

# ВИЩА ШКОЛА

БЕЛЬМАЗ Я.М.

## РЕФОРМУВАННЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ НАУК У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США

Ступінь доктора наук – це найвищий науковий ступінь, який університет може присудити студенту, та необхідна умова для кар’єрного зростання викладача вищої школи. У різних країнах існують різні види докторського ступеня, найбільш загальним і поширеним з них є доктор філософії (Doctor of Philosophy – PhD). Сам термін походить від грецької й означає “вчитель філософії”. На початку зародження його присуджували лише в галузі філософських наук, зараз це перший докторський ступінь майже для всіх академічних дисциплін.

Присудження та здобуття докторського ступеня має довгу та цікаву історію. Так, у середньовічній Європі це була свого роду ліцензія для викладання в університеті, на початку 1800-х рр. у Німеччині докторський ступінь отримав друге народження саме як науково-дослідницька характеристика, а з 1860-х рр. таке саме розуміння докторського ступеня спостерігалось й у США. У Великій Британії докторський ступінь вперше було присвоєно в 1917 р. в Оксфордському університеті. Консультаційний орган Ради досліджень (Advisory Board of the Research Councils – ABRC) зазначає, що за останнє сторіччя докторський ступінь здобув міжнародне визнання як кваліфікаційний стандарт для обіймання дослідницьких або академічних посад [2].

Здобуття докторського ступеня в різних країнах має різні форми. Наприклад, у США докторські програми включають як поглиблений рівень курсів з викладання, так і науково-дослідницький аспект, з доступом до радників, або керівників, не лише з питань наукової роботи, а й інших видів діяльності. Докторські програми в Європі, в тому числі у Великій Британії, до останнього часу мали більш дослідницький характер, а інші аспекти підготовки майбутніх докторів до педагогічної діяльності зустрічалися рідко.

*Мета статті* полягає в аналізі причин та основних напрямів реформування підготовки докторів наук у Великій Британії та США.

За останні 15–20 років опубліковано чимало праць, присвячених питанню сутності докторського ступеня (О. Амстердамска (Amsterdamska), С. Блум (Blume), К. Поул (Pole), Дж. Хокні (Hockney)). Загальною їх ідеєю є невизначеність ролі та сутності докторського ступеня при доволі значній його поширеності. У доповіді Вінфілда сказано, що “мета (або цілі) докторського ступеня визначено таким чином, щоб сформулювати чітко та за-

гальноприйняте розуміння сутності цього феномену” [13]. Особливо актуальною ця проблема є для сьогодення – у час, коли відбуваються швидкі зміни в усіх сферах життя. Так, Консультаційний орган Ради досліджень наголошує на необхідності обговорення цього питання: “...всі, хто цікавиться питанням докторського ступеня, включаючи студентів і наукових керівників, мають бути залучені до національної дискусії щодо майбутнього докторського ступеня... ми вважаємо, що прийшов час обговорення проблеми на національному рівні” [2]. К. Парк (Park) погоджується із цією ідеєю й стверджує, що “...існує нагальна потреба в розумному перегляді присудження докторського ступеня та очікувань від нього” [11].

