

## НАУЧНЫЙ ОБЗОР

УДК 378.2

DOI 10.17513/snt.40337

**МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ  
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ: ДИАЛЕКТИКА РАЗВИТИЯ****<sup>1,2</sup>Резер Т.М., <sup>1,2</sup>Гриник М.Г., <sup>2</sup>Шемятихина Л.Ю.**

<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, e-mail: t.m.rezer@urfu.ru, msinykova@yandex.ru;

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», Екатеринбург, e-mail: lyshem@mail.ru

В настоящий период развитие высшей школы России осложняет имеющийся дефицит молодых научно-педагогических кадров высшей квалификации, что требует анализа причин и изучения ретроспективы сложившейся ситуации, а также выявления методологических основ отечественной системы подготовки кадров высшей квалификации. В педагогической науке и практике пока не определены структура и содержание понятия «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации» и не сформулированы векторы развития данной методологии с позиции исторического и педагогических аспектов. Цель исследования – проанализировать диалектику развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России, на основе выделенных векторов развития определить направления ее трансформации для решения актуальных задач системы высшего образования. В ходе исследования установлено, что методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации с позиции диалектики развития в педагогической науке не рассматривалась. Авторами предложена классификация периодов и стадий формирования методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, уточненное понятие «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», определены направления ее трансформации на основе разработанных векторов развития. Практическая значимость видится в использовании результатов исследования педагогической практикой для совершенствования процесса подготовки научно-педагогических кадров, а также для обоснования государственных решений в этой сфере.

**Ключевые слова:** методология, научно-педагогические кадры, понятие «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», организация подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, периоды, стадии, векторы развития, направления трансформации

**METHODOLOGY OF TRAINING HIGHLY  
QUALIFIED SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL  
PERSONNEL: DIALECTICS OF DEVELOPMENT****<sup>1,2</sup>Rezer T.M., <sup>1,2</sup>Grinik M.G., <sup>2</sup>Shemyatikhina L.Yu.**

<sup>1</sup>Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, e-mail: t.m.rezer@urfu.ru, msinykova@yandex.ru;

<sup>2</sup>Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russian Federation, Yekaterinburg, e-mail: lyshem@mail.ru

At the present time, the development of higher education in Russia is complicated by the existing deficit in young scientific-pedagogical personnel of higher qualification, which requires analyzing the causes and studying the retrospective of the current situation, as well as identifying the methodological foundations of the domestic system of training personnel of higher qualification. Pedagogical science and practice have not yet defined the structure and content of the concept of “methodology of training of scientific and pedagogical personnel of higher qualification” and have not formulated the vectors of development of this methodology from the position of historical and pedagogical aspects. The purpose of the study is to analyze the dialectics of the development of the methodology of training of scientific and pedagogical personnel of higher qualification in Russia, to determine the directions of its transformation to solve actual problems of the higher education system on the basis of the identified vectors of development. In the course of the study it was found that the methodology of training of scientific and pedagogical personnel of higher qualification from the position of dialectics of development in pedagogical science has not been considered. The authors proposed the classification of periods and stages of formation of the methodology of training of scientific-pedagogical personnel of higher qualification, clarified the concept of “methodology of training of scientific-pedagogical personnel of higher qualification”, determined the directions of its transformation on the basis of the developed vectors of development. Practical significance is seen in the use of the research results by pedagogical practice to improve the process of training of scientific and pedagogical personnel, as well as to justify government decisions in this area.

**Keywords:** methodology, scientific and pedagogical personnel, the concept of “methodology of training highly qualified scientific and pedagogical personnel”, organization of training highly qualified scientific and pedagogical personnel, periods, stages, vectors of development, directions of transformation

### Введение

Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации всегда входит в число приоритетных целей и задач государственного управления и развития России, что обусловлено необходимостью сохранения разных видов суверенитета, а также сопряжено современными технологическими и гуманитарными вызовами и рисками.

Во-первых, следует отметить крайне негативную тенденцию, появившуюся в содержании основных образовательных программ как в магистратуре, так и в аспирантуре, в которых дисциплины педагогической направленности и педагогическая практика заменены проектным обучением или изучением цифровизации какого-либо направления исследовательской деятельности. Возникает закономерный вопрос: «Какими методами и способами, не владея основами педагогики и психологии высшей школы, новый профессорско-преподавательский состав вузов России будет достигать поставленных целей в профессиональном обучении и воспитании будущих специалистов?»

Во-вторых, подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации традиционно рассматривается как основа формирования научного потенциала страны и сохранения устойчивости и развития института аспирантуры и докторантуры [1, 2]. В 2009 г. анализу проблем и противоречий подготовки высших кадров в современной России посвящены работы Н.А. Платонова и В.П. Леонова [3]. В 2018 г. Е.Р. Мкртчян выдвинул положение о том, что воспроизводство научно-педагогических кадров в вузах России должно рассматриваться как особая система высшего образования [4].

В-третьих, имеющиеся исследования указывают на негативные тенденции этого процесса: сокращение количества защищаемых кандидатских и особенно докторских диссертаций, отток профессорско-преподавательского состава из вузов страны в 1990–2000 гг., а также значительное снижение в настоящее время количества молодежи в общем составе преподавателей высшей школы России [4–6]. Следует выделить работы С.В. Кононовой, А.Ю. Климова, В.С. Басюка и Н.А. Краснощекова, рассматривающих особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России и современного состояния с позиции исторического подхода к данному процессу [7–9].

В-четвертых, отмечаем, что в целом методологические основания подготовки научно-педагогических кадров высшей ква-

лификации не рассматривались с позиции диалектики развития данного процесса и его трансформации в результате принимаемых государственных решений и проводимой государственной политики в данном направлении. На сегодняшний день в педагогической науке отсутствует научно обоснованное определение понятия «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», но, несмотря на то, сам термин «методология» достаточно хорошо изучен и научно обоснован.

