренным развитием во многих странах мира этих областей потребовалась перестройка сфер трудоустройства специалистов с научными степенями. Так, в 2017 году трудоустройство докторов наук, значительно преобладающих в количестве присужденных научных степеней, выглядело следующим образом [Ijäs-Idrobo Miia, 2019]:

Университет	38%
Частный сектор (private sector)[1]	29%

[1] Частный сектор — фирмы, акционерные общества, общества с ограниченной ответственностью, финансовые организации, биржи и т.д.

Государственный сектор	7%
Местные структуры (коммуны)	18%
Третий сектор[2]	5%
Безработные	4%

В последние годы в Финляндии прослеживается тенденция необходимости увеличения количества докторов наук, в первую очередь, в частном секторе, особенно в сферах, нацеленных на решение высокотехнологичных задач (природосбережение, переработка отходов, возобновляемая энергия, компьютерные технологии, электронная безопасность, медицина, искусственные органы и т.п.). Для сопоставления – в США, Дании, Голландии частный сектор «потребляет» около 40% докторов наук, что и обеспечивает в этих и других странах опережающий рост новых технологий.

В 2000-е и, особенно, в 2010-е годы в связи с возросшей потребностью в докторах наук произошло значительное увеличение выпуска докторов наук среди коренного населения (финнов, шведов) и массовый приток в Финляндию специалистов с высшим образованием из стран Азии и бывшего СССР. Возрастание потребности в данных специалистах было связано с повышенным вниманием в современном мире к скандинавской модели жизнеустройства, целью которой являлось построение государства всеобщего благосостояния.

Немаловажными факторами притока зарубежных кадров являлись: 1. бесплатное образование, 2. высокий уровень жизни, 3. безопасность жизни, 4. высокий уровень науки (особенно в технических областях, медицине, социальной сфере). На настоящее время из стран Азии приезжает намного больше соискателей на получение докторской степени в Финляндии, чем из европейских стран. Это значительно укрепило позиции финской науки и промышленности в азиатском регионе. В связи с этим финское правительство приняло решение о бесплатном обучении, как в высшей школе, так и при получении ученых степеней. Экспорт знаний и специалистов приводит к налаживанию прочных гуманитарно-профессиональных связей, что позитивно влияет на материально-финансовую сферу Финляндию, а также благоприятно сказывается на репутации и имидже страны.

Иностранцы, обучающиеся в Финляндии с целью получения научных степеней, относятся более ответственно к обучению. Так, в 2017 году в

[2] В постиндустриальном обществе: так называемая «сфера услуг». К сферам услуг в западных экономических моделях относят транспорт, связь, торговлю, туризм, здравоохранение и т.п.

Финляндии получили научные степени докторов 1750 человек, причем иностранцы составили 23%, хотя среди обучающихся они составляли только 4% [Suomen virallinen tilasto (SVT), 2019], то есть, 19% иностранцев приехали для защиты научных степеней.

Присуждение научной степени касается не только получения соответствующего сертификата, но, прежде всего, выработки профессиональной идентификации исследователя, чему в Финляндии уделяется большое внимание. Отчасти это связано с традициями финской культуры и менталитета, где профессионал и профессионализм считаются честным и самостоятельным путем в продвижении к вершинам в карьере и важным компонентом самоуважения. Формированию идентификационного «автопортрета» уделяется большое внимание, начиная со старших классов школы, лицея или гимназии до обучения в ВУЗе [Timo Oksanen, Annamaija Lehvo & Anu Nuutinen. Helsinki, 2003, s.136-153]. В университетах для лицензиатов и докторантов проводятся семинары, круглые столы, конференции, методолого-практические обучающие семинары (ворк-шопы), целью которых является обучение молодых сотрудников методологии исследовательской деятельности, передача опыта старших коллег, проведение научных дискуссий, касающихся требований к работникам университета (института).

Еще один важный аспект развития науки в Финляндии – гендерное равноправие. Эта проблема имеет длительную историю. В частности, именно в Финляндии, бывшей в 1906 г. еще в составе России, впервые в мире женщины получили право избирательного голоса. Гендерное равноправие в науке – также важная тема дискуссий и обсуждений в финском научном сообществе. Так, в 2017 г. среди докторов наук женщины составляли большинство – 53%. Однако на настоящее время еще существуют диспропорции в некоторых сферах. В частности, исторически трудовая занятость связывалась с гендерной спецификой профессии: в сфере техники женщин-докторов наук 30%, в компьютерных науках, передаче данных женщин 22% [Pekkola E. 2014, s. 263].

Итак, нами были рассмотрены данные по сфере постдипломного образования по Финляндии. Выявлены следующие тенденции: востребованность докторов наук в различных сферах жизнедеятельности финского общества; приток иностранных кадров, проходящих защиту докторских диссертаций в Финляндии; уравнивание гендерной специфики в профессиональной научной деятельности.

С целью сопоставления специфики постдипломного образования в выбранных нами странах рассмотрим подготовку научно-педагогических кадров в Азербайджане.

Приводим состояние подготовки педагогических кадров по Азербай-

джану. Подготовка высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров в Азербайджанской Республике осуществляется путем докторантуры, представляющей собой наивысшую ступень образовательного процесса, которая завершается присуждением соответствующих научных степеней (доктора философии и доктора наук по определенным отраслям науки):

I. Докторантура осуществляется путем реализации двух программ:

1). Программа по подготовке докторов философии (PhD).