Більше того, питання мети присудження докторського ступеня почали порушувати й органи, що фінансують вищу освіту. Так, в аналізі програми на здобуття наукового ступеня доктора наук зазначено, що часто очікування докторантів та роботодавців не відповідають реальному стану. Відповідно, уряд, органи, що фінансують докторські програми, та ВНЗ почали порушувати питання про сутність докторських програм. Як наслідок такої невпевненості у Великій Британії з’явилися дві урядові доповіді з питань післядипломної освіти – доповідь Харріса, в якій відзначалося, що не завжди зрозуміло докторантам і роботодавцям, що означає здобуття певної кваліфікації [7], і доповідь Роберта, висновок якої полягав у тому, що ВНЗ, які готують докторів наук, не встигають за змінами, що відбуваються в суспільстві, та не відповідають очікуванням докторантів [12]. Отже, у 2006 р. обговорення природи докторського ступеня набуло національного масштабу. Його сутність стала ключовою темою Європейської конференції Ради з докторантської освіти Великої Британії влітку 2006 р. та Конференції докторантур “Користь від талановитих докторантів” у 2006 р. В обговоренні проблем присудження та здобуття ступеня доктора наук найактивнішу участь брали: Ради з фінансування Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії (The funding councils for England (HEFCE), Wales (HEFCW), Scotland (Scottish Funding Council) and Northern Ireland (Department for Employment and Learning)), Агенція з забезпечення якості (The Quality Assurance Agency (QAA)), Ради з досліджень (The Research Councils (RCUK)), Національний комітет з післядипломної освіти (The National Postgraduate Committee (NPC)), Рада з докторантської освіти Великої Британії UK Council for Graduate Education (UKCGE), університети Великої Британії, Спілка вищих навчальних закладів (Guild HE), роботодавці. Академія вищої освіти також активно долучилася до дебатів.

У 2007 р. вийшла у світ праця К. Парка “Нові характеристики докторського ступеня”, в якій було порушено для обговорення питання докторського ступеня [11]. Як зазначає автор, чимало суб’єктів є учасниками присудження та здобуття докторського ступеня, і в кожного з них є свої цілі та очікування щодо вищезазначеного процесу.

Отже, у процесі присудження та здобуття докторського ступеня задіяна ціла низка суб’єктів, починаючи від безпосередньо здобувачів наукового ступеня й закінчуючи всією нацією. Якщо докторанти націлені на

власний особистісний та професійний розвиток, то представники влади очікують зростання наукового та творчого потенціалу всієї нації.

На думку К. Парка, можна виділити три основні причини (або, як він їх називає, рушії) обговорення проблеми підготовки докторів наук: підтримка забезпечення сучасної науки дослідниками, підготовка до працевлаштування та інтернаціоналізм [11, с. 13].

Дійсно, для сучасного суспільства, яке постійно розвивається, роль науки та науковців не може бути переоціненою. Відкритим залишається питання необхідної кількості науковців. Наприклад, Оклінгер (Öcklinger) припускає, що Європі для ефективного функціонування економіки необхідно 700 000 молодих учених [10].

Крім такого аспекту, як розвиток економіки, науковий потенціал важливий для академічних дисциплін. Якщо викладач є ще й науковцем, то навчання певній дисципліні відбувається в сучасному руслі, привносячи в навчальний процес новизну та науковість. Крім того, викладачі зможуть підготувати нове покоління науковців.

Однією з проблем, з якими стикаються університети більшості країн, є залучення перспективних випускників до програм здобуття докторського ступеня. Більшість випускників бакалаврату чи магістратури прагнуть почати працювати, а не продовжувати навчання. Основна причина – фінанси. Отже, питання, над яким працюють уряди розвинутих країн, – це фінансування денної форми навчання в докторантурі. Для Великої Британії це питання залишається відкритим: дуже мало докторантів отримують повноцінну стипендію, більшість має шукати інші джерела фінансування. Проте, наприклад, у Фінляндії докторанти не платять за навчання, а навпаки, отримують заробітну платню (не стипендію) від Міністерства освіти. Водночас популярною стає заочна форма навчання. Ще одним шляхом залучення молодих людей до докторантури є дослідження мотивації навчання та використання цих знань.

Органи, що фінансують докторські програми, зацікавлені в ефективності навчання. Інвестори мають бути впевненими, що кошти витрачено доцільно.

Фінансування також впливає на статус дослідника. У Великій Британії докторант – це, як правило, студент, який платить за своє навчання, і, якщо пощастить, отримує стипендію. У деяких країнах докторанти не платять за навчання й отримують зарплатню (наприклад, у Скандинавських країнах).

Ще одним моментом, який викликає дискусії, є міждисциплінарність досліджень. На цьому етапі розвитку науки все взаємопов'язано, тому майбутнє саме за такими дослідниками, які проводять свої дослідження на межі різних наук або галузей. Тому при підготовці молодих докторів наук британські й американські освітяни враховують і цю перспективу.