В России исторически сложилось, что подготовка кадров высшей квалификации состоит из системы, включающей несколько основных элементов: 1) государственная политика в области развития научного потенциала страны, определяющая потребности, цели, ресурсы для ее реализации; 2) состояние системы высшего образования и наличие количественных и качественных требований к профессорско-преподавательскому составу вузов; 3) институциональное обеспечение подготовки кадров высшей квалификации.

В настоящее время необходимо отметить проявление ранее не фиксируемого нового политико-правового аспекта рассматриваемой проблемы. Прежде всего, он связан с выходом России из Болонского процесса, который, по мнению государственных чиновников и специалистов в области высшего образования, на протяжении последних 30 лет значительно повлиял на количество и качество развития национальной системы высшего образования [10]. В феврале 2023 г. в Послании Федеральному Собранию президентом России В.В. Путиным были определены основные задачи в сфере развития отечественного образования: «... необходим синтез всего лучшего из советского образования и опыта современности». В последующем Указе Президента России о реализации пилотного проекта по изменению уровней профессионального образования в период с 2023 по 2026 г. выделяется отдельный уровень профессионального образования – аспирантура (адъюнктура), который и направлен на подготовку кадров высшей квалификации для системы высшего образования в стране.

Значимость аспирантуры как отдельного уровня профессионального образования подтверждается циклом Указов Президента России. Согласно логике Указа Президента России от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» в стране должны быть обеспечены не только целостность и единство научно-технологического развития по-

средством взаимодействия научных и образовательных организаций, промышленных предприятий и иных организаций, непосредственно осуществляющих научную, научно-техническую и инновационную деятельность, но и независимость и конкурентоспособность государства через формирование преимуществ Российской Федерации в области научно-технологического развития, что приведет к преимуществу в социальной, культурной, образовательной и экономической областях по отношению к другим государствам.

Указ Президента России от 28.02.2024 № 146 «О стратегических целях и задачах развития Российского научного фонда на период до 2030 года» закрепляет поддержку молодых ученых как одно из приоритетных направлений деятельности научного Фонда, что обусловлено необходимостью обеспечения системы образования России молодыми научно-педагогическими кадрами высшей квалификации. Данное обстоятельство подтверждает социально-педагогическую актуальность поднимаемой авторами научной проблемы – рассмотрение методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации с позиции диалектики развития данного процесса.

В последние годы увеличился научный интерес к рассматриваемой проблеме. Ряд исследователей (Е.В. Грязнова, О.А. Никишина, И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, А.И. Чучалин) подчеркивают важность формирования педагогической составляющей в подготовке научно-педагогических кадров [11–13]. О важности роли и специфике подготовки аспирантов в сфере методологической и научно-исследовательской деятельности в целом говорится в исследованиях И.А. Дониной, О.В. Алексеевой, Т.А. Цквитария [14, 15]. Актуальность формирования специальных профессиональных компетенций, связанных с глубоким знанием предметной научной области, подчеркивают А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова [16]. В целом авторы едины в понимании важности и необходимости формирования совокупного набора компетенций у молодых преподавателей-исследователей высшей школы: научно-исследовательских, профессиональных и педагогических. Однако общая методологическая концепция подготовки будущих преподавателей высшей школы в этих работах не представлена. Например, в своем диссертационном исследовании А.Н. Бакушина рассматривает организационно-педагогические основы подготовки кадров высшей квалификации, но только применительно к системе постдипломного педагогического образования

[17]. Поэтому актуальность на научно-теоретическом уровне поднимаемой научной проблемы авторы связывают как с необходимостью уточнения самого понятия «методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», так и с определением исторических предпосылок в определении векторов развития данной методологии, включая современный этап развития высшей школы.

Следовательно, недостаточное внимание к выявлению сущности и векторам развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации выхолащивает уже имеющийся положительный опыт и отечественные традиции в этом процессе и тормозит развитие высшей школы.

**Цель исследования** заключалась в проведении анализа диалектики развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России и определении на основе выделенных векторов ее развития направлений трансформации, необходимых для решения задач по обеспечению молодыми кадрами высшей квалификации системы высшего образования. Для достижения поставленной цели требовалось решить следующие задачи: уточнить понятие «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации» и определить векторы ее развития; определить периоды и стадии трансформации методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации с позиции диалектики развития подготовки научных и педагогических кадров в России для высшей школы; на основе векторов развития сформулировать основные направления трансформации методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Гипотеза исследования заключается в том, что методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации определяется, прежде всего, самими потребностями развития высшей школы и целями государственной политики в сфере образования, что можно подтвердить выделенными векторами развития с позиции исторического и педагогического аспектов.

#### **Материалы и методы исследования**

Методология настоящего исследования включает концептуальные установки, подходы и принципы исследования.

За основу взяты концептуальные установки:

1. Теория «возможностей и шансов» Дж. Голдторпа, согласно которой не столько талант и ум определяют социальное положение человека, сколько конкретный

шанс продемонстрировать свои возможности в нужное время, нужном месте и нужным людям [18].

2. Теория устойчивости систем управления (А.М. Ляпунов) [19].

3. Теория транспрофессионализма в профессиональном развитии субъекта деятельности (Э.Ф. Зеер) [20], с учетом предмета научного исследования в педагогике и междисциплинарного характера данных исследований.

4. Концепция «акме» как вершина личного и профессионального развития личности субъекта деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) [21].

Методология настоящего исследования включает следующие теоретические подходы и методы исследования.

Диалектический подход, при котором объекты изучаются с позиции законов диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицания отрицания) и используются для формулирования теоретических принципов в каком-либо виде деятельности, процессе, явлении.

