

## Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

Бродовская Елена Викторовна – д-р полит. наук, доцент, [brodovskaya@inbox.ru](mailto:brodovskaya@inbox.ru)

Домбровская Анна Юрьевна – д-р социол. наук, [an-doc@yandex.ru](mailto:an-doc@yandex.ru)

Шатилов Александр Борисович – канд. полит. наук, [absh71@yandex.ru](mailto:absh71@yandex.ru)

Парма Роман Васильевич – канд. полит. наук, [rvparma@mail.ru](mailto:rvparma@mail.ru)

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49

***Аннотация.** Статья посвящена анализу основных тенденций в развитии системы подготовки научно-педагогических кадров в России и зарубежных странах по укрупнённой группе специальностей «Образование и педагогические науки». Основным методом сбора эмпирической информации – количественный контент-анализ содержания сайтов ведущих университетов, осуществляющих подготовку аспирантов. Отбор кейсов исследования основывался на рейтинге QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 и 2020) – глобальном рейтинге университетов (топ 500). Отбор российских университетов осуществлялся на основе рейтинга QS BRICS – 2016 и 2020 (рейтинге университетов стран БРИКС). По итогам отбора лидирующих вузов выборочную совокупность составили 60 вузов Северной и Латинской Америки, России, Китая, Европы и Австралии. Критерии сравнения вузов, кодифицированные в матрице контент-анализа, подчинены логике системного анализа. Сопоставлению подлежали «вход» в аспирантуру, содержание и организация процесса образования и «выход» – результаты обучения в аспирантуре. Результаты исследования – отличительные характеристики российской и зарубежных моделей подготовки аспирантов по специальности «Образование и педагогические науки»: EdD, EdLd, PhD in Education. Выявлено, что для зарубежных университетов характерны: ориентация на разнообразные рынки труда, дифференциация программ и карьерных траекторий; студентоориентированный подход; гибкий выбор форматов обучения; направленность на подготовку авторского (оригинального) исследования; доскональная проработка замысла диссертационного исследования, программы, научных публикаций, текста диссертации; многоуровневый ассесмент со стороны руководителя программы, научного консультанта, преподавателей элективных курсов по теме диссертации, руководителя аспирантского семинара, внешних экспертов; сетевое обучение; высокое качество материально-технической и информационной сред. Проанализированы характеристики российской аспирантуры, которые препятствуют дифференциации траекторий подготовки диссертации аспирантами в зависимо-*

сти от специфики темы научного исследования, ограничивают возможности реализации практических результатов диссертации и сужают потенциал профессионального роста выпускников аспирантуры. Перечислены рекомендации по совершенствованию российской системы подготовки научно-педагогических кадров.

**Ключевые слова:** система подготовки научно-педагогических кадров, педагогическая аспирантура, модели обучения в аспирантуре, глобальный рейтинг университетов, количественный контент-анализ, качественный контент-анализ, сравнительный анализ

**Для цитирования:** Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Шатилов А.Б., Парма Р.В. Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 24–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

## Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41

*Elena V. Brodovskaya* – Dr. Sci. (Political), Prof., brodovskaya@inbox.ru

*Anna Yu. Dombrovskaya* – Dr. Sci. (Sociology), Prof., an-doc@yandex.ru

*Alexander B. Shatilov* – Cand. Sci. (Political), Prof., absh71@yandex.ru

*Roman V. Parma* – Cand. Sci. (Political), rv.parma@fa.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49, Leningradsky prospect, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** The article analyzes the main trends in the development of the scientific and pedagogical personnel training system in Russia and foreign countries. The main method of collecting empirical information is quantitative content analysis of the leading universities' site content. The case selection is based on the QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 and 2020) – global university ranking (top 500). The selection of Russian universities has been carried out on the basis of the QS BRICS – 2016 and 2020 university ranking. Based on the results of the selection of the leading universities, 60 universities of North and Latin America, Russia, China, Europe, and Australia have been selected. The comparison criteria of higher education institutions are codified in the content analysis matrix. We compared the entry requirements, the content and organization of the doctoral studies, and the “exit” – the learning outcomes. The results of the research are the distinctive characteristics of the Russian teacher training doctoral programs and foreign doctoral programs EdD, EdLd, PhD in Education. It is revealed that foreign universities are characterized by an orientation to a variety of labor markets, differentiation of programs and career paths; student-oriented approach; flexible choice of learning formats; focus on the preparation of the author's original research; close attention to the idea of the dissertation research, programs, scientific publications, dissertation text, multilevel assessment (program Manager, scientific consultant, elective teachers on the topic of the dissertation, the head of the postgraduate seminar, external experts); online learning; high quality of technical and informational environment. The characteristics of the Russian doctoral studies, which impede differentiation of the paths of dissertation preparation by doctoral students depending on the specifics of the scientific research area, limit the possibility of im-

plementing the practical results of the dissertation and reduce the potential for professional growth of doctoral students.

**Keywords:** teacher training doctoral programs, doctoral students, PhD program, global university ranking, model of PhD education, quantitative content analysis, qualitative content analysis, comparative analysis, “road map”, publication activity, ‘ranking rush’

**Cite as:** Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Shatilov, A.B., Parma, R.V. (2022). Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 24-41, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Подготовка научно-педагогических кадров в России по укрупнённой группе специальностей «Образование и педагогические науки» находится в центре внимания академического, экспертного и административного сообществ России. Это связано как со стратегическими задачами повышения конкурентоспособности российских университетов, так и с мультипликативной природой рассматриваемой группы специальностей. Уровень подготовки аспирантов в рамках педагогической аспирантуры отражает условия для развития научных школ, профессиональных инфраструктур и партнёрских сетей, необходимых для профессионального становления исследователя, педагога, академического лидера. На протяжении последних лет мы наблюдаем, с одной стороны, общность проблем, с которыми сталкиваются при подготовке аспирантов ведущие российские и зарубежные университеты: сложности с рекрутингом аспирантов, сохранением их мотивации к развитию в получаемой профессии, высокая динамика изменений, цифровизация образовательных сред и др.

