

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков

**Трансформационные процессы в современной
российской аспирантуре**

Учебное пособие

Рекомендовано Научно-методическим советом Института аспирантуры и докторантуры
для слушателей программ ДПО и аспирантов, обучающихся по группам научных
специальностей 1.1. Математика и механика, 1.2. Компьютерные науки и информатика,
1.3. Физические науки, 1.4. Химические науки, 1.5. Биологические науки, 2.2.
Электроника, фотоника, приборостроение и связь, 5.1. Право, 5.2. Экономика, 5.3.
Психология, 5.4. Социология, 5.5. Политология, 5.6. Исторические науки, 5.7. Философия,
5.8. Педагогика, 5.9. Филология

Нижний Новгород

2022

УДК 378.126(075.8)
ББК 72.641я73-5

Б 38 Бедный, Б.И. Трансформационные процессы в современной российской аспирантуре: учебное пособие/ Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков. - Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2022. – 139 с.

Рецензенты: профессор **И.В. Гребенев**,
профессор **И.М. Фадеева**

Целью настоящего учебного пособия является ознакомление обучающихся с ключевыми трансформационными процессами в российской и зарубежной аспирантуре на современном этапе, а также с основными направлениями исследований российской аспирантуры как социально-образовательного института.

В учебном пособии рассматриваются предпосылки, процессы и результаты трансформации современной российской системы подготовки научно-педагогических кадров, при этом особый акцент сделан на причинах ее кризисного состояния. В общих чертах представлено состояние исследовательского (докторского) образования за рубежом. В пособии анализируются статистические данные по основным показателям деятельности российской аспирантуры, а также результаты социологических и наукометрических исследований, характеризующие мотивации, профессиональные планы, темпы продвижения к ученой степени, карьерные траектории российских аспирантов. Рассматривается проблематика, связанная с защитами кандидатских диссертаций аспирантами и выпускниками аспирантур в диссертационных советах. В учебном пособии представлены перспективные направления модернизации российской аспирантуры и совершенствования аспирантских программ на основе лучших зарубежных и российских практик.

Учебное пособие подготовлено для аспирантов ННГУ, осваивающих дисциплины «Наукометрия. Оценки результативности научной деятельности», «Система научной аттестации в России», «Проблемы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации», а также для слушателей программы повышения квалификации ННГУ «Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры».

УДК 378.126(075.8)
ББК 72.641я73-5

Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков
© Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского, 2022

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
1. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА АСПИРАНТУРЫ	7
1.1 Исследовательское образование за рубежом: основные тренды и подходы к организации докторского образования	7
1.2. Количественные показатели деятельности российской аспирантуры.....	23
1.3. Российская аспирантура в условиях трансформации: институциональные изменения, ключевые проблемы, оценка результативности	28
1.4. Вопросы для самоконтроля.....	40
1.5. Список литературы	40
2. РОССИЙСКИЕ АСПИРАНТЫ: ПУТЬ К УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАРЬЕРЫ	48
2.1. Мотивы поступления и обучения аспирантов	48
2.2. Сроки подготовки диссертаций: дисциплинарные и социальные аспекты.....	71
2.3. Взаимодействие выпускников аспирантуры с диссертационными советами: проблемы постаспирантского периода	83
2.4. Профессиональные сферы занятости выпускников аспирантуры.....	95
2.5. Вопросы для самоконтроля.....	101
2.6. Список литературы	102
3. ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ	106
3.1. Преемственность программ магистратуры и аспирантуры	106
3.2. Практико-ориентированные аспирантские программы и профессиональные степени.....	109
3.3. Перспективы адаптации зарубежных практик организации докторского образования в России.....	123
3.4. Вопросы для самоконтроля.....	133
3.5. Список литературы	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	138

ВВЕДЕНИЕ

В условиях возрастающей роли науки в инновационном развитии общества критическое значение приобретает эффективность функционирования институтов, ответственных за подготовку научных и научно-педагогических кадров. В деятельности этих институтов в настоящее время происходят кардинальные изменения. Общемировым трендом стала утрата аспирантурой¹ исключительно академической ориентации. Диверсификация профессиональных карьер выпускников аспирантур в России становится причиной недостаточного пополнения научно-образовательной сферы специалистами высшей научной квалификации. Доля аспирантов в общей численности населения в нашей стране значительно меньше, чем в других экономически развитых странах², и на фоне снижения числа ежегодно присуждаемых ученых степеней наблюдаются негативные тенденции в возрастной структуре исследователей и преподавателей высшей школы - снижение доли молодых сотрудников при стабильно высокой доле исследователей и преподавателей старших возрастных когорт. Все это свидетельствует о серьезных проблемах в кадровом обеспечении науки и высшей школы.