Наступна причина актуальності проблеми підготовки докторів наук – працевлаштування. Її можна розглядати в декількох аспектах: очікування роботодавців та очікування самих докторів наук.

Коли вперше у Великій Британії було присуджено науковий ступінь доктора наук, то в першу чергу це розглядалось як “процес підготовки до кар’єри в університеті”. Протягом ХХ ст. підхід змінився, і докторський ступінь почали розглядати як ширшу можливість працевлаштування. На сьогодні одна третина молодих докторів наук Великої Британії присвячує себе академічній кар’єрі, а інші працевлаштовуються в інших секторах.

Дж. Найквіст (Nyquist) і Д. Вулф (Wulff) зазначають, що в США сучасна підготовка докторів наук не відповідає потребам та вимогам суспільства, яке постійно змінюється [10]. У принципі така сама ситуація спостерігається й у Великій Британії.

Що стосується очікувань молодих докторів наук від здобуття наукового ступеня, то, як уже було зазначено раніше, мотивації навчання за докторськими програмами можуть бути самими різними. М. Нерад (Nerad) піддає сумніву той факт, що всі випускники докторантури бажають зробити академічну кар’єру у вищій школі, і розглядають таку перспективу як найкращу [9].

На підготовці докторів наук позначається й таке явище, як інтернаціоналізм. Перш за все, це пов’язано з глобальним змаганням докторів наук у сфері працевлаштування. Довгий час саме США та Велика Британія були лідерами в підготовці молодих науковців. Проте у зв’язку з розвитком інших країн (наприклад, Китаю, Кореї тощо) ситуація може змінитися. Тому і Велика Британія, і США замислюються над питанням конкурентоспроможності своїх науковців на світовому ринку праці.

На реформування докторської освіти у Великій Британії впливає ще й підписання Болонської декларації та прагнення до гармонізації європейської моделі вищої освіти. Спочатку Болонська декларація торкалася лише перших двох циклів навчання у вищій школі – бакалавр та магістр. Ініціативи стосовно третього циклу – докторантури – пролунали у 2003 р. на Берлінській конференції. Але ще до підписання Болонської декларації у 1992 р. Міністри освіти п’яти країн Європейського Союзу (Бельгії, Данії, Голландії, Німеччини та Франції) домовилися про вдосконалення прозорості та узгодженості існуючих систем здобуття докторського ступеня. Ці ідеї були розвинуті у 2003 р. в Берліні, у 2005 р. – у Бергені. У 2006 р. це питання було обговорено Європейською асоціацією університетів, результатом чого став аналіз європейських програм докторського рівня та пошуки шляхів удосконалення структури, функціонування та якості [4].

Ключовим принципом Болонської декларації є визнання трициклового навчання, яке передбачає обов’язкову послідовність здобуття ступенів. Тобто для здобуття ступеня доктора наук необхідно здобути ступінь бакалавра, потім – магістра, а лише після цього студент має право навчатися в докторантурі. У США така вимога існує вже давно. Проте Велика Британія не бачить необхідним слідувати цій вимозі. Для вступу до британської докторантури не обов’язково мати ступінь магістра – його може замінити попередній досвід роботи в певній галузі.

Другий дискусійний момент – термін навчання в докторантурі. У більшості європейських країн навчання триває мінімум чотири роки при денній формі навчання. У Великій Британії цей термін становить три роки (за рекомендацією Свінертона і Дайєра). Хоча в доповіді Робертса зазначено, що більшість кандидатів на здобуття докторського ступеня витрачають більше ніж три роки на написання та захист докторської дисертації, та рекомендується подовжити цей термін у середньому до 3,5 років [12]. Запропонований чотирирічний термін навчання інвестиційні органи Великої Британії розглядають як недоцільний та такий, що вимагає великих фінансових витрат. Уряди інших європейських країн вважають, що термін менше ніж чотири роки не може бути адекватним для засвоєння знань високої якості. Так чи інакше, Велику Британію намагаються переконати в доцільності подовження терміну навчання в докторантурі до чотирьох років. Проте головним питанням повинна бути якість отриманих результатів, а не тривалість навчання.