С другой стороны, сравнительные кросс-темпоральные исследования моделей подготовки, реализуемых в рамках педагогической аспирантуры, позволяют фиксировать диверсификацию векторов развития в России и за рубежом. Это связано в первую очередь с тем, что в нашей стране реформирование высшего образования сопровождалась резкими изменениями в выборе “идеальной модели”. Так, попытка адаптировать

«третью ступень образования» завершилась возвращением к классической, сложившейся в советский период модели обучения в аспирантуре. Пока российское высшее образование искало наилучшие формы для подготовки аспирантов, в ведущих вузах за пределами нашей страны произошли следующие изменения:

- существенная дифференциация профессиональных ролей, осваиваемых в рамках педагогической аспирантуры;
- ещё большая интеграция университетов с партнёрскими государственными, частными или некоммерческими организациями образования;
- преимущественное развитие мультикомпетентностной модели подготовки в педагогической аспирантуре, предполагающей сочетание исследовательского, педагогического и управленческого модулей и др.

Исходя из изложенного выше, целью настоящего исследования видится осуществление компаративного анализа динамики моделей подготовки научно-педагогических кадров, используемых в ведущих российских и зарубежных университетах для разработки направлений совершенствования обучения в аспирантуре с учётом требований и вызовов современного этапа развития отечественного рынка научно-педагогических кадров.

*Теоретическую основу исследования* составляют труды отечественных и зарубежных учёных о функционировании программ аспирантуры. Публикации А. Боррел-Дамиана [1], Дж.П. Миклебаста и Р. Нильсена [2] раскрывают сущность и механизмы евро-

пейских реформ образовательных программ для аспирантов Основная идея европейской реформы послевузовского образования – «Lifelong Learning» («Образование через всю жизнь»). Непрерывное образование и приобретение соответствующих времени необходимых навыков рассматриваются в качестве ответа на вызовы растущей конкуренции и использование новых технологий. Идея «образования через всю жизнь» в трудах указанных авторов отвечает стратегической цели конкурентоспособности общества в мире, базирующемся на знаниях. Позиции, довольно близкие к этим идеям, высказывает А.М. Сидоркин [3], который анализирует феномен «невидимого образования», информального образования и его роль в структуре всех ступеней российского образования. Существенную роль для понимания принципов совершенствования программ российской педагогической аспирантуры играют труды Дж. Виргина [4] и М. Балтодано [5], которые анализируют программу обучения EdD с позиций её демократизации и эмансипации, а также обоснования того, что это оптимальная программа обучения, в рамках которой полученные в высшей школе знания превращаются в практические навыки и активную социальную и гражданскую позицию профессионала. Важное место в методологии исследования также занимают работы Б. Бойса [6], Д. Кираноски и соавторов [7], А. Маккук [8], М. Тэйлора [9]. Указанные авторы уделяют особое внимание дифференциации программ EdD и PhD, приводят академические, универсальные и независимые аргументы в пользу EdD как программы, наиболее адекватной целям, стоящим перед подготовкой специалиста, способного осуществлять управление национальным образованием, а PhD – как программы, направленной на формирование исследователя междисциплинарной сферы изучения проблем образования. Несомненно, значимыми для настоящего исследования служат публикации Б. Огуста, П. Кина и М. Миллера [10], Д. Замбо [11], Дж. Миллса [12],

К. Биста и Д. Кокса [13], М. Кайли [14], С. Кумара и др. [15], У. Боуэна и др. [16], Г. Матушанского, Р. Бакеевой и др. [17], в которых анализируются различные образовательные технологии, форматы обучения, в том числе онлайн-овые, и принципы взаимодействия аспиранта и научного руководителя.

Основой настоящего анализа также служат труды Е.В. Караваевой и соавторов [18], В.Л. Петрова и Ю.Е. Бабичева [19], Н.В. Рыбакова [20], Терентьева Е.А. и соавторов [21] о противоречиях, характерных для отечественной системы подготовки научно-педагогических кадров.

В числе базовых научных публикаций, составляющих основу исследования, – работы В.Д. Нечаева [22], Б.И. Бедного [23], В.С. Сенашенко [24], исследующих российские вызовы модернизации и интернационализации в процессе подготовки научно-педагогических кадров в контексте исследования зарубежных моделей функционирования аспирантуры, а также работы А. Битусиковой [25], изучающей особенности программ аспирантуры в Европе.

*Методом сбора информации* служило когнитивное картирование материалов сайтов ведущих университетов России и зарубежных стран, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по специальности «Образование и педагогические науки». Отбор сайтов вузов в качестве кейсов исследования основывался на рейтинге QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings – 2016 и 2020) – глобальном рейтинге университетов (топ 500), разработанном в 2004 г. и оценивающим научно-исследовательскую деятельность, мнение работодателей, трудоустройство и интернационализацию – долю иностранных ППС и студентов). В выборочную совокупность были отобраны 30 зарубежных университетов, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по направлениям «Образование и педагогические науки» и имеющих наивысшие рейтинговые показатели. Отбор сайтов российских вузов осуществлялся на основе

рейтинга QS BRICS – 2016 и 2020. Помимо позиции в данном рейтинге, также учитывалась величина индекса Хирша организации. В выборке аккумулированы 30 российских вузов, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по направлениям «Образование и педагогические науки», занимающих лидирующие позиции в рейтинге QS BRICS – 2016 и 2020 и имеющих высокий индекс Хирша (более 1000). Таким образом, общее число объектов исследования – 60 ведущих университетов из стран Северной и Латинской Америки, России, Китая, Европы и Австралии.

*Методами анализа данных* служили группировка, сравнительный анализ и понимающее восприятие содержания документов.

Для реализации задачи исследования сложившихся моделей педагогической аспирантуры в российской и мировой практике применялись принципы системного подхода, предполагающего анализ требований к “входу”, “процессу” и “выходу (результату)” подготовки аспирантов. В связи с этим категориями (единицами анализа) были избраны следующие параметры процесса обучения в педагогической аспирантуре (в соответствии с этими параметрами создавался алгоритм поиска информации на официальных сайтах отобранных университетов):

- требования к поступающим в аспирантуру;
- квалификация (профессиональная роль/роли);
- формируемые компетенции;
- продолжительность обучения;
- доминирующий тип учебной деятельности;
- содержание и результаты (продукты) этапов обучения;
- типы практик;
- формы обучения.

### Результаты исследования

#### *Сравнительный анализ требований к поступающим в аспирантуру*

Анализ практики подготовки научно-педагогических кадров в зарубежных ведущих

вузах демонстрирует отсутствие программ, ориентированных исключительно на обучение преподавателей высшей школы. В настоящее время наблюдается развитие трёх моделей обучения научно-педагогических кадров: EdLd (Доктор академического лидерства), EdD (Доктор образования), PhD (Доктор философии в сфере образования).

В *таблице 1* представлена характеристика зарубежных программ подготовки научно-педагогических кадров: EdLd, EdD, PhD и программы российской педагогической аспирантуры.