2). Программа по подготовке докторов наук (SD). Формы подготовки: очное, заочное.

II. Диссерантура, которая также делится на две программы:

1) Программа по подготовке докторов философии (PhD).

2) Программа по подготовке докторов наук (SD) [Əhmədov H.H. 2018, 344 s.].

«Основная цель научно-педагогической кадровой подготовки – повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Осуществление в ближайшей и дальнейшей перспективе реформ высшего образования зависит от качественной подготовки научно-педагогических кадров. В связи с этим большое внимание уделяется обновлению и омоложению профессорско-педагогического состава, создаются необходимые условия для подготовки научно-педагогических кадров. В результате этого возрастает как численность, так и профессиональный уровень профессорско-педагогического состава высших учебных заведений.

Так, если в государственных высших учебных заведениях, находящихся в ведении Министерства образования, в 2013 году работало 9263 научно-педагогических кадров, в том числе 897 доктора наук, 4089 кандидата наук, то в 2014 году соответственно 9345, 906 и 4114».[3] Можно констатировать, что в Азербайджане наблюдается положительная динамика роста научно-педагогических кадров.

После восстановления государственной независимости в Азербайджанской Республике, как и во всех областях, начались реформы в области образования, как одного из основных элементов, гарантирующих развитие общества, что определено в Стратегии развития азербайджанского образования [Əhmədov H.H. 2010, 800 s.]. В качестве достижения поставленных целей в рамках реформы был принят целый ряд документов, среди которых

[3] https://edu.gov.az/ru/page/466

наиболее важное место занимают законы «Об образовании», «О науке», «Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике», «Стратегическая дорожная карта» и др. Основным фактором, способствующим развитию педагогической науки в Азербайджане, является научно-педагогическая подготовка кадров, которая трактуется нами в аспекте постдипломного образования и определена в республике как дорожная карта для подготовки научно-педагогических кадров [Əhmədov H.H. 2018, 344 s.].

Приведем срез по сфере постдипломного образования в России. Проблемам модернизации послевузовского образования, повышению качества обучения в аспирантуре посвящен ряд исследований Е.В. Бочковой [Бочкова, Е.В. 2016, с. 17–23]; А.О. Ковальчук [Ковальчук А.О. 2012, с. 31–40]; Ю.П. Куликовой [Куликова Ю. П. 2012, с. 56-60]; В.В. Серикова [Сериков В. В. 2015, с. 4-23]; В.Д. Шадрикова [Шадриков В.Д. 2016, с. 53-60]; Л.Н. Шевень [Шевень Л. Н. 2012, с. 342-344]; В.П. Шестак [Шестак В. П. 2015, с. 22-34] и др.

По данным статистики в российской аспирантуре в области защиты диссертационных исследований наблюдется негативная динамика. Согласно данным, опубликованным Институтом статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) НИУ ВШЭ, после 2010 г. началось снижение численности аспирантов, и к 2015 году их численность сократилась с 157,5 до 109 тысяч.

В работах Б. И. Бедного [Бедный Б.И. 2012, с. 25-26], В.И. Левина [Левин В.И. 2012, с. 20-23], А.О. Овчарова [Овчаров А.О. 2012, с. 124-130] и др. также опубликованы статистические данные о количественных и качественных показателях аспирантуры в России. Авторы отмечают, что при увеличении численности аспирантов к 2010 г. в российской аспирантуре отмечается специфическое отличие от других стран, которое состоит в том, что увеличение численности аспирантов, в отличие от стран ЕС и США, проходило в РФ на фоне снижения численности научных работников. При этом по данным, представленным в работе В.Д. Нечаева, в процентном соотношении аспирантов среди молодежи Россия уступает США и странам ЕС [Нечаев В. Д. 2012, с. 16-33].

По словам заведующей отделом исследований человеческого капитала Института статистических исследований и экономики знаний Н. Шматко, за последние пять лет «практически все показатели деятельности аспирантуры падают, а наиболее резкое уменьшение, как численности аспирантов, так и числа защищенных кандидатских диссертаций произошло за последние два года» [Шматко Н. 2019]. Н. Шматко [там же] приводит данные о том, что в 2015 году аспирантуру закончило 25,8 тысячи человек,

из них кандидатские диссертации защитили только 4,6 тысячи.

Снижение числа защищенных кандидатских диссертаций наблюдается во всех областях науки, но особенно в гуманитарных. Сильнее всего сократилась численность лиц, защитивших кандидатские диссертации по юридическим, социологическим, экономическим и педагогическим наукам [Шматко Н. 2019]. По оценке Института статистических исследований и экономики знаний только каждый пятый аспирант защищает диссертацию в срок обучения в аспирантуре.

Эти данные находят подтверждение и в других исследованиях. С.Д. Резник, исследуя вопросы эффективности российской аспирантуры, указывает на происходящее в последние года: наряду с ростом количественных показателей института аспирантуры, снижаются его качественные показатели. Так, удельный вес защитивших диссертации в общем объеме выпуска аспирантов остается достаточно низким: в 2010 г. он составил 28,47%. С.Д. Резник отмечает, что также ежегодно уменьшается доля аспирантов, обучающихся в НИИ. По данным исследования, из всех принятых в аспирантуру в 2010 г., в аспирантуру НИИ поступили 10,4%, а в аспирантуру вузов поступило 89,6% [Резник С.Д. 2012, с. 80-81].