Системный подход позволяет рассмотреть научную проблему как систему, в которой элементы взаимодействуют друг с другом, образуют единое целое и ориентированы на получение нового результата. Согласно мнению В.Я. Гельман и Н.М. Хмельницкой, уровень подготовки научных кадров в России определяется надежностью работы всей системы образования [22].

Комплексный подход позволяет рассмотреть проблему как совокупность компонентов, подлежащих изучению с помощью соответствующей совокупности методов, позволяющих оценить их компоненты многоаспектно и с разных позиций [23].

Меритократический подход (в научный оборот понятие «меритократия» ввел социолог М. Янг в 1950 г.) подразумевает, что в первую очередь право на какой-либо вид деятельности должен иметь тот, кто заслужил это право своими способностями, достижениями, умом и талантом, а не по наследованию [24, 25]. Меритократический подход, используемый в обосновании методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, направлен на выявление творческих молодых людей, способных к научной и педагогической деятельности в системе высшего образования.

В исследовании авторы опирались на принцип системности, что позволило рассмотреть формирование методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации и ее трансформацию

с позиции исторической и государственной обусловленности данного процесса. Использован принцип развития – главный принцип диалектики, основная идея которого заключается в том, что никакие явления и процессы не существуют вне движения и развития.

Совокупность методов исследования включила научные методы анализа: метод историко-педагогического анализа позволил осуществить классификацию периодов развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России и выделить в них стадии; метод системного анализа позволил определить совокупность целей деятельности в системе подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России в разные периоды и стадии данного процесса, а также сформулировать показатели оценки развития рассматриваемой методологии; метод компаративного анализа позволил рассмотреть документы разных периодов в целях определения содержания проводимой государственной политики и ее влияния на трансформацию методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России; метод теоретического анализа позволил проанализировать основные научные работы по теме исследования. URL:

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

При решении первой задачи исследования – уточнения понятия «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации» и определения векторов ее развития – потребовалось сначала обратиться к содержанию самого понятия «методология». Методология в переводе с греческого языка означает учение о методах, способах и стратегиях исследования предмета. Традиционно методологию рассматривают в двух аспектах: 1) как теоретическую методологию, которая формируется разделом философии – гносеологии; 2) как практическую методологию, ориентированную на решение практических проблем и целенаправленное преобразование мира и окружающего пространства.

Теоретическая методология всегда стремится к созданию модели идеального знания, то есть стремится к созданию некоего нового образа изучаемого предмета или его трансформации, что возможно лишь при сформированном абстрактном и критическом мышлении у ученого, в том числе в процессе обучения в аспирантуре или докторантуре. Например, Д.В. Манушин, анализируя термин «методология», пришел

к выводу о том, что «подавляющее большинство авторов используют в тексте работы слово «методология», не показывая, как она применяется на практике [26]. Для нас важно придерживаться определения понятия «методология» как учения об организации деятельности, направленного на получение нового результата, которое может претендовать называться научным творчеством.

В данном контексте авторы подчеркивают и практический аспект методологии, поскольку речь идет об ориентации на решение практической проблемы – подготовки кадров высшей квалификации, деятельность которых, с одной стороны, направлена на создание нового научного продукта, а с другой стороны, будет обеспечена новыми молодыми кадрами конкретной отрасли экономики страны. Поэтому кадры высшей квалификации должны иметь не только сформированную общую научно-исследовательскую компетентность и сформированную узконаучную квалификацию будущего ученого, но и обладать компетенциями преподавателя в своей предметной области.

Уточним структуру и содержание понятия «методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», что необходимо рассматривать как «целенаправленный процесс подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации при обучении в аспирантуре или докторантуре, включающих организацию и освоение обучающимися теоретического, научно-исследовательского и педагогического видов деятельности, с помощью которых у аспирантов и докторантов: 1) формируются навыки профессионально-педагогической деятельности в условиях высшей школы; 2) происходит развитие научного творчества и одновременно повышается уровень профессионализма в практической деятельности у будущих научно-педагогических кадров; 3) обеспечивается получение нового научного результата в форме диссертационного исследования, результаты которого могут быть использованы как в научной деятельности, так и в педагогической практике современной системы высшего образования».

Исходя из данного определения, диалектика развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в историческом контексте авторами будет оцениваться по следующим, сформулированным и обобщенным векторам развития: 1) цели, задачи подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации; 2) социальный состав научно-педагогических кадров России в

историческом аспекте; 3) виды деятельности в профессиональной подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации; 4) формы организации профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в разные исторические периоды; 5) формы подтверждения готовности к педагогической и научной деятельности в системе высшего образования.

В процессе решения второй задачи исследования – определения периодов и стадий трансформации методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации с позиции диалектики развития данного процесса в России было установлено три основных исторических периода:

*Дореволюционный период, 1724–1917 гг.* В течение данного периода формировался процесс подготовки отечественных научно-педагогических кадров для вновь открытых университетов в России, который был направлен в том числе и на становление российской профессуры как профессионального кадрового состава этих университетов.

*Советский период, 1917–1991 гг.* В данный период исторического и педагогического развития в стране постепенно формируется довольно устойчивая научно-методологическая и организационная основа подготовки преподавателей высшей школы, обеспечивающих развитие советской науки и плановой экономики страны.

*Современный период – с 1993 г. по настоящее время.* Этот период трансформации системы высшего образования и методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России обусловлен новой образовательной парадигмой, связанной прежде всего с разными видами и содержанием реформ системы образования в стране, а также вступлением России в Болонский процесс и выходом из него со всеми соответствующими изменениями в системе высшего образования.