Требования к поступающим на программу PhD in Education: наличие опыта научно-исследовательской работы или четырёхлетнего стажа работы в учреждениях образования, заинтересованность в исследовании и решении проблем национального образования, наличие достижений в научно-исследовательской работе, что должно быть отражено в рекомендациях от представителей академического сообщества и экспертов в сфере управления образованием. Наиболее требовательные к абитуриентам вузы – Гарвардский университет, для поступления в который необходимо продемонстрировать в собранном комплекте документов не только научно-исследовательские компетенции, но и компетенции в сфере саморазвития и личностного роста; Эдинбургский университет, для поступления в который требуется подготовка заявки (обоснования) предполагаемого исследования, и Мельбурнский университет, где, помимо конкурса документов, предполагается устное собеседование, в ходе которого необходимо обосновать причины поступления.

Общим требованием для поступающих на программу EdD является наличие магистерской степени по профилю, релевантному получаемой учёной степени, резюме, в котором отражены образовательная, профессиональная и в целом жизненная траектории абитуриента; четырёх-пятiletний стаж работы в образовательных учреждениях, рекомендации известных специалистов в сфере управления образованием.

Таблица 1

Table 1

Характеристика зарубежных программ подготовки научно-педагогических кадров: EdLd, EdD, PhD и российской педагогической аспирантуры

Features of the foreign EdLd, EdD, PhD programs and teacher training doctoral programs in Russia

| Характеристики                                     | EdLd<br>(Доктор академического лидерства)   | EdD<br>(Доктор образования)   | PhD (Доктор философии в сфере образования)   | Российская аспирантура (кандидат педагогических наук)   |
|--|---|---|--|---|
| Специальные требования к поступающим в аспирантуру | Должность (или опыт) в системе управления образованием или учреждением образования, лидерские, управленческие компетенции   | Опыт преподавательской работы, существенная мотивированность на решение проблем сферы образования, лидерские компетенции  | Опыт исследовательской работы в сфере междисциплинарных исследований системы образования, научно-исследовательские, личностные и лидерские компетенции, глубокая заинтересованность в изучении и решении проблем национального образования | Публикации по предполагаемой теме диссертации   |
| Профессиональная роль (роли)                       | Организатор образования   | Преподаватель, научный сотрудник и организатор образования  | Научный сотрудник и преподаватель  | Преподаватель-исследователь   |
| Формируемые компетенции                            | Научно-исследовательские, личностные, управленческие, коммуникативные   | Научно-исследовательские, личностные, управленческие, коммуникативные   | Научно-исследовательские, коммуникативные  | Научно-исследовательские и педагогические   |
| Продолжительность обучения                         | 3 года  | 4–6 лет   | 4–8 лет  | 3–4 года  |
| Административный тип учебной деятельности          | Управленческая практика   | Исследовательская практика  | Исследовательская практика   | Исследовательская и педагогическая практика   |
| Содержание процесса обучения                       | Обязательные курсы и курсы по управлению сферой образования и элективы для разработки и апробации модели академического лидерства, защита отчёта о реализации модели академического лидерства   | Обязательные курсы по теории образования и методологии научного исследования, элективы по теме диссертации, проведение авторского исследования, оформление и защита диссертации | Обязательные курсы по теории и методике обучения, методологии научного исследования, элективы по теме диссертации, проведение авторского исследования, оформление и защита диссертации   | Обязательные дисциплины по теории образования и методике обучения, написание диссертации, презентация доклада об основных результатах диссертации |
| Формы обучения                                     | Деловые и ролевые игры, лекции приглашённых спикеров, командное обучение, письменная рефлексия, дискуссии в малых группах, обучение с использованием мультимедиа текстов, рефлексия, дискуссии в малых группах, обучение с использованием мультимедиа текстов | Эвристические дискуссии, научные семинары, исследовательские проекты, письменная рефлексия, дискуссии в малых группах   | Эвристические дискуссии, научные семинары, лабораторные практикумы, экспериментальное обучение, исследовательские проекты исследовательские проекты  | Лекции, семинары, самостоятельная работа  |

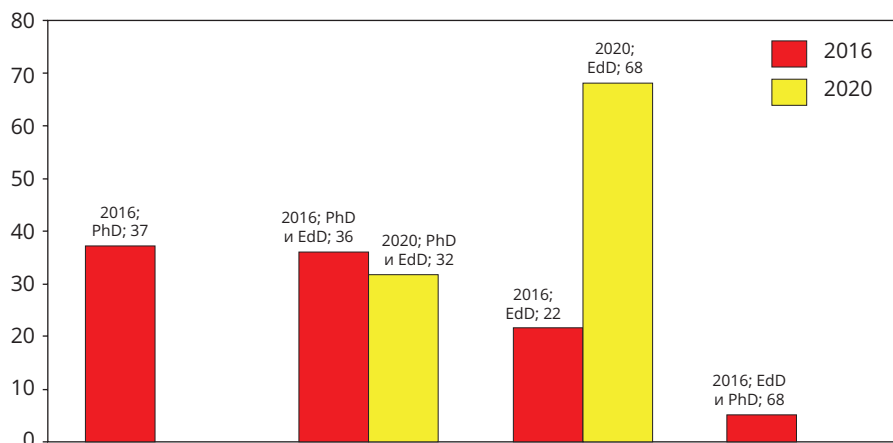


Рис. 1. Представленность в отобранных зарубежных вузах различных типов программ педагогической аспирантуры в 2016 и 2020 гг.

Fig. 1. Representation of various types of teacher training doctoral programs in the selected foreign Universities

Принципиальным требованием к поступающим на программу EdLD, помимо прочего, является высокая мотивированность обучающегося и опыт работы в качестве руководителя (менеджера) в учреждениях и организациях в сфере образования.

Сопоставление требований к абитуриентам во всех моделях зарубежных программ с таковыми в российской педагогической аспирантуре показывает, что в отечественной системе подготовки научно-педагогических кадров уделяется явно недостаточно внимания мотивации поступления в аспирантуру и наличию опыта успешной проектной и научно-исследовательской работы в предметном поле избранной научной специальности.

#### *Сопоставление профессиональных ролей научно-педагогических кадров*

Программа *EdLd* (Doctor of Academic Leadership) ориентирована на подготовку организаторов образования. В рамках обучения на этой программе аспирантам создаются условия для разработки и реализации собственной модели академического лидерства. Вместе с тем эта программа довольно мало распространена в зарубежной прак-

тике (Рис. 1). Данная программа не является интегрированной с магистратурой и позволяет поступить абитуриентам, имеющим профильную степень бакалавра или магистра.