По данным информационно-статистического материала, подготовленного авторским коллективом в составе Е.В. Березиной, К.В. Лебедева, Н.А. Плужновой, Л.В. Прохоровой, А.В. Федина, «Большинство аспирантов (71404 чел. или 72,6%) обучались в очных аспирантурах… В 2016 г. в очной аспирантуре проходили подготовку 40327 мужчин (56,5%) и 31077 женщин (43,5%)… Из 10962 выпускников – мужчин, закончивших очную аспирантуру в 2016 г., 15,2% защитили диссертации, а из 7268 выпускников-женщин – 16% завершили свое обучение с защитой диссертации» [Березина Е.В. 2017, с. 13].

А.Х. Тезйел, проводя сравнительный анализ и оценку результатов деятельности российской аспирантуры после ее реформирования, пишет: «Согласно данным Госкомстата России, с 1992 по 2014 гг. доля выпускников, защитивших диссертацию, составляла от 18% до 31% с четкой тенденцией к убыванию» [Тезйел А.Х. 2018, с. 499]. Далее автор делает выводы: «К проблемам, накопленным в сфере подготовки научно-педагогических кадров в дореформенный период (снижение качества диссертационных работ, падение престижа профессии ученого и «утечка мозгов», низкий процент защит среди аспирантов и др.), добавился новый список нерешенных вопросов организационного, кадрового и финансового обеспечения деятельности аспирантуры по измененным правилам. Аспиранты в связи с увеличением аудиторных занятий и академических обязательств фактически потеряли возможность в рамках срока обучения полноценно вести научно-исследо-

вательскую работу, готовить и защищать кандидатскую диссертацию» [Тезйел А.Х. 2018, с. 508].

Е.И. Муратова выделяет следующие негативные тенденции, наблюдаемые в сфере послевузовского образования:

• уменьшение доли выпускников, завершающих обучение в аспирантуре защитой диссертационного исследования;

• ослабление у значительной части аспирантов мотивации к построению научной карьеры;

• значительное снижение доли выпускников аспирантур, пополняющих кадровый состав научных и научно-педагогических работников;

• несоответствие образовательного компонента аспирантуры современным требованиям к подготовке кадров высшей квалификации;

• снижение научного уровня диссертаций и т.д. [Муратова Е.И. 2012, с.70-72].

Еще одной негативной тенденцией является снижение притока молодежи в аспирантуру. Г.В. Осипов и В.И. Савинков в своем исследовании публикуют следующие данные: «Приток молодых исследователей в российскую науку резко сократился в 1990–2005 годы, по сравнению с 1960–1989 годами, в среднем на 40% ежегодно… Параллельно сокращалась численность научных организаций, в результате чего общая численность исследователей в научных организациях – на 24% (на 124,6 тыс. человек) сокращена. Официальные данные государственной статистики свидетельствуют, что сегодня доля исследователей в возрасте до 30 лет в большинстве научно-исследовательских учреждений в среднем не превышает 10% от общей численности исследователей» [Осипов Г.В. 2014, с.13-17].

Ф.Э. Шереги и В.И. Савинков пишут: «Недостаточная ориентация на научную работу имеет место еще в вузе, в период профессиональной ориентации студентов» [Шереги Ф.Э. 2011, с. 52]. Согласно авторской точке зрения, «первичная форма приобщения студентов к профессии ученого – их привлечение к научному творчеству в вузе. Здесь предусмотрены различные формы научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Доля склонных к научной работе среди студентов российских вузов составляет в среднем 6–8%, что является в целом благоприятным показателем. Однако из общего выпуска вузов работать в науку в последующем идут не более 0,5% выпускников. Дело в том, что профессиональные планы студентов предопределены не общественной значимостью той или иной профессии, а ее престижностью и прибыльностью» [Шереги Ф.Э. 2011, с. 18].

Таким образом, подводя итог вышеперечисленных проблемных полей российской аспирантуры на сегодняшний день, можно сделать вывод, что снижение количественных и качественных показателей сыграло негатив-

ную роль в формировании позитивного имиджа аспирантуры, имиджа ученого-исследователя. Исследовательская деятельность и научная карьера не рассматриваются молодыми людьми как престижные и перспективные.

Материалы и методы исследования

Методами настоящего исследования являются критический анализ существующих разработок ученых, и рефлексия опыта профессиональной деятельности авторов статьи.

Проблема исследования

В связи с приведенными данными, перед современной аспирантурой встает вопрос повышения престижа послевузовского образования и профессии ученого, повышения качества подготовки исследователей, следствием чего является восполнение интеллектуального ресурса развития России. Проблемой данного исследования является определение оптимальных средств и способов подготовки педагогов - исследователей, владеющих методологией и культурой исследовательской деятельности, впоследствии имеющих потенциал организации научных школ и новых исследовательских направлений в области педагогики и как следствие позитивно влияющих на статус и престиж российской аспирантуры.

Гипотеза исследования

Одним из возможных подходов к формированию положительного имиджа, высокого престижа послевузовского педагогического образования и восполнению интеллектуального ресурса развития страны может быть повышение методологической культуры педагога-исследователя при условии использования системно-деятельностного подхода в организации научно-обучающей деятельности.