Начало становления системы высшего образования в России историки традиционно определяют с даты создания Академии наук в Санкт-Петербурге в 1724 г., в Уставе которой определено ее назначение: развитие науки и подготовка собственных ученых и преподавателей университетов в государстве. С этой даты и начинается решение вопроса об отечественной подготовке профессорских кадров для университетов России.

*Во время первого исторического периода* методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации была обусловлена становлением самого

процесса подготовки научно-педагогических кадров в России в XVII–XIX вв. Целевая установка подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации постоянно видоизменялась в зависимости от государственных интересов на текущий момент.

Так, на первой стадии (с 1724 г. до начала XIX в.) данного исторического периода целевая установка приобрела чисто практический характер: имелась вынужденная необходимость подготовки первого выпуска дипломированных специалистов в России под руководством иностранных профессоров. Нехватка русских ученых компенсировалась также приглашением иностранной профессуры в российские университеты [27]. В этой связи практически 150 лет становления высшей школы в России стояла острая проблема подготовки собственной профессуры как профессионального кадрового состава научно-педагогических кадров в действующих университетах.

На второй стадии первого исторического периода (с начала XIX в. по 1917 г.) трансформация методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации была обусловлена открытием ряда новых российских университетов. Так, с 1755 г. по 1909 г. было открыто 12 российских университетов, где начинает формироваться преподавательская университетская когорта, осуществляющая как научную, так и педагогическую деятельность. Отметим, что вновь созданные университеты в России являлись государственными учреждениями, что во многом повлияло на социальный статус преподавателя университета. Университетский устав 1804 г. определил дворянский статус профессуры в общей чиновной иерархии Российской империи. В 1819 г. вступило в силу «Положение о производстве в ученые степени», которое давал возможность перехода обладателей ученых степеней в привилегированные сословные категории, и такая система просуществовала с небольшими изменениями вплоть до 1917 г.

На второй стадии первого периода формирования методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации начинает складываться понимание особенностей подготовки преподавателей для университетов. Первым, кто предложил программу университетского образования в царской России, стал М.В. Ломоносов. Он впервые высказал мысль об универсальном содержании преподавательской и научной деятельности. Такой подход был связан с тем, что на этом этапе развития науки многие отрасли научных знаний еще не оформились

как самостоятельные. С 1860-х гг. система требований к подготовке преподавателя стала носить больше практический (исследовательский) и научный характер, акцентируя внимание на его моральных и религиозных убеждениях, а также отчасти – его психологической (но не педагогической) подготовке [28].

Таким образом, постепенно начала выстраиваться и структура подготовки преподавательского состава для университетов России. Большую роль в этом сыграла созданная педагогическая (учительская) семинария при Московском университете. Обучаясь одновременно и в университете, и в педагогической семинарии, студенты получали как общенаучную, так и профессионально-педагогическую подготовку.

Согласно Университетскому уставу 1835 г. каждый университет обязан самостоятельно, на казенном содержании, осуществлять педагогическую подготовку для будущей работы в университете не менее 20 студентов, получивших название «кандидаты-повторители» или «слушатели-кандидаты», но такая педагогическая практика не принесла нужного количественного и качественного результата. Например, в 1805 г. Московским университетом было произведено в магистры 9 чел., в адъюнкты 3 чел. и в доктора 7 чел.

В этой связи параллельно существовала двухгодичная практика подготовки к «званию профессорской должности» выпускников отечественных университетов в европейских университетах. Содержанием такой подготовки было изучение основ наук, освоение методов и приемов преподавания. По возвращении в Россию молодые профессора сдавали сначала экзамен, затем проводили по своей специальности лекцию на латинском языке, что позволяло принять коллегиальное решение о начале преподавания соответствующих курсов в университете.

Специальная и системная подготовка профессорско-преподавательского состава на базе российских университетов началась только после 1760-х гг. Каждый университет начал подготовку кадрового резерва профессорского состава, и развивалась эта практика через утверждение профессорских стипендий, когда способные выпускники оставались в университетах или отправлялись в другие университеты для дальнейшего обучения в виде прикрепления к профессору на 7–9 лет.

Таким образом, на этом этапе становления подготовки профессорско-преподавательских кадров для работы в российских университетах существовало три основных направления: прикрепление в качестве

«кандидата-слушателя» к университетскому профессору; специальная стажировка в другом университете России; двухгодичная командировка в один из ведущих вузов за рубежом.

Этот период становления системы высшего образования и подготовки профессорско-преподавательского состава связан с процессом становления системы научной аттестации кандидатов для педагогической деятельности в университетах России. Университетский устав 1804 г. ввел систему аттестации и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, связанную с реализацией определенных требований к преподавателям с точки зрения знания содержания определенных дисциплин и владения педагогическим мастерством.

Параллельно в начале XIX в. входит в практику и заимствованная у западноевропейских университетов процедура защиты магистерских и докторских диссертаций, эту процедуру закрепил Устав Императорского Дерптского университета в 1803 г. Сам ритуал защит диссертаций периодически ограничивался или приостанавливался.

Но о том, что этот процесс был не разовым, а достаточно системным, говорят следующие цифры. Общее количество диссертаций, выполненных и защищенных в университетах (кроме медицинских), в 1805–1863 гг. составило 625, в следующий период, с 1864 по 1916 г., их количество увеличилось до 2266. При этом количество защищенных докторских диссертаций увеличилось в 5,5 раз (со 160 до 880 диссертаций). Большое значение в процедуре защиты диссертации имел ритуал научного диспута, который в тот период играл роль мощной публичной демонстрации приверженности определенным культурным идеалам. В целом начала формироваться двойная система аттестации профессорско-преподавательского состава.