На рисунке 1 показана тенденция к возрастанию удельного веса программ EdD (доктор образования): с 2016 по 2020 гг. эта аспирантская программа приобрела характер доминирования в ведущих зарубежных университетах, что указывает на довольно единодушную трактовку этими вузами специалиста, имеющего учёную степень в области наук об образовании, – это профессионал, способный организовывать и координировать процесс образования, а также регулировать исследовательские проекты в сфере образования.

Профессиональная роль, к которой готовит программа EdLD, – организатор образования – заявлена в качестве конечного результата обучения в довольно большом количестве программ зарубежных вузов (Рис. 2).

На рисунке 2 показана динамика изменений в понимании ролей специалистов, имеющих учёную степень в области образования. В отличие от доминирующей в 2016 г. роли

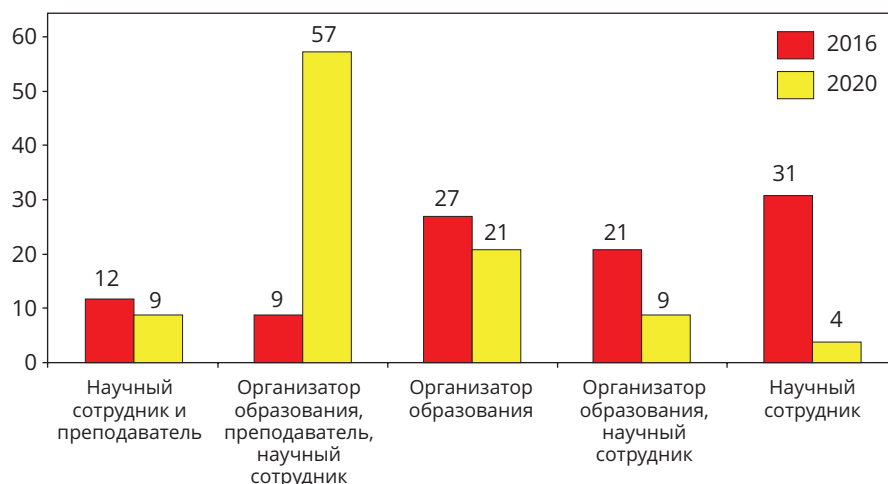


Рис 2. Представленность профессиональных ролей научно-педагогических кадров в зарубежных образовательных программах

Fig. 2. Representation of academic staff professional roles in foreign doctoral programs

научного сотрудника, в 2020 г. в ведущих зарубежных вузах в модели научно-педагогических кадров преобладает комбинация всех трёх ролей: организатора образования, преподавателя и научного сотрудника.

Программа подготовки доктора философии в сфере образования (*PhD in Education*, *Doctor of Philosophy in Education*) является наиболее распространённой в практике зарубежных вузов, в части вузов данная программа является интегрированной с магистратурой. Среди отобранных университетов её реализуют: Университетский колледж Лондона, Гарвардский университет, Стэнфордский университет, Оксфордский университет, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Британской Колумбии, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе, Университет Торонто, Колумбийский университет, Мичиганский университет, Тайваньский государственный педагогический университет, Висконсинский университет в Мадисоне, Эдинбургский университет, Амстердамский университет.

Доминирующая профессиональная роль, к которой готовит программа *PhD in Education*, – это научный сотрудник, исследователь проблем образования. В части

программ заявлены две профессиональные роли специалиста с учёной степенью *PhD in Education*. Например, в Мичиганском университете и в Тайваньском государственном педагогическом университете это научный сотрудник и преподаватель высшей школы, в Стэнфордском университете, в Калифорнийском университете в Беркли и в Висконсинском университете в Мадисоне – научный сотрудник и организатор образования. Вместе с тем общей позицией в подготовке доктора философии в сфере образования является акцентирование в программе исследовательской компоненты и сопровождение обучающегося в написании научного труда, который должен внести значимый вклад в развитие междисциплинарной области исследований в сфере образования.

Программа *EdD (Doctor of Education)* имеет наиболее комплексные учебные задачи и предполагает подготовку специалиста, способного к реализации сразу трёх профессиональных ролей: преподавателя, научного сотрудника и организатора образования.

В числе вузов, реализующих данную программу, назовём следующие университеты: Университетский колледж Лондона, Кембриджский университет, Гонконгский



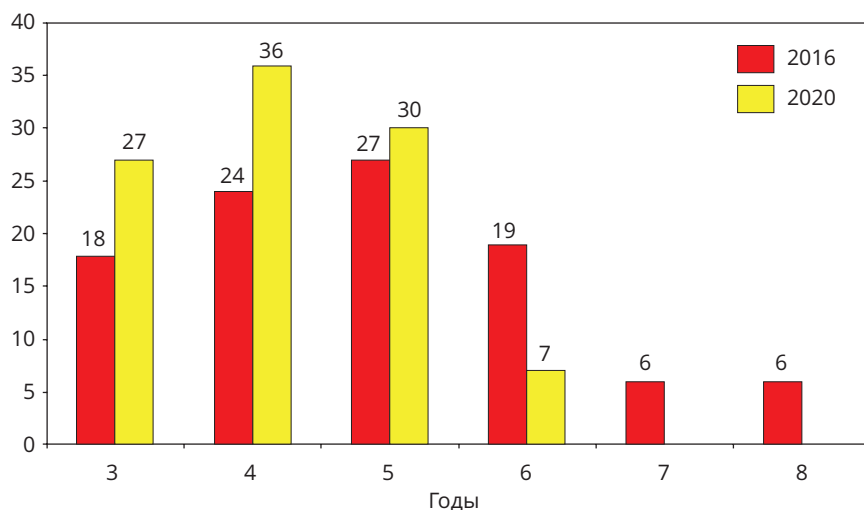


Рис. 3. Продолжительность обучения на программах педагогической аспирантуры зарубежных вузов  
 Fig. 3. Duration of foreign teacher training doctoral programs

университет, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Британской Колумбии, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе, Университет Торонто, Мельбурнский университет, Сиднейский университет, Китайский университет Гонконга.