В общественных дискуссиях высказывались мнения, что снижение числа защит было связано с реформой российской аспирантуры 2014 года, ее переходом к «образовательному» формату. Считалось, что аспиранты были перегружены учебной работой в ущерб исследовательской. Реформа 2014 года действительно имела неоднозначные последствия и по всей видимости усугубила существующие проблемы в системе подготовки кадров высшей квалификации. Следует учитывать, что функционирование российской аспирантуры и ее реформирование происходили в условиях

¹ Принятые в России термины «аспирантура», «аспирант», «аспирантские программы», «аспирантское образование» будем считать синонимами используемых за рубежом терминов «докторантура», «докторант», «PhD-студент», «докторские программы», «докторское образование», «исследовательское образование».

² Институт статистики ЮНЕСКО. Режим доступа: <http://data.uis.unesco.org/>

дефицита статистической и социологической информации о состоянии этого института, а для принятия адекватных мер, направленных на повышение эффективности, нужны экспериментально и теоретически обоснованные данные.

Для преодоления сложившихся противоречий в российской системе подготовки кадров высшей квалификации и оптимальной реализации новых трансформационных процессов в аспирантуре³ представляется важным с опорой на эмпирические данные найти ответы на целый ряд общих и частных вопросов:

- в чем специфика аспирантуры как уровня высшего образования?
- кого должна готовить аспирантура: исследователей, преподавателей высшей школы, высококвалифицированных специалистов для инновационных секторов экономики? в каком объеме должна вестись такая подготовка?
- какие навыки должна формировать и развивать аспирантура?
- как должна оцениваться эффективность аспирантуры как социального института?
- какими мотивами руководствуются люди, поступающие в аспирантуру?
- какие модели организации исследовательского образования могут быть продуктивными для тех или иных стратегических целей?
- как увеличить количество защищаемых выпускниками аспирантур диссертационных работ?
- на какие сферы занятости ориентированы выпускники аспирантур?
- какие зарубежные практики организации докторского образования могут быть перенесены в российский контекст и при

³ Федеральным законом от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» введена новая концепция подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуре).

каких условиях?

Настоящее учебное пособие дает ответы на поставленные вопросы с опорой на широкий спектр эмпирических исследований, выполненных в период с 2015 года по 2021 год. Описано современное состояние исследовательского образования за рубежом и в России, проанализированы статистические данные, а также результаты социологических и наукометрических исследований, которые дают представление о мотивациях, профессиональных планах аспирантов, темпах их продвижения к ученой степени и карьерных траекториях. Кроме того, на основе анализа теоретических работ и практик российских и зарубежных университетов выделены наиболее актуальные направления совершенствования аспирантских программ.

1. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА АСПИРАНТУРЫ

1.1. Исследовательское образование за рубежом: основные тренды и подходы к организации докторского образования

Аспирантура в новых образовательных реалиях. Развитие современного общества происходит под влиянием ряда слабо контролируемых тенденций и факторов, в результате которых отдельные социальные структуры и институты отмирают, другие приобретают все более гибкие и «текучие» формы, а социум переходит в состояние нарастающей неопределенности. Характеризуя состояние современности, Зигмунт Бауман замечает: «Любая позиция, отталкиваясь от которой можно было предпринять логичные действия при выборе жизненных стратегий: работы, профессии, партнеров ..., — все такие позиции, позволявшие некогда стабильно ориентироваться [в мире], кажутся теперь неустойчивыми» [1, с.147]. Образование также претерпевает серьезные трансформации. В частности, существенные изменения наблюдаются в национальных системах высшего образования, что связано с ускорением технологических и социальных ритмов, обуславливающих массовизацию и глобализацию высшего образования [2]. В этих условиях традиционные образовательные институты, в частности университеты, находятся в двойственном положении. Пытаясь сохранить себя как исторически сложившуюся целостность, они вынуждены изменяться, пересматривая концептуальные рамки своей деятельности [3].

Человек под влиянием постоянно изменяющихся обстоятельств вынужден становиться более мобильным, повышать свою конкурентоспособность, совершенствовать личностные и профессиональные навыки. Время «предъявляет новые требования к работнику: он должен получить в системе образования такую подготовку, чтобы быть способным совершенствовать и изменять свою квалификацию, следуя за переменами на рынке труда» [4, с.56]. *В сложившихся реалиях*

высшее образование должно отвечать требованиям гибкости, креативности и критичности, что в полной мере соответствует содержанию исследовательского образования. Именно поэтому интерес к аспирантскому образованию возрастает во всем мире.

В таблице 1.1. приведены данные, характеризующие динамику роста числа специалистов, имеющих докторскую степень, в некоторых странах мира. Видно, что в ряде стран (США, Франция, Турция, Пакистан) за пятилетний период численность лиц с докторской степенью возросла на 20-30%. При этом в странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) количество ежегодно присуждаемых докторских степеней за последнее десятилетие выросло на 56% [5].