Аспирант, владеющий исследовательскими компетенциями в полной мере, осуществляет поиск, анализ и систематизацию информации для своей работы методологически грамотно, что ведет к осознанному построению гипотезы и проведению эксперимента. Формирование методологической культуры у исследователя позволяет избежать «формального», поверхностного отношения к работе над диссертацией: аспирант становится автором исследования, носителем методики, что повышает мотивацию к транслированию своего уникального опыта и защите диссертационного исследования. Целью защиты диссертации для молодого

исследователя становится не «степень ради степени», а признание новизны и практической значимости его авторского подхода научным сообществом, что формирует в его сознании престиж профессии ученого.

С целью решения проблемы исследования был изучен опыт проведения межрегиональных методологических семинаров под научным руководством В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой. Ученые, рассматривая вопрос о нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей, говорят о необходимости развития методологической культуры исследователей и оказании помощи в освоении поисковых процедур. По мнению авторов, такая работа необходима не только соискателям, аспирантам и докторантам, но и их научным руководителям [Загвязинский В.И. 2013, с. 7]. Ученые пишут о том, что в Тюменском государственном университете наработан продуктивный опыт системной методологической подготовки педагогов-исследователей и научных руководителей Урало-Сибирского региона. «Опыт организации работы постоянно действующего методологического семинара Тюменского госуниверситета свидетельствует о том, что для поднятия методологической культуры педагогов-исследователей сегодня чрезвычайно важно, возрождая традицию Всесоюзных методологических семинаров доперестроечного времени, создать в разных регионах России (а не только в Москве и Санкт-Петербурге) центры методологической подготовки соискателей и научных руководителей» [Загвязинский В.И. 2013, с. 14].

Ученые делятся многолетним опытом проведения межрегиональных методологических семинаров. Академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ, Тюменский научный Центр Уральского (с 2013 г. – Сибирского) отделения Российской академии образования с 2003 г. по настоящее время проводят межрегиональные семинары по практической методологии научно-педагогического исследования. Семинары носят постоянный характер: за 15 лет проведено двадцать семь сессий, включающих семь циклов методологических занятий. Основным содержанием занятий является методология, теория и методика педагогического проектирования образовательных систем с учетом условий социокультурного информационного пространства Урало-Сибирского региона и России в целом.

Программа каждого двухгодичного цикла охватывает все этапы научно-педагогического исследования: обоснование выбора темы; выдвижение рабочей гипотезы; выбор теоретических и эмпирических методов исследования; проведение опытно-экспериментальной работы; интерпретация результатов; оформление текста диссертации или научного отчета и представление его к защите. Таким образом, на семинаре представлена общая

(инвариантная) основа процедуры педагогического поиска. В то же время, пишут авторы, «…в каждом из пяти проведенных циклов занятий темы лекций и семинаров … трактуются … с учетом изменившихся … научно-образовательных условий» [Загвязинский В.И. 2013, с. 9].

Представляет интерес работа Т.А. Строковой [Строкова Т.А. 2018, с. 9-30], в которой автор продолжает осуществлять рефлексию деятельности научно-педагогической школы В. И. Загвязинского по подготовке аспирантов, осуществляемую в разных формах: практико-ориентированных методологических семинаров, деловых мини-игр, имитирующих процедуру защиты диссертации; индивидуальных и групповых консультаций и пр. «Тематика семинаров, – пишет автор, – охватывала … обоснование актуальности темы и … научный аппарат диссертации; проблемное поле … поиска; … содержание и оформление продуктов научной деятельности и др.» [Строкова Т. А. 2018, с. 22]. «На практических занятиях … много внимания уделялось профилактике наиболее распространенных методологических ошибок. Одна из них – рассогласованность элементов методологического аппарата исследования и его отдельных частей. На примере опубликованных авторефератов наглядно показывалось, как обоснование актуальности должно подготавливать «почву» для формулирования противоречий, … отслеживались все «цепочки», увязывающие основные разделы диссертации» [Строкова Т. А. 2018, с. 23].

С точки зрения формирования методологической культуры, наиболее важным в приведенном опыте нам представляется системность (периодичность и взаимосвязь) проводимых семинарских занятий, высоко профессиональный уровень рефлексии затруднений, ошибок в деятельности аспирантов, докторантов, научных руководителей и отработка возможных решений.

Те же цели могут быть достигнуты иными средствами. Как вариант рассмотрим теоретические основы деятельности в «Школе педагога-исследователя» (Москва). В данном подходе предлагается применение системно-деятельностного подхода к формированию методологической культуры и развитию исследовательских компетенций педагога-исследователя. Системно-деятельностный подход позволяет комплексно подойти к решению задачи подготовки молодого педагога – исследователя. Авторами разработана трехуровневая программа повышения квалификации «Школа педагога-исследователя», элементы которой представлены в работе [Сиденко А.С. 2012, с. 68-77].

В данной статье мы коснемся первого уровня, предназначенного для начинающего педагога-исследователя. Программа повышения квалификации сопровождается пособием «Педагогический эксперимент: от идеи

до разработки» [Сиденко А.С. 2009, 130 с.], в котором представлены основы исследовательской деятельности и, в частности, рассматривается эксперимент как ведущий метод педагогического исследования, раскрываются его сущность, этапы, дается алгоритм разработки программы эксперимента, раскрывается логика его проведения и описания, описываются требования к обеспечению достоверности и обоснованности результатов эксперимента. Теоретический материал сопровождается заданиями для самостоятельной работы (индивидуальной или групповой).