#### *Компаративный анализ продолжительности обучения в аспирантуре*

Продолжительность обучения на программе EdLD – относительно небольшая – три года (Рис. 3), что связано с отсутствием такого компонента учебного плана, как написание диссертации, основанной на оригинальном авторском исследовании. Итоговым продуктом подготовки специалиста с учёной степенью EdLD является написание и защита отчёта о реализации индивидуальной модели лидерства в определённой государственной, частной или некоммерческой организации образования (из числа партнёров университета). При этом отметим, что в российских ведущих вузах принят единый стандарт продолжительности обучения в аспирантуре: три года для очной и четыре – для заочной формы обучения. Другими словами, на подготовку диссертационного исследования в России от-

водится такой же период, как и для написания отчёта о реализации аспирантами индивидуальной модели лидерства в рамках программ аспирантуры зарубежных университетов.

На рисунке 3 показаны наиболее распространённые для ведущих зарубежных университетов сроки обучения в аспирантуре. В течение 2016–2020 гг. произошло некоторое уменьшение продолжительности обучения научно-педагогических кадров. Чаще всего в настоящее время срок обучения составляет три–пять лет.

При этом продолжительность обучения на программе PhD in Education варьируется в зависимости от индивидуальной готовности соискателя учёной степени к защите диссертации. В большинстве зарубежных вузов оптимальной считается подготовка диссертации PhD in Education в течение четырёх–шести лет, однако в пределах нормы – её пролонгирование до семи–восми лет.

В большинстве вузов, в которых реализуется программа EdD, продолжительность обучения составляет четыре–шесть или четыре–восемь лет. Вместе с тем в трёх зарубежных университетах, в которых готовят докторов образования (Кембриджский университет, Университет Британской Колум-

бии, Университет Торонто), продолжительность обучения ограничивается тремя годами. Это связано с тем, что в данных вузах подготовка специалиста с учёной степенью EdD сфокусирована на двух профессиональных ролях: преподаватель высшей школы и организатор образования. То есть из этой системы исключена профессиональная роль научного сотрудника.

#### *Формируемые профессиональные компетенции и этапы обучения в аспирантуре*

Процесс обучения в рассматриваемых программах аспирантуры отражает специфику осваиваемых профессиональных ролей. Наибольшие отличия мы видим в содержании обучения по программе EdLD. Исходя из конечной цели обучения, весь процесс подготовки ориентирован на планирование и реализацию управленческой деятельности в сфере образования. На первом этапе обучения аспирантам предлагается солидная теоретическая подготовка, включающая освоение ряда учебных дисциплин: «Обучение и преподавание», «Лидерство и организационные изменения», «Политика в сфере образования», «Наставничество». На втором этапе совместно с научным руководителем аспирант выбирает и осваивает ряд теоретических курсов, которые обеспечивают разработку собственной модели академического лидерства. В этот же период происходит первичная апробация данной модели в рамках аспирантских семинаров, лабораторных занятий и симуляционных площадок. Продуктом данной системы подготовки служит карта личностного роста, отражающая динамику развития лидерских качеств обучающегося. Первые два этапа подготовки маркированы как обучение «в зоне комфорта». На третьем этапе предусмотрен выход из зоны психологического комфорта – практика в образовательных организациях – партнёрах вуза. Цель этого этапа – внедрение в практику образовательного учреждения определённой инновации и рефлексия достигнутых результатов. Продуктом последнего этапа обучения является итогов-

ый отчёт студента о реализованной модели академического лидерства или определённой инновационной технологии.

Формат обучения дифференцирован в зависимости от этапа подготовки аспирантов: на первом курсе применяется когортный формат, в рамках которого аспиранты получают образовательную подготовку в группах по 25–30 человек; на втором году обучения, в процессе выбора лично детерминированной модели академического лидерства реализуется индивидуальный формат работы педагогов с аспирантом; на третьем курсе, в ходе апробации и внедрения инновации в образовательную практику учреждения и последующей рефлексии достигнутого результата, применяется смешанный формат обучения (и индивидуальный, и когортный).

Решение о присуждении учёной степени принимается комиссией, исходя из результатов презентации итогового отчёта и отзывов, полученных студентом с места реализации поставленной профессиональной задачи по внедрению инновации.

В программе PhD in Education на первом этапе обучения аспиранты получают теоретическую подготовку и осваивают дисциплины, связанные с методологией и методикой исследования, что является общим для всех программ PhD in Education, а также курсы по философии, социологии, культурологии, теории, практике и организации образования, политике в сфере образования – в вузах, ориентированных на подготовку доктора философии в сфере образования как профессионала, сочетающего роли научного сотрудника и организатора образования или научного сотрудника и преподавателя высшей школы. На этом этапе назначается научный руководитель, договорённость с которым о научном руководстве, как правило, достигается ещё до поступления в аспирантуру. В некоторых вузах, в частности в Эдинбургском университете, существует практика назначения двух научных руководителей – внутреннего и внешнего. Кроме того, обязательным для первого этапа обучения является утверждение темы

диссертации и публичная защита заявки на исследование – исследовательского замысла, включающего обзор научной литературы по теме диссертации, формулировку проблемы исследования, обоснование подходов и методов исследования. Таким образом, основные результаты/продукты первого этапа обучения – обзор научной литературы и заявка на исследование.

Второй этап обучения по программе PhD in Education (3–4-е курсы) – совместный с научным руководителем выбор дисциплин, которые необходимы для разработки программы и инструментария авторского исследования. Обязательными, входящими в ядро образовательной программы учебными дисциплинами являются разработка дизайна исследования, статистические методы анализа и качественная стратегия исследования.

На третьем этапе (5–6-е курсы) обучающиеся проводят оригинальное исследование, обрабатывают результаты и оформляют диссертацию.

#### *Сравнение форматов обучения в аспирантуре*

В процессе обучения на большинстве образовательных программ PhD in Education форматы обучения сменяются от этапа к этапу обучения. Когортный формат, наиболее удобный на первом этапе образовательной подготовки, сменяется смешанным, оправданным в ходе освоения выбранных дисциплин и взаимодействия с научным руководителем, и, наконец, индивидуальным форматом – наиболее подходящим для проведения авторского исследования и написания диссертации.

Формы обучения, используемые в рамках программы PhD in Education, довольно разнообразны. Наиболее вариативны эти формы в Оксфордском университете: семинары, лекции, конференции, выступления на кафедре, обсуждения, рефлексия достигнутого, а также в Гарвардском университете: исследовательские проекты, эвристические дискуссии, экспериментальное обучение, лабораторные практикумы.

В зарубежных вузах приняты две основные формы итоговой аттестации – комплексные экзамены (comprehensive exams) и собственно итоговый экзамен (the final exam), которые предшествуют защите диссертации и получению учёной степени PhD in Education.