*Второй исторический период* методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации приходится на 1917–1991 гг. и обусловлен послереволюционной трансформацией российского общества, формированием советской науки и новой системы подготовки научно-педагогических кадров для плановой экономики страны и народного хозяйства. Второй период также можно разделить на *две стадии его развития*: начальная стадия (1917–1940 гг.) и системная стадия (1950–1991 гг.). На первой стадии (1917–1940 гг.) данного исторического периода основной государственной задачей стало конструирование советской науки, что требовало реорганиза-

ции всех элементов дореволюционной науки и ее учреждений. Анализируя документы данного периода, отметим, что осознание необходимости возрождения национальной науки и восстановления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации характерно для 1920-х гг., что обусловлено, с одной стороны, потребностями плановой экономики, с другой стороны, определено повышением образовательного ценза граждан нового советского государства. Следовательно, возникла государственная потребность в создании *новой ступени* в послевузовском профессиональном образовании, что было вызвано дефицитом кадров высшей научной квалификации и отсутствием национальной практики и форм такого кадрового воспроизводства в сфере науки и образования нового социалистического государства. Так, Декретом Совета Народных Комиссаров от 02.09.1921 г. «О высших учебных заведениях Р.С.Ф.С.Р.» были введены три категории должностей (профессор, преподаватель и научный сотрудник) и установлены государственные требования к их избранию. Аттестация научно-педагогических кадров университетов, которая сформировалась еще в царской России, фактически была упразднена и надолго забыта. Отметим, что в 1920-е гг. общего плана подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации не существовало и требования обязательной защиты диссертации для работы в качестве преподавателя в вузе не было.

К научно-педагогической деятельности в указанных должностях стали активно привлекать «старую интеллигенцию» и активно мобилизуя представителей недостаточно образованной, но энергичной и целеустремленной революционной молодежи того времени. К началу 1926 г. эти меры привели к увеличению численности научных работников в два раза в сравнении с 1916 г., их насчитывалось 12,5 тыс. чел. Партийная «прослойка» среди научных работников составляла 6,5%, профессоров из рабочих насчитывалось только 1,3%, из крестьян – 11,4%, в то время как из трудовой интеллигенции – 44,3%, из дворян – 10,6% [29].

Только с 1925 г. в Советском Союзе началась системная подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации через аспирантуру под кураторством Государственного ученого совета (далее – ГУС), действовавшего на основании Инструкции НКП от 08.07.1925 «О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам». Заметим, что аспирантура не рассматривалась

как форма обучения, это была форма организации профессиональной и научной деятельности сроком на 3 года.

Программы работы аспирантов и списки утвержденных тем, а также используемых материалов научными руководителями для их подготовки разрабатывались научными советами институтов, для вузов – предметными комиссиями и президиумами вузов. Таким образом, направление научных изысканий определялось общегосударственными целями и задачами, постоянно осуществлялся государственный контроль и надзор за данными процессами. Аспиранты, прошедшие утверждение темы научной работы от ГУС, получали удостоверение на право преподавания в вузах или на занятие должности научного сотрудника первого разряда в научно-исследовательском институте.

Уточним, что проводимые аспирантами исследования в большей степени носили прикладной характер, так как в аспирантуру принимались кандидаты с предприятий и их познания ограничивались практикой, поэтому для придания исследованиям теоретической значимости лица, завершившие обучение в аспирантуре, должны были «отработать» стаж по специальности.

Имеющийся дефицит научных работников привел к тому, что в 1929 г. учреждается новая практика выдвижения кандидатов на прием в аспирантуру. Выдвижение студентов для работы в аспирантуру допускалось только по предметам (специализации) вуза на основе рекомендаций: от кафедры или общественных студенческих организаций; предоставленных профессорами или преподавателями вузов.

В довоенные годы усилия государства были направлены на поиск наиболее эффективных форм и методов организации подготовки аспирантов, среди которых введение заочной формы подготовки аспирантов (для имеющих высшее образование и стаж работы по специальности не менее трех лет), позволяющей осуществлять научные разработки и их апробирование с учетом потребностей промышленности и производства (Постановление Совета Народных Комиссаров от 16.09.1939 № 1469 «О заочной аспирантуре»).

В 1934 г. при Академиях наук появляется академическая аспирантура, которая в дальнейшем получит название «докторантура», вводится новая норма – защита докторской диссертации после защиты кандидатской диссертации с последующей работой в вузе или при условии получения ученым звания профессора. В период с 1934 по 1937 г. докторская степень была присуждена 926 на-

учным сотрудникам, из них 365 чел. стали докторами после защиты диссертации.

В том же 1934 г., когда была утверждена первая инструкция о порядке применения постановления СНК СССР от 13.01.1934 «Об ученых степенях и званиях», педагогика как наука была введена в номенклатуру специальностей научных работников, что и усилило педагогическую составляющую в подготовке преподавательского состава вузов страны.

*На второй стадии* (1950–1991 гг.) второго исторического периода методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в стране приобретает системный и плановый характер. В 1967 г. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 16.11.1967 № 1064 «Об улучшении подготовки научных и научно-педагогических кадров» закрепило не только стратегические приоритеты в области регулирования научно-исследовательской деятельности, в том числе в сфере подготовки научно-педагогических кадров, но и установило плановые количественные показатели в подготовке научных кадров, необходимых для удовлетворения потребности плановой экономики и «коммунистического строительства» в государстве. Требования, принятые данным документом, практически не менялись до распада Советского Союза.

Отметим, что содержание и формы подготовки аспирантов долгие годы не подвергались изменениям. Изменения в содержании подготовки аспирантов были возобновлены на основе принятия совместного Приказа Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Высшей аттестационной комиссии при Совете Министров СССР от 15.09.1987 № 637/63 «О подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования», где подчеркивалась необходимость проведения у аспирантов не только психолого-педагогической подготовки, но и была обозначена необходимость их подготовки в области математического моделирования и других дисциплин, изучение которых заканчивалось сдачей соответствующих экзаменов. Однако в очередной раз произошел откат к образовательной политике конца 1950-х гг. и было отменено требование о защите кандидатской диссертации по окончании аспирантуры.