Работа с пособием предполагает цикл занятий. Каждое из занятий имеет в основном похожую структуру: теоретическая информация о ключевых понятиях эксперимента, пояснения и примеры применения, задания для самостоятельной работы с предложенным текстом описания фрагментов педагогического эксперимента, задания для самостоятельной работы с литературой, задания для осознания и оформления опыта осуществления индивидуального эксперимента. Формы проведения занятия – групповая, микрогрупповая, индивидуальная, пленарная – макрогрупповая.

Все типы заданий ориентированы на осознание и получение согласованного опыта применения теоретических положений, характеризующих методологию педагогического исследования. В частности, рассматриваются признаки педагогического эксперимента; этапы и цикл педагогического эксперимента, особенности проблемной ситуации и противоречия, проблема педагогического эксперимента; способы формулирования идеи и замысла педагогического эксперимента; отличительные особенности педагогической цели и цели эксперимента; «формула» и способы построения гипотезы; критерии и показатели; диагностический инструментарий педагогического эксперимента и другие характеристики.

В настоящем исследовании методологическая культура формируется через освоение понятийного аппарата исследовательской деятельности в активной форме на деятельности основе. К каждому занятию предлагается минимально необходимый объем теоретических знаний по методологии проведения исследования, организуется практика его применения с заранее спланированным затруднением в деятельности. В ходе обсуждения результатов групповых работ происходит уточнение и интериоризация содержания осваиваемых понятий.

Используются такие приемы, как:

• «Распаковка» понятий. Суть приема состоит в том, чтобы отвечая на заданные вопросы о понятии: Что это по своей сути? Из чего состоит? Что можно делать/иметь, обладая этим? Что должно быть у человека? - ставится задача выявить наиболее полно сущность раскрываемых понятий. Понятие представляет собой; включает; обеспечивает; предполагает.

Табл. 1. **Понятие «профессионализм»**

представляет собой:	**включает в себя:**	**включает в себя:**	**предполагает:**
Овладение теоретическими практическими знаниями, умениями и навыками по выполнению трудовых функций на высоком уровне в какой-либо сфере деятельности.	1) Всех субъектов образовательного процесса (управленческие кадры, учительские кадры, учащиеся). 2) Многоаспектную и разнообразную по формам и содержанию деятельность (учебную, внеучебную и внешкольную), основанную на индивидуальных особенностях, учащихся, их потенциальных творческих возможностях.	1) Уровень способностей всех субъектов образовательного процесса (учителя, учащегося, управленческих кадров) Способности – личностные свойства и особенности, необходимые для успешного выполнения той или иной деятельности. 2) Формирование: • адекватной самооценки, умения соотнести свои интересы, потребности с объективными и субъективными возможностями; • целеустремленности, способности к целеполаганию и настойчивости к достижению цели; • работоспособности, культуры труда, готовности к сотрудничеству; • самостоятельности в принятии решений в ситуации выбора; • ответственности за нравственно ценный выбор средств достижения цели.	1) Непрерывное пополнение знаний, сплава теоретических знаний и практического опыта. 2) Самореализацию индивидуальных способностей, возможностей, потребностей, развития приоритетных характеристик, обеспечивающих успешное профессиональное самоопределение и успешную позитивную реализацию в трудовой деятельности.

Приведем пример «распаковки» понятия «профессионализм» (Табл. 1), выполненного Долбораевой Г.П., МБОУ «Хоринская СОШ», Олекминский район РС(Я).

• Проективная методика. Суть приема в том, что происходит проекция личностного смысла на рассматриваемое понятийное поле. Прием используется с диагностической целью на этапе входного и выходного контроля.

Выявляется динамика. Участникам дается следующая инструкция. Вам предлагается заполнить следующие неоконченные предложения. Правильных и неправильных ответов не существует, любой ответ принимается без критики, он всего лишь фиксирует Ваше внутреннее состояние, поэтому не задумывайтесь долго, отвечайте первое, что приходит в голову.

Когда я слышу про исследование, то я…; Когда я слышу про эксперимент, то мне хочется…; Словосочетание педагог-исследователь у меня ассоциируется с …; Когда я произношу фразу: «Я – исследователь», мне представляется следующая картина…; Когда кто-то произносит слово «инновация»…

• Дополните предложение. Исследователь – это…; педагог-инноватор – это…; цель исследовательской деятельности состоит в …; цель инновационной деятельности состоит в …; продукт педагога-исследователя – это…; продукт педагога-инноватора – это…; к характеристикам исследовательской деятельности относятся…; к характеристикам инновационной деятельности относятся…;

• Ролевая игра: «Исследователь или инноватор». Цель игры – освоение слушателями характеристик инновационной и исследовательской деятельности. В процессе игры слушатели проходят следующие этапы: этап действия по образцу, этап пробного действия; контроль и коррекция, осмысление, новое целеполагание. В ходе игры вводятся роли консерватор, инноватор, исследователь, критик, заказчик («Министерство образования», «региональное управление образованием», «школьное образование», «автор исследования»). Проективно выстраивается траектория каждой роли. В процессе игры траектории разных ролей пересекаются, и происходит столкновение позиций. В результате участниками осваивается понятийный аппарат исследовательской и инновационной деятельности.