Программа EdD, в большинстве зарубежных вузов ориентированная на сочетание трёх ролей: научного сотрудника, организатора образования и преподавателя, – предоставляет условия для освоения компетенций в сферах преподавательской, исследовательской и управленческой деятельности. На первом этапе обучения (1–2-е курсы) осуществляется теоретическая подготовка обучающихся по предметам, позволяющим освоить теорию образовательной системы, методологию и методы исследования и сформировать навыки написания научных тезисов (всего, как правило, четыре–шесть обязательных дисциплин и два или более курсов по выбору). Также на этом этапе назначается научный руководитель или научные руководители, если тема предполагаемого исследования требует научного сопровождения двумя экспертами. Итогом первого этапа обучения является подготовленная по результатам освоения дисциплин заявка на проведение оригинального исследования. В ряде вузов, помимо такой заявки, по каждому курсу аспиранты осуществляют письменную рефлекссию на заданную тему в форме эссе.

Второй этап обучения (3–4-е курсы) связан с подготовкой дизайна исследования, его осуществления в организации, релевантной теме диссертации, с участием в научных семинарах, посвящённых рефлексии полученных результатов. В отдельных университетах, например в Университете Торонто, на этом этапе обучения исследовательская практика сочетается с управленческой, в рамках которой студент разрабатывает и внедряет в деятельность образовательной организации определённую инновацию. Продуктом второго этапа обучения является письменный отчёт или аналитическая за-

писка по итогам проведения исследования. Однако в некоторых университетах, например в Университете Британской Колумбии, итогом второго этапа обучения является программа (дизайн исследования), что связано с большей ориентированностью первых двух этапов обучения на теоретическую подготовку в сфере управления образованием и преподавательскую деятельность.

На третьем этапе обучения по программе EdD (5–6-е курсы, этап может продлиться до восьмого года обучения) аспиранты публикуют научные статьи и оформляют диссертацию объёмом от 45 до 80 тысяч слов. Подготовка диссертации в рамках совместной с научным руководителем работы сочетается с участием обучающихся в семинарах, направленных на апробацию и рефлексию полученных результатов. Кроме того, на третьем этапе обучения реализуется педагогическая практика. Решением Научный руководитель определяет готовность студента к изложению своих научных изысканий перед обучающимися на программах бакалавриата и магистратуры. Наиболее интенсивное взаимодействие вуза и аспирантов, находящихся в процессе написания диссертации, происходит в Сиднейском университете; оно реализуется в форме участия аспирантов в серии мастерских, в дискуссиях, рабочих лабораториях.

По итогам написания аспирантом диссертации научный руководитель принимает решение о готовности её к презентации и защите. Обязательным условием допуска к защите диссертации также служит успешная сдача зачётов по базовым и элективным учебным курсам. Аттестационная комиссия состоит из профессоров, голосующих «за» или «против» присуждения учёной степени EdD её соискателю. Решение принимается исходя из того, проведено ли авторское оригинальное исследование, есть ли в нём научная новизна и решение значимой проблемы в сфере управления образованием.

Характерными чертами процесса обучения в российской аспирантуре является доминирование теоретической подготовки,

недостаточное внимание к формированию научно-исследовательских компетенций, отсутствие возможности выбирать спецкурсы, ориентированные на предметное поле диссертации, слабая ориентированность вуза на создание партнёрской сети из образовательных организаций и структур, на площадках которых возможны апробация и внедрение научных результатов диссертации. Итогом обучения в российской аспирантуре является присвоение квалификации «Преподаватель-исследователь», но не учёной степени кандидата наук, то есть получение учёной степени не является этапом обучения на третьей ступени высшего образования.

### Заключение

Подводя итоги результатов исследования, отметим, что для ведущих зарубежных университетов характерна высокая степень дифференциации моделей подготовки научно-педагогических кадров: программы подготовки доктора образования, доктора академического лидерства, доктора философии в сфере образования. Существует разнообразие в доминанте формируемых профессиональных ролей научно-педагогических кадров: научный сотрудник, организатор образования, аналитик отдела образования, преподаватель. В течение 2016–2020 гг. в ведущих вузах мира происходило увеличение доли программы EdD как специальности, предполагающей подготовку профессионала, обладающего комплексным набором компетенций: организатор образования, координатор научных исследований в сфере образования, преподаватель. В России реализуется единый государственный стандарт подготовки научно-педагогических кадров, согласно которому существует одна доминанта в подготовке аспирантов – получение квалификации «Преподаватель-исследователь».

Для программ зарубежных вузов 2016 и 2020 гг. были характерны сфокусированность на методах отбора мотивированных абитуриентов, способных к научно-исследовательской, аналитической работе; ори-

ентация на разнообразные рынки труда, дифференциация программ и карьерных траекторий; студентоориентированный подход; гибкий выбор форматов обучения; направленность на подготовку авторского оригинального исследования; доскональная проработка замысла диссертационного исследования, программы, научных публикаций, текста диссертации, многоуровневый ассесмент (руководитель программы, научный консультант, преподаватели элективных курсов по теме диссертации, руководитель аспирантского семинара, внешние эксперты); сетевое обучение; высокое качество материально-технической и информационной среды (разнообразие рабочих пространств: рабочие лаборатории, творческие мастерские).

Эти характеристики позволяют обеспечить обучающимся максимальную эффективность на третьей ступени высшего образования, в процессе подготовки диссертации и внедрения её результатов в практику образовательных учреждений, организаций и предприятий народного хозяйства.

В отличие от зарубежных программ аспирантуры, для российской системы подготовки научно-педагогических кадров как в 2016, так и в 2020 гг. свойственны такие характеристики, как формальный подход в процессе приёма в аспирантуру; ориентация на рынок ППС и научных сотрудников; фиксированный (смешанный) формат обучения; высокая степень унификации подготовки; преподаватель-ориентированный подход; пробелы в подготовке методологии и методики диссертационного исследования; ограниченный ассесмент (преимущественно зав. кафедрой и научный руководитель); низкий уровень мобильности аспирантов; ограниченность применения на практике сетевого обучения; слабая материально-техническая и информационная оснащённость; малокомплектность групп, отсутствие групповой динамики; преимущественно традиционные методы обучения.

Указанные характеристики в существенной мере препятствуют дифференциации

траекторий подготовки диссертации аспирантами в зависимости от специфики темы научного исследования, ограничивают возможности реализации практических результатов диссертационного исследования и сужают потенциал профессионального роста выпускников аспирантуры.