Адаптація докторських програм Великої Британії до вимог сучасності відбувається трьома основними шляхами: посилення формалізації, підвищена увага до розвитку вмінь, різноманіття докторських винагород.

Одним із засобів, за допомогою яких відбувається пристосування до обставин, є самі програми. Британські докторські програми сьогодення подібні до американських. Це свого роду зовнішня формалізація, потреба в прозорості та гармонізації докторських програм.

Ще однією цікавою рисою сучасних докторських програм у Великій Британії є присудження деякими університетами наукового ступеня доктора освіти (Doctor of Education). Така альтернатива виникла через те, що підготовка доктора філософії не завжди охоплює всі ті аспекти, з якими зустрінесться майбутній викладач у своїй роботі в університеті чи коледжі. Водночас американські фахівці вважають зайвим виокремлювати цей ступінь, аргументуючи це тим, що в реальності підготовка докторів філософії та докторів освіти мало чим відрізняється [3]. Але незалежно від того, чи виокремлюється ступінь доктора освіти, чи залишається загальноприйнятий ступінь доктора філософії, педагогічна спільнота як Великої Британії, так і США говорить про необхідність нової парадигми підготовки докторів наук до діяльності у вищій школі. У зв'язку із цим виникає такий термін, як “академічна практика”, або “академічна діяльність”, який означає розширення завдань підготовки докторів наук і наголошує на необхідності відходу від лише підготовки до науково-дослідної роботи до інтегрованого підходу. Л. МакАлпін (McAlpine) та Н. Хопвуд (Hopwood) розглядають саме інтегративний підхід до підготовки докторів наук до академічної діяльності [8].

Британський професор Г. Гіббс пропонує п'ять підходів для визначення академічної практики (діяльності):

а) комплекс умінь або компетенцій, які вчений може використовувати для ефективної діяльності;

б) набір видів діяльності, до яких залучається доктор наук у процесі своєї науково-педагогічної діяльності;

в) продукція знань, яка використовується в науково-педагогічній діяльності (наприклад, публікації);

г) особистість та належність певному суспільству;

д) втілення академічних цінностей [6].

Як зазначає Г. Гіббс, жоден із цих підходів не може бути єдино правильним – усі вони демонструють різне, але об'єктивне розуміння академічної діяльності.

Отже, у процесі підготовки доктора наук до роботи викладачем університету пропонується охопити всі ці аспекти. Розглянемо, як бачать цю можливість американські та британські педагоги.

Вміння та компетенції. Цей підхід ґрунтується на можливості формувати необхідні вміння та компетенції, тобто кожен майбутній викладач може розвинути вміння, необхідні для діяльності у вищому навчальному закладі, просуваючись від “новачка” до експерта. Але в цьому випадку можна зустрітися з такою трудністю, як навички використання вмінь. У цьому випадку краще говорити про набуття компетенцій [5].

Різновиди діяльності. Цей підхід ґрунтується на понятті практики як “знання через дії”, тобто практика – це безпосередньо набір видів діяльності, до яких залучений викладач, що володіє певним комплексом умінь та компетенцій. На діяльність впливають різні фактори, починаючи від політики навчального закладу й закінчуючи соціально-історичними обставинами. Різні види діяльності містять у собі окремі шляхи навчання, мислення, написання, висловлювання, аргументації, дії та спілкування, які є відповідними для спільноти, в якій педагог працює [8]. Такий підхід допомагає при підготовці майбутніх докторів наук привернути увагу до різних ролей, які виконує викладач вищої школи, та включити всі ці аспекти до навчальної програми.