• Кластерный анализ описаний фрагментов «чужих» педагогических исследований. Вводится понятие кластерного анализа текста, дается задание – построить кластер описания фрагмента текста педагогического исследования или педагогического эксперимента, которое представлено в журнальной статье. Задание выполняется по мини группам, оформляется на большом плакате, результат докладывается всей аудитории. Во время обсуждения осуществляется критический анализ чужого текста, выстраиваются перспективы «чужого» исследования. В процессе выполнения кластерного анализа осваивается операция сжатия большого объема текста в рисунок кластера.

• Тренажер «Взаимосвязь элементов методологического аппарата исследования и его отдельных частей». В тренажере подобраны упражнения, позволяющие выстроить логические связи между характеристиками педагогического исследования. Деятельность начинается с осознания и вы-

явления вначале в чужом опыте, а затем в своем опыте проблемной ситуации, затруднения, противоречия и проблемы. Предлагается алгоритм работы по описанию проблемной ситуации, выстраивается «поле» проблемных вопросов: Какие конкретные затруднения в профессиональной деятельности беспокоят вас в наибольшей степени и побуждают участвовать в эксперименте (исследовании)? Разрешение, каких из них требует, главным образом, мыслительной деятельности? Чем конкретно не устраивает вас имеющееся программно-методическое обеспечение по предмету? Появились ли на современном этапе новые цели образования и соответствуют ли им существующие ранее программа, методика обучения, техники и технологии преподавания, дидактическое обеспечение? В чем состоит проблемная педагогическая ситуация, на решение которой направлен педагогический эксперимент (исследование)? Обсуждение ответов на вопросы позволяет развить компетенцию, связанную с осознанием и описанием проблемной ситуации. Следующим шагом является выделение противоречия и проблемы исследования. После «распаковки» понятий «противоречие» и «проблема», участникам предлагается в тексте – описании проблемной педагогической ситуации найти и сформулировать противоречие и проблему, вытекающие из представленной проблемной ситуации. Упражнение выполняется в подгруппах, на которые разбита учебная группа. Каждая из подгрупп работает со своим текстом, анализирует его и оформляет результат на флипчарте или компьютере. Затем осуществляется обсуждение наработок в большой группе. Подгруппа-докладчик выступает в позиции автора, подгруппа-слушатель – в позиции эксперта. Задача авторов – обосновать наличие в анализируемой педагогической проблемной ситуации противоречия и проблемы, задача экспертов – найти недостаточно весомые основания для выявленных противоречия, проблемы и предложить свой вариант. Каждая подгруппа выступает два раза в роли эксперта и один раз – в роли автора. Таким образом, происходит тренировка и дальнейшее освоение слушателями трех понятий: проблемная ситуация, противоречие, проблема.

Аналогичная работа проводится с другими характеристиками педагогического исследования: объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, практическая значимость и т.д.

• Критический анализ и ретропроектирование фрагментов «чужих» исследований. Для групповой работы представляются тексты журнальных статей, отражающие фрагменты исследовательской работы на разных этапах ее осуществления. Подгруппам дается задание: выявив, какие характеристики присутствуют в чужом исследовательском опыте, достроить за разработчика недостающие компоненты исследования.

• Групповая работа с защитой выполненного задания, направленного на создание согласованного в группе мини проекта, представляющего собой фрагмент исследования. Участники группы сами выбирают из чьего-то опыта или берут вымышленную проблемную ситуацию, относительно которой будут строить исследовательский проект: выделять противоречие, проблему, формулировать цель и задачи исследования, выдвигать гипотезу исследования и т.д. Для создания проекта раздается Памятка, содержащая логику и основные компоненты исследования.

• Парная работа по подготовке проекта педагогического исследования, возможного для проведения в школе, в которой работают участники минигруппы;

• Кластерный анализ описания фрагментов «своего» исследования;

• Индивидуальная работа по проектированию фрагмента собственного исследования с дальнейшей защитой в макрогруппе или в процессе пленарной дискуссии и т.п.

Перед каждым практическим занятием дается минимально необходимый объем теоретических знаний по методологии проведения педагогического исследования или осуществления эксперимента.

Все приемы в совокупности представляют собой систему, направленную на формирование исследовательских компетенций педагогов – участников курсов повышения квалификации. Таким образом, происходит присвоение слушателями понятийного аппарата исследования, осуществляется проектирование и защита индивидуального исследовательского педагогического опыта.

Результаты исследования

В качестве результативности межрегиональных методологических семинаров на базе Тюменского государственного университета наработан продуктивный опыт системной методологической подготовки педагогов-исследователей и научных руководителей Урало-Сибирского региона. С точки зрения Т.А. Строковой, проведение подобных семинаров показало высокую их эффективность «…за все годы функционирования диссертационного совета в нем защищены 242 диссертации, в том числе 34 докторские, и ни одна из них не была отклонена ВАКом» [Строкова Т.А. 2018, с. 26]. По сути, семинар являлся средством формирования и развития исследовательских компетенций соискателя: кандидата, доктора наук и также научных руководителей аспирантов.