### Литература

1. *Borrell-Damian L.* Collaborative Doctoral Programs: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. Brussels, Belgium: European University Association, 2009. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/329056> (дата обращения 07.12.2021).
2. *Myklebust J.P., Nilsen R.* Analysis of Doctoral Education Reform in Europe // International Conference Proceedings, 2007.
3. *Sidorkin A.M., Kulakov A.M.* The problem of the invisible education // Journal of Siberian Federal University. Humanities. 2015. Vol. 8. Issue 11. P. 2632–2637.
4. *Wergin J.F.* Rebooting the EdD // Harvard Educational Review. 2011. Vol. 81. Issue 1. P. 119–139. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.81.1.fp775268x77n0122>
5. *Baltodano M.* Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education // International Journal of Qualitative Studies in Education. June 2012. Vol. 25. Issue 4. P. 487–507. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
6. *Boyce B.A.* Redefining the EdD: Seeking a separate identity // Quest. 2011. Vol. 63. Issue 4. P. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.653260>
7. *Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yabia M.* Education: The PhD factory // Nature. 2011. April 21. Vol. 472. Issue 7343. P. 276–279. DOI: [10.1038/472276a](https://doi.org/10.1038/472276a)
8. *McCook A.* Education: Rethinking PhDs // Nature. 2011. April 21. Vol. 472. Issue 7343. P. 280–282. DOI: [10.1038/472280a](https://doi.org/10.1038/472280a)
9. *Taylor M.* Reform the PhD System of Close It Down // Nature. 2011. Vol. 472. P. 261. DOI: <https://doi.org/10.1038/472261a>
10. *Auguste B., Kihn P., Miller M.* Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching. McKinsey&Company, 2010. URL: <https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/closing%20>

- the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.pdf (дата обращения 07.12.21).
11. Zambo D. Action research as signature pedagogy in an educational doctorate program: The reality and hope // *Innovative Higher Education*. 2011. Vol. 36. P. 261–271. DOI: <https://doi.org/10.1007/S10755-010-9171-7>
  12. Mills G.E. *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. (43rd ed.). Boston : Prentice Hall, 2010. ISBN: 0-13-772047-5
  13. Bista K., Cox D.W. Cohort-based doctoral programs: What we have learned over the last 18 years // *International Journal of Doctoral Studies*. 2014. Vol. 9. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.28945/1941>
  14. Kiley M. Developments in research supervisor training: Causes and responses // *Studies in Higher Education*. 2011. August. Vol. 36. Issue 5. P. 585–599. DOI: [10.1080/03075079.2011.594595](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595)
  15. Kumar S., Dawson K., Black E.W., Cavanaugh C., Sessums C.D. Applying the community of inquiry framework to an online professional practice doctoral program // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2011. Vol. 12. Issue 6. P. 126–142. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963935.pdf> (дата обращения: 07.12.2021).
  16. Bowen W.G., Rudenstine N.L. *In pursuit of the PhD*. Princeton University Press, 2014. ISBN: 9780691632087
  17. Matushanskiy G., Bakeeva R., Suleimanova A. Integration of educational programs in preparation of PhD in education in Europe and candidate of pedagogical sciences in Russia // *Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010*; Trnava; Slovakia; 19–22 Sept. 2010; Code 112545.
  18. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
  19. Петров В.А., Бабичев Ю.Е. Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре // *Высшее образование в России*. 2017. № 7 (214). С. 5–14.
  20. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95>
  21. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: [10.15826/umpra.2018.05.049](https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049)
  22. Нечаев В.Д. Модернизация педагогической аспирантуры: поиск моделей в международном контексте // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 16–33.
  23. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: Pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 5–16.
  24. Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // *Высшее образование в России*. 2020 Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
  25. Bitusikova A. New challenges in doctoral education in Europe // Boud D., Lee L. (Eds). *Changing practices of doctoral education*. L., N.Y. : Routledge, 2009. P. 200–210. ISBN: 9780203870488
- Благодарности.** Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета.
- Статья поступила в редакцию 23.09.21  
После доработки 29.09.21  
Принята к публикации 07.12.21

## References

1. Borrell-Damian, L. (2009). *Collaborative Doctoral Programs: University-Industry Partnerships for Enbancing Knowledge Exchange*. Brussels, Belgium : European University Association. Available at: <http://hdl.voced.edu.au/10707/329056> (accessed 07.12.2021).
2. Myklebust, J.P., Nilsen, R. (2007). Analysis of Doctoral Education Reform in Europe. *International Conference Proceedings*.
3. Sidorkin, A.M., Kulakov, A.M. (2015). The Problem of the Invisible Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities*. Vol. 8, issue 11, pp. 2632–2637.

4. Wergin, J.F. (2011). Rebooting the EdD. *Harvard Educational Review*. Vol. 81, issue 1, pp. 119-139, doi: <https://doi.org/10.17763/haer.81.1.fp775268x77n0122>
5. Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the Demise of Public Education: The Corporatization of Schools of Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 25, issue 4, pp. 487-507, doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>
6. Boyce, B.A. (2011). Redefining the EdD: Seeking a Separate Identity. *Quest*. Vol. 63, issue 4, pp. 24-33, doi: [10.1080/00336297.2012.653260](https://doi.org/10.1080/00336297.2012.653260)
7. Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*. Vol. 472, issue 7343, pp. 276-279, doi: [10.1038/472276a](https://doi.org/10.1038/472276a)
8. McCook, A. (2011). Education: Rethinking PhDs. *Nature*, Vol. 472, issue 7343, pp. 280-282, doi: [10.1038/472280a](https://doi.org/10.1038/472280a)
9. Taylor, M. (2011). Reform the PhD System of Close It Down. *Nature*. Vol. 472, pp. 261-267, doi: <https://doi.org/10.1038/472261a>
10. Auguste, B., Kihn, P., Miller, M. Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top third Graduates to a Career in Teaching. McKinsey&Company. Available at: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/closing%20the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.pdf> (accessed 07.12.21).
11. Zambo, D. (2011). Action Research as Signature Pedagogy in an Educational Doctorate Program: The Reality and Hope. *Innovative Higher Education*. Vol. 36, pp. 261-271. doi: <https://doi.org/10.1007/S10755-010-9171-7>
12. Mills, G.E. (2010). *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. (43rd Ed.). Boston : Prentice Hall. ISBN: 0-13-772047-5
13. Bista, K., Cox, D.W. (2014). Cohort-Based Doctoral Programs: What We Have Learned over the Last 18 Years. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 9, pp. 1-20, doi: <https://doi.org/10.28945/1941>
14. Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses. *Studies in Higher Education*. Vol. 36, issue 5, pp. 585-599, doi: [10.1080/03075079.2011.594595](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595)
15. Kumar, S., Dawson, K., Black E.W., Cavanaugh C., Sessums, C.D. (2011). Applying the Community of Inquiry Framework to an Online Professional Practice Doctoral Program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12, issue 6, pp. 126-142. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963935.pdf> (accessed 07.12.2021).
16. Bowen, W.G., Rudenstine, N.L. (2014). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press. ISBN: 9780691632087
17. Matushanskiy, G., Bakeeva, R., Suleimanova, A. (2010). Integration of Educational Programs in Preparation of PhD in Education in Europe and Candidate of Pedagogical Sciences in Russia. *Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010*; Trnava; Slovakia; 19–22 Sept. Code 112545.
18. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Studies as a Level of Higher Education: State, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34> (In Russ., abstract in Eng.).
19. Petrov, V.L., Babichev, Yu.E. (2017). Models of the Training Program for Highly Qualified Personnel in Graduate School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Rybakov, N.V. (2018). Modern Model of Russian Graduate School: A Pilot Study of the First Graduation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).