Таблица 1.1.

Численность лиц, имеющих докторскую степень, тыс. чел.⁴

Страны / Год	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
США	*	*	3516,8	3754,3	3652,6	4025,7	*	4511,8
Турция	*	*	148,8	155,6	153,8	166,8	200,9	*
Великобритания	*	*	415,6	404,8	*	*	470,6	*
Германия	*	*	*	781,2	803,3	828,0	*	790,6
Франция	*	*	319,4	344,4	364,8	381,0	*	*
Бразилия	*	*	*	*	*	258,4	279,6	337,1
Пакистан	*	366,8	401,2	436,0	*	450,3	456,6	*

*- данные отсутствуют

Наряду с массовизацией общемировой тенденцией стала и утрата аспирантурой исключительно академической ориентации [6]. Масштабное исследование, инициированное журналом «Nature», показало, что, хотя значительная часть аспирантов ориентирована на исследовательскую карьеру, многие выпускники докторских программ нацелены на реализацию иных профессиональных траекторий [7]. На рис. 1.1. приведены данные по профессиональным карьерам выпускников докторских программ в различных европейских странах и США: видно, что

⁴ Таблица составлена на основе данных Института статистики ЮНЕСКО. Доступ к данным: <http://data.uis.unesco.org/>

обладатели докторских степеней, помимо университетов, реализуют себя в бизнесе, государственной службе и иных сферах занятости [8].

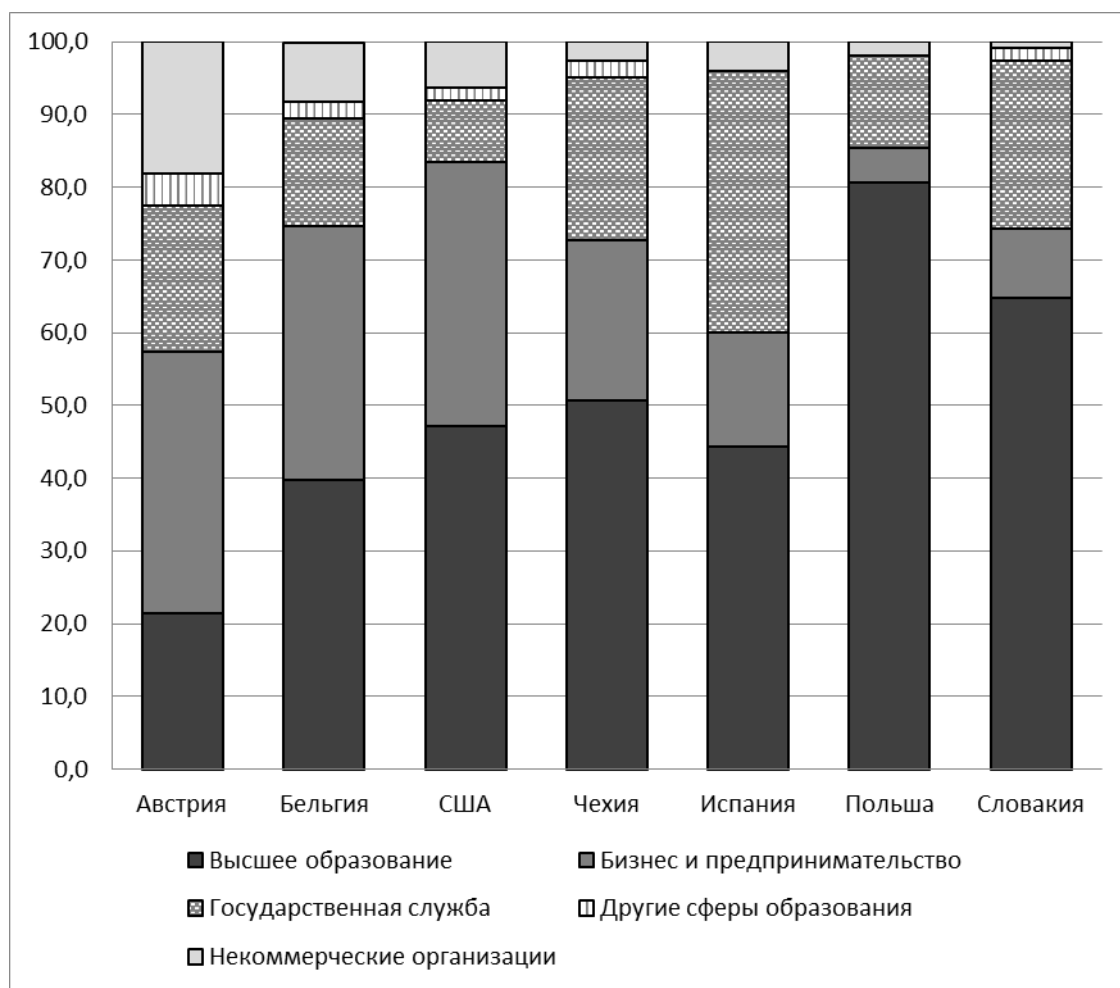


Рис. 1.1. Сферы занятости лиц - обладателей докторских степеней, полученных с 1990 г. по 2006 г. (в %)