В качестве подтверждения результативности используемого подхода в «Школе педагога-исследователя» (Москва) применялись различные конт-

рольно-измерительные материалы, включающие анкеты, тесты, проектные задания, кейсы и пр. Базой исследования являлись регионы: Саха (Якутия), г. Якутск; Калмыкия, г. Элиста; Россия – на базе АПКиППРО, Москва. Выборка по трем регионам составила 420 человек. В качестве участников курсовой подготовки приглашались учителя разных предметов из этих регионов, стремящиеся повысить свой профессиональный уровень. В итоге защитили выпускные работы, в которых был представлен фрагмент проекта индивидуального исследования (в минигруппах, подгруппах, на пленарных дискуссиях) – 100% участников; изъявили желание участвовать в «Школе педагога-исследователя» II ступени – 78% участников; разработали развернутое обоснование проекта индивидуального исследования для поступления в аспирантуры – 54% участников, что говорит о достижении цели исследования – определении оптимальных средств и способов подготовки педагогов-исследователей, владеющих методологией и культурой исследовательской деятельности, о позитивном влиянии программы «Школы педагога-исследователя» на статус и престиж российской аспирантуры.

Практическая значимость исследования и заключение

В данном исследовании обобщены научные подходы, определяющие системное применение курсов повышения квалификации, описаны особенности технологии проведения методологических семинаров, предложенных учеными-исследователями, занимающимися решением проблем практики с аспирантами и будущими научными работниками. Системность подхода к проведению курсовой подготовки, методологических семинаров, а также анализ и систематизация работы с каждым элементом системы, анализ организации деятельности позволяют выстроить целостный и комплексный подход к реализации государственного заказа в области послевузовского образования и подготовки научных кадров, что определено в национальном проекте «Наука» как работа по теме одного из трех федеральных проектов: «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок». Срок реализации нацпроекта: с октября 2018 года по 2024 год (включительно).[4]

Системный подход к организации деятельности по формированию методологической культуры педагога-исследователя, а также рассмотрение всех элементов системы с целью оптимального проектирования ее функ-

[4] http://government.ru/projects/selection/740/35565/.

ционирования обеспечивает необходимое варьирование степени воздействия на существующую технологию подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Аналитический обзор отличительных черт и особенностей применяемой системы дает возможность контроля и коррекции получаемых промежуточных результатов, что позволяет достичь устойчивой положительной динамики в области количественных и качественных показателей обучения аспирантов и может способствовать восстановлению сферы послевузовского образования как интеллектуального ресурса развития России.

Таким образом, одним из возможных подходов к формированию положительного имиджа, высокого престижа послевузовского педагогического образования и восполнению интеллектуального ресурса развития России может быть повышение методологической культуры педагога-исследователя при условии использования системно-деятельностного подхода в организации научно-обучающей деятельности.

Список использованных источников

1. Aarrevaara Timo & Pekkola Elias. (2010). Muuttuva akateeminen professio Suomessa – maaraportti. Higher education finance and management series. Tampere: Tampere university Press. 189 s.
2. Əhmədov H.H. (2010). Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı: Elm, 800 s. (Стратегия развития Азербайджанского образования).
3. Əhmədov H.H. (2012). Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması günün aktual problemi kimi. AR TPİ-nin Elmi əsərləri, Bakı, №2, s.18-29.
4. Əhmədov H.H. (2018). Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı üçün yol xəritəsi / Elmi-pedaqoji və pedaqoji kadr hazırlığı problemləri. Monoqrafiya. Bakı, "VAHİD-M" MMC, 344 s.
5. Ijäs-Idrobo, Miia. Suomi tutkitun tiedon hyödyntämisen kärkimaaksi! / Ijäs-Idrobo M. [Electronic resource] https://research.uta.fi/tohtos/wp-content/uploads/sites/54/2019/03/Ij%C3%A4s-Idrobo_tohtos_13.2.2019.pdf (accessed 3.06.2019).
6. Pekkola E. (2014). Korkeakoulujen professio Suomessa. Ajankuva, käsitteitä ja kehityskulkuja. Tampere: Tampereen yliopisto. 263 s.
7. Suomen tieteen tila ja taso. Katsaus tutkimustoimintaan ja tutkimuksen vaikutuksiin 2000-luvun alussa. Toim. Timo Oksanen, Annamaija Lehvo & Anu Nuutinen. Helsinki, 2003. 136-153; Miten tohtorit työllistyvät. Opetus-ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:3. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki, 2016. s. 27.