Постепенно в 1960–1980-х гг. принципы организации подготовки аспирантов частично видоизменились и начали совершенствоваться: было принято пять обновляющих Положений (1950, 1957, 1962, 1980, 1987), регулирующих подготовку



научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре. Постановлением Совета Министров СССР от 19.09.1969 № 758 «О распределении лиц, оканчивающих аспирантуру с отрывом от производства» введено персональное распределение аспирантов, оканчивающих аспирантуру. Аспиранты обязаны проработать не менее трех лет в высших учебных заведениях, научно-исследовательских учреждениях, на предприятиях и в организациях в соответствии с направлениями министерств и ведомств. В 1962 г. Положением об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях, утвержденном приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 31.07.1962 № 284, был определен возврат к существующему ранее условию – завершение аспирантуры в форме защиты диссертации или представления ее к защите.

*Третий исторический период* методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации начинается с 1996 г. и продолжается по настоящее время. В нем можно выделить *две основные стадии*: первая стадия 1996–2012 гг.; вторая стадия с 2013 г. по настоящее время. *На первой стадии* третьего исторического периода значимых трансформаций методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации не произошло. Это связываем, с одной стороны, с имеющейся инерцией и консерватизмом института аспирантуры, а с другой стороны, с успешным опытом высших учебных заведений в подготовке преподавательских кадров через аспирантуру. Так, начиная с 1996 г. система высшего образования регулировалась специальным федеральным законом «О высшем и послевузовском образовании в Российской Федерации» № ФЗ-125. Программы аспирантуры имели статус программ послевузовского образования и фактически продолжали схему подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, как было в Советском Союзе.

По содержанию данные программы послевузовского образования в аспирантуре имели особенности: 1) на них не устанавливались государственные образовательные стандарты, вузы сами определяли содержательную составляющую подготовки аспиранта; 2) были четко ориентированы на подготовку к конкретным специальностям научных работников, входящих в соответствующую номенклатуру научных специальностей, которая существовала в стране; 3) содержали обязательную образовательную часть, связанную только со сдачей

требуемых для защиты ученой степени «кандидата наук» экзаменов кандидатского минимума, который определяла государственная Высшая аттестационная комиссия; 4) все программы имели педагогическую часть подготовки каждого аспиранта.

Следует отметить положительный момент в существовавшей методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации на данной стадии третьего исторического периода – это обязательное прохождение процедуры «предзащиты» диссертации в научном подразделении, где аспирант выполнял диссертационное исследование.

Однако в 1990-е гг. начинаются серьезные изменения профессорско-преподавательского состава вузов. Социально-экономические и политические события в этот период привели к снижению финансирования высшей школы. Введение возможности платного образования привело к увеличению количества студентов и изменило подход к качеству обучения в вузах. Начался массовый отток научно-педагогических кадров из высшей школы. Из-за низкой заработной платы наиболее мобильные преподаватели уходили «в бизнес» или туда, где можно было просто заработать, а те, кто не мог реализовать свои научные амбиции, предпочитали уезжать за границу. В общей сложности, согласно данным МВД, в то время из сферы науки и образования на постоянное место жительства за рубеж уехало 45 544 работника, но по другим источникам – около 100 тыс. чел. Более того, те, кто оставался работать, старались заработать, подработать и в меньшей степени занимались наукой.

*На второй стадии* третьего исторического периода (с 2013 г. по настоящее время) произошла кардинальная трансформация методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России, что было обусловлено ориентацией государственной политики в сфере образования на академическую мобильность и международный академический обмен.

Прежде всего, данный процесс протекал в рамках присоединения системы высшего образования в России к Болонской системе образования. В свою очередь, начавшийся процесс породил ряд проблем по идентификации образовательных программ аспирантуры в России с зарубежными программами, готовящими исследователей. Поэтому в качестве одной из целей реализации образовательных программ определялась подготовка выпускников к научно-исследовательскому виду деятельности, а не к педагогическому виду деятель-

ности, что позволило бы своевременно «пополнить» молодыми кадрами систему высшего образования в России и сохранить преемственность между поколениями ученых в вузах России.

Постепенная трансформация системы высшего образования привела к тому, что некогда системно выстроенная в Советском Союзе методология подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации начала разрушаться. В конце 2012 г. законодательно был введен третий уровень высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации (в том числе подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре) на основе федеральных государственных образовательных стандартов.

Введение ФГОС по программам аспирантуры привело к тому, что основной целью этих образовательных программ стала универсальная подготовка «преподавателя-исследователя» без учета специфики отраслей наук и научных специальностей. Введение права вузов самостоятельно устанавливать виды деятельности в образовательных программах приводит к тому, что педагогический компонент постепенно исчезает из программ и поглощается научно-исследовательским видом деятельности по научной специальности.

Готовность к педагогической и научной деятельности в системе высшего образования в настоящее время подтверждается в нескольких формах: сдача кандидатских экзаменов, сдача государственного экзамена и защита научного доклада как результата научно-исследовательской деятельности аспиранта, процедура защиты диссертации.

Защита диссертационной работы может быть осуществлена не только выпускником аспирантуры, обучающимся на бюджетной и внебюджетной основе, но и соискателем научной степени, выполняющим научную работу без отрыва от основной профессиональной деятельности. Таким образом, формы организации профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в основном остались прежние.