Продукція знань. Під цим поняттям, як правило, розуміють конкретний внесок у науку та навчальну дисципліну. Це можуть бути теоретичні знання (іноді це знання заради знань), які втілюються в різні предмети матеріальної культури, наприклад, публікації. Механізм створення таких артефактів частіше за все прихований від сторонніх очей. Але програми підготовки докторів наук мають включати такий компонент, як навчання академічного письма.

Результатом отриманих знань можуть бути не лише наукові публікації. Щодо діяльності викладача вищої школи, то це навчальні програми, розроблені завдання для навчання та контролю за студентами, різні дидактичні матеріали тощо.

Особистість та діяльність. Цей підхід висвітлює особистість, яка залучена в академічну практику, виконуючи широкий спектр ролей. За таких обставин педагоги-учені будують (або перебудовують), формують, створюють свою особистість, тобто особистість викладача впливає на специфіку діяльності й водночас формується під впливом самої діяльності.

Важливою рисою розвитку особистості є намагання відповідати вимогам обраної вченим спільноти. Якщо попередні три підходи зосереджувалися на розвитку певних знань, умінь, навичок, компетенцій, то цей підхід відходить від такого розуміння академічної практики й головну роль відводить особистості педагога. При підготовці майбутніх викладачів необхідно розглядати академічну практику в контексті кожної особистості, що втілити в практику доволі нелегко.

Цінності. Деякі педагоги розглядають академічну практику як певний комплекс цінностей, якими керується викладач у своїй діяльності. Так, Дж. Тернер (Turner) зауважує, що ціннісна сфера завжди є приховано присутньою в академічній практиці. Гуппа описує повагу як основу академічної роботи, що підкріплює колегіальність та незалежність. У доповіді Р. Діарінга також ідеться про певні цінності, які необхідно формувати у викладача вищої школи для ефективної діяльності [1].

**Висновки.** Отже, наголосимо ще раз, що педагогічні кола більшості країн розуміють необхідність реформування підготовки докторів наук до академічної діяльності та роблять певні кроки в цьому напрямі.

### **Література**

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я.М.Бельмаз. – Горлівка : ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Advisory Board of the Research Councils. The nature of the PhD. A discussion document. – London : Office of Science and Technology, 1996.
3. Deering T.E. Eliminating the Doctor of Education degree: its the right thing to do / T.E. Deering // Educational Forum. – 1998. – № 62 (3). – P. 243–248.
4. European Universities Association. Doctoral Programmes project (2004–05) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.eua.be/eua/en/doc\\_programmes\\_project.jsp](http://www.eua.be/eua/en/doc_programmes_project.jsp).
5. Geiger R.L. Organized research units—their role in the development of university research / R.L. Geiger // Journal of Higher Education. – 1990. – № 61. – P. 1–19.
6. Gibbs G. Analysis of strategies for learning and teaching / G. Gibbs. – Bristol : higher education funding council for England, 2001. – 68 p.
7. Harris Report. Review of postgraduate education. – Bristol : Higher Educational Funding Council for England, 1996.
8. McAlpine L. Conceptualizing the research PhD: towards an integrative perspective / L. McAlpine, N. Hopwood // Paper presented at the Annual Conference of the Society for research into higher education, Brighton, 12–14 December, 2006.
9. Nerad M. Defining and measuring successful PhD career outcomes / M. Nerad // Presentation at UKCGE European Summer Conference New Dimensions for Doctoral Programmes in Europe: Training, Employability and the European Knowledge Agenda, Florence, Italy, 2006.
10. Ockinger R. Implications for UK PhD programmes / R. Ockinger // Discussion session at Profiting from Postgraduate Talent, UK GRAD Fifth Annual Conference, London, 7 September 2006.
11. Park C. Redefining the doctorate / C. Park. – York : The Higher Education Academy, 2007. – 52 p.
12. Roberts Review. Set for success: the supply of people with science, engineering and technology skills. – London : UK Government Department of Trade and Industry and Department of Education and Skills, 2002.
13. Winfield Report. The Social Science PhD: the ESRC enquiry on submission rates. – London : Economic and Social Research Council, 1987.