8. Suomen virallinen tilasto (SVT): Yliopistokoulutus. [Electronic resource]. http://www.stat.fi/til/yop/tau.html (accessed 3.06.2019).
9. Ахмедов Г.Г. (2010). Система органов исполнительной власти, регулирующих научную и научно-техническую политику, и их ответственность. // Государственная власть и местное самоуправление №4, с. 21-26.
10. Бедный Б.И. (2012). О развитии системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б.И. Бедный, Е.В. Чупрунов. М-во образования и науки Рос. Федерации, Нижегор. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского-нац. исслед. ун-т. Н. Новгород : Изд-во Нижегор. гос. ун-та. 34 с., с. 25-26.
11. Березина Е.В. (2017). Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. / Е.В. Березина, К.В. Лебедев, Н.А. Плужнова, Л.В. Прохорова, А.В. Федин. Инф.- стат. мат. М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ. 170 с.
12. Бочкова Е.В. (2016). Аспирантура в системе высшего образования России: новые правила и новые проблемы / Е.В. Бочкова, Е.А. Авдеева, В.А. Назаренко // Проблемы современного педагогического образования. №6 (51). с. 17–23.
13. Загвязинский В.И. (2013). О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей. / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. // Образование и наука. №5 (104) с. 3-16. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-5-3-16
14. Загвязинский В.И. (2015). О социальной значимости и востребованности педагогических исследований. /В.И. Загвязинский // Образование и наука. № 8. с. 4-19. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-4-19
15. Ковальчук А.О. (2012). Динамика и тенденции развития научно-инновационного потенциала высшей школы / А.О. Ковальчук // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. № 1. с. 31–40.
16. Куликова Ю.П. (2012). Управление инновациями высшей школы на основе интеграции образования и научной деятельности / Ю.П. Куликова // Вопросы региональной экономики. Т.10. №1. с. 56–60.
17. Левин В.И. (2012). Наука в России и её будущее. Деятельность государства в области науки [Электронный ресурс] / В.И. Левин // Проблема образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, янв. 2012 г.): (зим. сес.). Пенза. с. 20 – 23.
18. Муратова Е.И. (2012). Организация образовательной научно-исследовательской и инновационной деятельности аспирантов: учеб.- метод. пособие / Е. И. Муратова, А. Ю. Иванов; М-во образования и науки Рос. Федерации, Тамб. гос. техн. ун-т. Тамбов : Изд-во ТГТУ. 80 с.
19. Нечаев В.Д. (2016). Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте / В.Д. Нечаев // Высшее образование в России. № 6 (202). с. 16–33.

20. Овчаров А.О. (2012). Проблемы подготовки научных кадров высшей квалификации / А.О. Овчаров // Рынок труда и политика занятости молодежи: состояние и перспективы развития: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. Конф. Н. Новгород. с. 124-130.
21. Осипов Г.В. (2014). Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. / Г.В. Осипов, В.И. Савинков — М.: ЦСП и М. 152 с.
22. Паспорт национального проекта «Наука». Режим доступа. http://government.ru/projects/selection/740/35565/. (Дата обращения 26.05.2019)
23. Подготовка научно-педагогических кадров. - Электронный ресурс. – Режим доступа. - https://edu.gov.az/ru/page/466. (дата обращения 04.06.2019)].
24. Резник С.Д. (2012). Эффективность аспирантуры российского университета: сравнительные результаты мониторинга аспирантов и их научных руководителей / С.Д. Резник, С.Н. Макарова, Е.С. Джевицкая // Развитие научного потенциала Приволжского Федерального округа: опыт высших учебных заведений. Н. Новгород. Вып. 9. с. 63 - 81.
25. Романов Е.В. (2019). Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Часть I / Е.В. Романов // Образование и наука. Т. 21. № 4. С. 60–91. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-60-91.
26. Санникова Л.В. (2014). Научно-исследовательская деятельность как основной вид деятельности аспиранта / Л.В. Санникова // Вестник Пермского университета. Серия: Юридические науки. Вып. 4 (26). с. 271–275.
27. Сериков В.В. (2012). Начальный этап педагогического исследования: идея, замысел, проект. / В.В. Сериков // Образование и наука. (2). с. 3-13. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-2-3-13
28. Сериков В.В. (2015). Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества. / В.В. Сериков // Образование и наука. (7). с. 4-23. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-7-4-23
29. Сиденко А.С. (2012). Компоненты исследовательского проекта как средство выстраивания обоснования темы диссертационного исследования. / А.С. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. №2. с. 68-77.
30. Сиденко А.С. (2018). Роль, перспективы и методы подготовки кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования / А.С. Сиденко / Сб.: Инновационная деятельность в образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции. Часть 1. // под общ. ред. Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер». 520с., с. 414-420.
31. Строкова Т.А. (2018). Подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно-педагогической школы. / Т.А. Строкова // Образование и наука. №20 (10). с. 9-30. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-9-30

32. Тезйел А.Х. (2018). Российская аспирантура после ее реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов. / А.Х. Тезйел // Электронный вестник. № 68. с. 493-512.
33. Шадриков В.Д. (2016). О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике / В. Д. Шадриков, Н.Х. Розов, А.В. Боровских // Высшее образование в России. № 3 (199). с. 53–60.
34. Шевень Л.Н. (2012). Инновационная деятельность в высшей школе и проблема воспроизводства научно-педагогических кадров / Л.Н. Шевень // Теория и практика общественного развития. № 3. с. 342–344.
35. Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н., Савинков В.И. (2012). Перспективы взаимодействия производства и науки. Выпуск первый: Критерии эффективности партнерского сотрудничества производственных компаний, вузов и НИИ / (Научное издание). – М: ЦСПиМ. 200 с., с. 46.
36. Шереги Ф.Э. (2011). Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России / Ф.Э. Шереги, В. И. Савинков; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГНУ «Центр социологических исслед.», Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 270 с.
37. Шестак В.П. (2015). Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле / В.П. Шестак, Н.В. Шестак // Высшее образование в России. № 12. с. 22–34.
38. Шматко Н. Количество аспирантов сокращается и без вмешательства чиновников. /Н. Шматко [Электронный ресурс] http://www.sib-science.info/ru/heis/aspirantura-25042017 (дата обращения 11.05.2019).