Однако наблюдается значительный кризис в формировании базового профессорско-преподавательского состава вузов. Специалисты отмечают усиливающееся старение профессуры вузов; констатацию отсутствия интереса у молодых аспирантов к преподавательской работе в вузе; наличие оттока преподавателей из региональных вузов в столичные вузы; уход высококвалифицированных преподавательских кадров в коммерцию или государственные структуры. Заметим, что в настоящее время со-

циальный состав научно-педагогических кадров представляет в основном поколение после 45 лет и выше, защитившее свои научные работы в соответствии с прежней методологией подготовки педагогических кадров высшей квалификации.

Отметим противоречивость данного периода развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России.

Во-первых, произошел полный отход от советской системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации без сохранения лучших ее традиций.

Во-вторых, результатом перехода вузов на ФГОС по программам аспирантуры в процессе реализации болонской парадигмы организации системы образования в стране стало воспитание нескольких поколений молодых ученых, для которых защита диссертации не стала главным результатом их подготовки как специалиста высшей квалификации.

В-третьих, законодательно введенный в 2012 г. третий уровень высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации (в том числе подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре) после перехода к аспирантуре на основе федеральных требований привел к педагогической коллизии. С одной стороны, наличие требований федерального закона – подготовка научно-педагогических кадров для удовлетворения потребностей высшей школы разных отраслей, а с другой стороны, предоставление вузам самостоятельно определять содержание образовательных программ в аспирантуре в границах федеральных требований привело к «вымыванию» такой дисциплины, как «Педагогика высшей школы», а также педагогической практики как одного из видов производственной практики.

Решение третьей задачи исследования предусматривало на основе разработанных и содержательно проанализированных векторов развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации формулирование направлений ее трансформации.

По векторам развития можно определить следующие эволюционные изменения, произошедшие в процессе развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. *Первый вектор развития:* цели и задачи подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Цель подготовки научно-педагогических кадров начиная с 1724 г. традиционно и исторически была сориентирована на потребности развития отечественной науки и необходимости формирования дей-

ственной системы подготовки профессорско-преподавательского состава для высшей школы страны. Однако с 2013 г. отмечается явное стремление, проявившееся в интеграции данного вида подготовки с зарубежными программами аспирантуры, готовящими исследователей, а не научно-педагогические кадры высшей квалификации, обеспечивающие преемственность и потребность в таких кадрах учреждений высшего образования и научных организаций.

*Второй вектор развития:* социальный состав научно-педагогических кадров России в историческом аспекте. Социальный состав научно-педагогических кадров в России постоянно трансформировался: сначала доминирование иностранной профессуры в университетах; затем формирование привилегированной сословной категории в государстве, в том числе, получение дворянства при защите докторской диссертации; позднее – создание новой научно-педагогической элиты советской России, наконец, в современных социально-экономических условиях наступление кризиса в сохранении традиций в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации.

*Третий вектор развития:* виды деятельности в профессиональной подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации. До последнего времени виды деятельности в методологии профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации практически не изменялись. Они постоянно на протяжении всех исторических периодов включали преподавательский и научный виды деятельности. Более того, оба вида деятельности постепенно обогащались психологической составляющей. Однако начиная с 2022 г., после перехода отделов аспирантуры высшей школы на самостоятельное составление образовательных программ подготовки на основе принятых федеральных требований, педагогическая деятельность как обязательный вид подготовки в аспирантуре практически исчезла и была замещена во многих программах исследовательским видом деятельности.

*Четвертый вектор развития:* формы организации профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в разные исторические периоды. В разные исторические периоды они претерпели значительные изменения: от командировок будущих профессоров в ведущие вузы за рубежом для изучения опыта преподавания или прикрепления их в отечественном вузе к профессору в целях получения специальной подготовки вплоть

до создания самостоятельных институтов аспирантуры, докторантуры и диссертационных советов по научным специальностям, а также появление возможности прикрепления к научному руководителю для написания диссертации. Следует отметить, что в новой России появились конкретные формы обучения в аспирантуре и докторантуре.

*Пятый вектор развития:* формы подтверждения готовности кадров высшей квалификации к научно-педагогической деятельности в системе высшего образования претерпевали значительные трансформации на каждом историческом периоде и стадии рассматриваемой методологии. Например, в XVIII в. подтверждение педагогической квалификации осуществлялось умением читать лекции на латинском языке, что долго существовало в медицине. В практику была введена процедура одновременной защиты магистерской и докторской диссертаций. До 1917 г. в России существовала трехуровневая система подготовки: бакалавр – магистр – доктор наук. Только с 1940 г. окончательно сформировались институты аспирантуры и докторантуры. Вместо магистерской диссертации самостоятельно защищалась кандидатская диссертация по научной специальности.

Защита диссертации с 1962 г. стала обязательной процедурой для аспирантов, что в настоящее время отменено, но введено прохождение процедуры предзащиты диссертации на выпускающей кафедре на выявление выполнения требований, предъявляемых Высшей аттестационной комиссией России и аттестационными советами университетов, которым предоставлено право самостоятельного присвоения ученых степеней на звание кандидата наук и доктора наук.

### Заключение

Проведенный историко-педагогический анализ позволил авторам статьи предложить классификацию периодов развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России в рамках исторических эпох развития страны: *дореволюционный период*, когда произошло формирование российской профессуры как профессионального кадрового состава действующих университетов; *советский период*, когда состоялось формирование советской науки и советской системы подготовки кадров в этой сфере для социально-ориентированной экономики страны; *современный период*, период глубоких изменений и потрясений в организации высшего образования, включая

подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации в России в условиях нового целеполагания образования и смены форм собственности и организационно-правовых форм в социально-правовом институте образования.

Заметим, что для первых двух периодов, предложенных авторами, характерен жесткий государственно-целевой подход к методологическим основам процесса подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Однако в настоящее время основной акцент в данном процессе перенесен на учет интересов либо самой научной отрасли подготовки аспирантов, либо потребностей вуза, где эта подготовка осуществляется.