21. Terent'ev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). Crisis of Russian Postgraduate Studies: Sources of Problems and Opportunities to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nechaev, V.D. (2016). Modernization of Pedagogical Postgraduate Studies: The Search for Models in International Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 16-33. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Bednyi, B.I. (2017). New Model of Graduate School: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Senashenko, V.S. (2020). Features of Reforming Domestic Postgraduate Studies as a Subject of Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).
25. Bitusikova, A. (2009). New Challenges in Doctoral Education in Europe. In: Boud, D., Lee, L. (Eds). *Changing Practices of Doctoral Education*. L., N.Y. : Routledge, pp. 200-210. ISBN: 9780203870488

**Acknowledgement.** The research has been carried out at the expense of budgetary funds under the state task of the Financial University.

*The paper was submitted 23.09.21  
Received after reworking 29.09.21  
Accepted for publication 07.12.21*

*Приложение*

### Выборочная совокупность вузов – объектов исследования

Список зарубежных университетов стран Европы, Америки и Азии для проведения анализа существующих моделей организации образовательного и исследовательского процессов в рамках третьей ступени высшего образования (аспирантура)

| №   | Наименование университета                         | Страна расположения университета |
|-----|---|----------------------------------|
| 1.  | UCL (University College London)                   | Великобритания                   |
| 2.  | Harvard University                                | США                              |
| 3.  | Stanford University                               | США                              |
| 4.  | University of Cambridge                           | Великобритания                   |
| 5.  | University of Oxford                              | Великобритания                   |
| 6.  | The University of Hong Kong                       | Гонконг                          |
| 7.  | University of California, Berkeley (UCB)          | США                              |
| 8.  | University of British Columbia                    | Канада                           |
| 9.  | University of California, Los Angeles (UCLA)      | США                              |
| 10. | University of Toronto                             | Канада                           |
| 11. | The Education University of Hong-Kong             | Гонконг                          |
| 12. | Columbia University                               | США                              |
| 13. | Nanyang Technological University, Singapore (NTU) | Сингапур                         |
| 14. | University of Michigan                            | США                              |
| 15. | University of Wisconsin-Madison                   | США                              |



| №   | Наименование университета                     | Страна расположения университета |
|-----|---|----------------------------------|
| 16. | Ruprecht-Karls-University of Heidelberg       | Германия                         |
| 17. | University of Texas at Austin                 | США                              |
| 18. | The University of Edinburgh                   | Великобритания                   |
| 19. | The Chinese University of Hong Kong (CUHK)    | Гонконг                          |
| 20. | Pontificia Universidad Catylica de Chile (UC) | Чили                             |
| 21. | University of Amsterdam                       | Нидерланды                       |
| 22. | University of Chicago                         | США                              |
| 23. | National Taiwan Normal University             | Тайвань                          |
| 24. | University of Helsinki                        | Финляндия                        |
| 25. | Princeton University                          | США                              |
| 26. | The University of Melbourne                   | Австралия                        |
| 27. | The University of Sydney                      | Австралия                        |
| 28. | Monash University                             | Австралия                        |
| 29. | The University of Queensland                  | Австралия                        |
| 30. | The University of Auckland                    | Австралия                        |

**Список российских университетов для проведения анализа существующих моделей организации образовательного и исследовательского процессов в рамках третьей ступени высшего образования (аспирантура)**

| №   | Наименование университета  | Федеральный округ расположения университета |
|-----|--|---|
| 1.  | ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»  | ЦФО   |
| 2.  | ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»   | СЗФО  |
| 3.  | ФГАОУ ВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет»  | СФО   |
| 4.  | ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»  | СФО   |
| 5.  | ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» | ЦФО   |
| 6.  | ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»  | СЗФО  |
| 7.  | ФГАОУ ВО «НИУ «Высшая школа экономики»»  | ЦФО   |
| 8.  | ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»  | СФО   |
| 9.  | ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»   | ПФО   |
| 10. | ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»                              | ПФО   |
| 11. | ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»   | ЮФО   |
| 12. | ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»   | ДФО   |

| №   | Наименование университета  | Федеральный округ<br>расположения университета |
|-----|--|--|
| 13. | ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»   | ЦФО  |
| 14. | ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»   | ЦФО  |
| 15. | ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»                                       | ЦФО  |
| 16. | ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»   | СФО  |
| 17. | ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта»  | СЗФО   |
| 18. | ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»                        | СЗФО   |
| 19. | ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»  | ЦФО  |
| 20. | ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  | СФО  |
| 21. | ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»<br>(национальный исследовательский университет)    | УФО  |
| 22. | ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева»            | ПФО  |
| 23. | ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского» | ПФО  |
| 24. | ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»   | ПФО  |
| 25. | ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»                       | ЦФО  |

Дополнительный список – учреждения Российской академии наук и Российской академии образования, осуществляющие подготовку аспирантов по специальностям «Образование и педагогические науки»

| №  | Наименование университета   | Федеральный округ<br>расположения университета |
|----|---|--|
| 1. | ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»   | ЦФО  |
| 2. | ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»  | ЦФО  |
| 3. | ФГБНУ «Центральный экономико-математический институт Российской академии наук»  | ЦФО  |
| 4. | ФГБНУ «Институт народнохозяйственного прогнозирования Российской академии наук»   | ЦФО  |
| 5. | ФГБНУ «Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений им. Е.М. Примакова Российской академии наук» | ЦФО  |