1. На основе теоретического анализа сформулировано понятие «методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», которое включает, с одной стороны, целенаправленный процесс подготовки таких кадров во время обучения в аспирантуре или докторантуре, включающих освоение ими теоретического, научно-исследовательского и педагогического видов деятельности, с другой стороны, предусматривает формирование у них навыков профессионально-педагогической деятельности в высшей школе; развитие научного творчества и повышение уровня практической деятельности; обеспечение получения нового научного результата в форме диссертационного исследования, результаты которой могут быть *использованы* как в научной деятельности, так и в педагогической практике современной системы высшего образования.

2. На основе сформулированных показателей оценки развития были выделены основные векторы развития методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Наибольшим изменениям подверглись два вектора: 1) социальный состав научно-педагогических кадров; 2) формы подтверждения готовности к педагогической и научной деятельности в системе высшего образования. Именно эти позиции и являются сегодня показателями нестабильности социального состава научно-педагогических кадров.

Высказанные авторами позиции носят дискуссионный характер. В этом контексте заявленное исследование не является законченным: требуется более детальный анализ содержания образовательных программ аспирантуры, реализуемых в вузах России, и установление проблем в их реализации, что необходимо для практического решения задач в сфере обеспечения современной системы высшего образования

России молодыми научно-педагогическими кадрами высшей квалификации. Требуется поиск и обсуждение как государственных механизмов развития системы подготовки профессорско-педагогического состава вузов, так и осмысление и научно-методическое обоснование векторов развития данного процесса.

### Список литературы

1. Пономарева Е.Ю., Менюк С.Г. Подготовка кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в аспирантуре // Гуманитарные науки. 2016. № 4 (36). С. 134–142. DOI: 10.12737/10203.
2. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Проблемные аспекты вариативной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Гаудеамус. 2016. № 1. С. 16–25. DOI: 10.20310/1810-231X-2016-15-1-16-25.
3. Платонова Н.А., Леонова В.П. Проблемы подготовки кадров высшей квалификации в Российской Федерации // Сервис в России и за рубежом. 2009. № 15. С. 154–161.
4. Мкртчян Е.Р. Воспроизводство научно-педагогических кадров в вузах России как система: состояние, проблемы и перспективы функционирования: монография. Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2018. 304 с. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-3-125-135.
5. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования: коллективная монография / Отв. ред. Е.В. Караваева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с.
6. Прокопов Н.И., Иванов С.Ю., Томашевская В.С., Антонюк С.Н., Иванова Д.В. Научный потенциал современного вуза: перспективы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 1. С. 14–23. DOI: 10.24158/spp.2020.1.1.
7. Кононова С.В. Становление и развитие государственной системы подготовки научных кадров через аспирантуру в России (1918–2004 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Невинномысск, 2005. 281 с.
8. Климов А.Ю. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). Историко-правовой аспект // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3 (37). С. 86–89.
9. Басюк В.С., Краснощеков Н.А. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: Исторический опыт и современное состояние // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова». 2023. Т. 21, № 4. С. 7–42. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42.
10. Новиков С.В. Современное состояние и тенденции развития российской системы высшего образования // Экономика, предпринимательство и право. 2023. Т. 1, № 9. С. 3589–3604. DOI: 10.18334/ep.13.9.118723.
11. Грязнова Е.В., Никишина О.А. Методологическая культура педагога-исследователя // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 68–73. DOI: 10.17513/srno.30763.
12. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Партнерство субъектов образовательного процесса в непрерывной научно-исследовательской деятельности аспирантов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10, № 2. С. 6–16. DOI: 10.14529/ped180201.
13. Чучалин А.И. Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе // Высшее образование в России. 2017. № 8–9 (215). С. 5–21. DOI: 10.24160/1993-6982-2020-3-118-124.

14. Дони́на И.А., Алексе́ева О.В. Современная аспирантура: потребности и ожидания обучающихся как субъектов научно-исследовательской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–1. С. 100–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-51-64.
15. Цквитария Т.А. Овладение методологией и методами научного исследования – центральный компонент подготовки научных кадров // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/tu/article/view?id=24461> (дата обращения: 27.11.2024).
16. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115.
17. Бакушина А.Н. Подготовка кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2009. 23 с.
18. Голдторп Дж. Теория рационального действия и социология // Социология. Серия 11. Социальные и гуманитарные науки. М.: РАН, 1999. № 3. С. 22–25.
19. Феоктистов В.В., Феоктистова О.П., Чернышева И.Н. Александр Михайлович Ляпунов и его задача об устойчивости движения // Наука и образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2015. № 7. С. 65–76. DOI: 10.15622/sp.2019.18.3.614-644.
20. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Лебедева Е.В. Транс-профессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6.
21. Чапаев Н.К., Шевченко К.В. К вопросу определения предмета педагогической акмеологии // Образование и наука. 2012. № 10. С. 28–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-10-28-45.
22. Гельман В.Я., Хмельницкая Н.М. О некоторых проблемах подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Управление наукой и наукометрия. 2017. № 1 (23). С. 102–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1(23)-102-119.
23. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
24. Чекарева А.В. Представления о меритократии // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 8. С. 73–75. DOI: 10.12737/10204.
25. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Академия, 2004. 546 с.
26. Манушин Д.В. Уточнение понятия «методология» // Международный бухгалтерский учет. 2016. № 16. С. 41–60.
27. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
28. Сорокопуд Ю.В. Педагогическая концепция развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы: монография. М.: ВУ, 2010. 250 с.
29. Карнаух Н.В. История подготовки преподавателей университетов России в XIX веке. М.: ИНФРА-М, 2017. 150 с. DOI: 10.12737/23364.