Появление обладателей докторских степеней в различных сегментах рынка труда объясняется востребованностью в современном мире специалистов, обладающих исследовательскими компетенциями, экспертными и практико-ориентированными знаниями, «способных работать в рамках быстро меняющихся условий, а значит, способных постоянно учиться и перестраиваться, умеющих ориентироваться в сложных и глобально взаимосвязанных событиях и процессах и анализировать их, проявлять культурную осведомленность, включая способность рассматривать научно-технические достижения в различных социальных, культурных, исторических и экономических контекстах» [9].

Недавние опросы европейских университетов показывают, что карьерные возможности за пределами академических сфер занятости осознаются администрациями европейских университетов как важный фактор при планировании и развитии докторских программ [10]. На вопрос, в какой степени аспиранты подготовлены к различным видам профессиональной карьеры, 78% университетов ответили, что докторские программы нацелены на подготовку будущего поколения научных и педагогических работников. Однако 52% университетов готовят аспирантов не только к академической карьере, но и к исследовательской работе вне академической сферы. В частности, 29% высших учебных заведений заняты подготовкой высококвалифицированных управленцев.

Заинтересованность в подготовке большого числа специалистов высшей научной квалификации обусловлена общей убежденностью в том, что успешные выпускники аспирантских программ играют ключевую роль в развитии инновационного потенциала государств [11]. Переосмысление целей, методов и форм подготовки профессиональных исследователей и университетских преподавателей происходит на уровне международных организаций (ЕС, ОЭСР, АСЕАН) [12, 13]. В результате этих процессов во многих странах произошли существенные изменения в системе подготовки новых поколений «интеллектуальных работников» (knowledge workers), что стало ответом научно-образовательной сферы на глобальные вызовы, обусловленные конкуренцией в сфере научно-технологического лидерства и инновационного развития.

К числу наиболее заметных новаций, определяющих облик современного университетского образования, следует отнести оформление аспирантской подготовки как третьего уровня высшего образования. В Европе новая идеология аспирантского образования выстраивалась в рамках Болонского процесса. Концепция и организационные формы складывались постепенно и отражались в официальных коммюнике конференций министров образования: Берлин – 2003, Лондон – 2007, Левен – 2009 и на

болонских семинарах в Ницце - 2006, Хельсинки - 2008, Зальцбурге - 2005, 2010. Так называемые «десять принципов» развития аспирантуры, закрепленные в 2005 году Зальцбургским семинаром [14], в концентрированной форме выразили стратегические направления развития европейского доктората, основанные на опыте ведущих университетов мира. В числе важнейших положений этого документа: 1) ориентация докторского образования на более широкий, нежели только академический, рынок труда; 2) кооперация и интернационализация докторского образования при сохранении его многообразия с учетом национальных контекстов; 3) поддержка институциональных изменений, способствующих повышению качества подготовки аспирантов и научного уровня их диссертационных исследований. Эти положения были развиты и детализированы в ряде документов Европейской ассоциации университетов (см., например, [15]).

Массовая подготовка специалистов высшей научной квалификации привела к тому, что традиционная для большинства европейских университетов система подготовки исследователей, основанная на модели индивидуального ученичества, признана малоэффективной и в сочетании с содержательным усложнением аспирантской подготовки, а также возросшей мобильностью обучающихся вызвала к жизни так называемые структурированные аспирантские программы [16]. На болонском семинаре «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователей» (Хельсинки, 2008 г.), посвященном обобщению лучших практик докторского образования, подтверждено, что переход на структурированные программы рассматривается европейским научно-педагогическим сообществом как неременное условие повышения их качества.

Модели структурированных программ аспирантской подготовки существенно отличаются от классической «модели наставничества», нацеленной исключительно на подготовку диссертационной работы на основе сотрудничества аспиранта и научного руководителя. Современные тенденции в развитии аспирантских программ заключаются в том, чтобы

создать четкую структуру образовательной подготовки и перейти от «модели наставничества» к современному исследовательскому образованию [17-19]. Определяющей характеристикой структурированных программ является наложение двух взаимодополняющих процессов: обретения профессионального исследовательского опыта и личностного развития аспиранта, направленного на формирование универсальных компетенций (transferable skills). Обычно выделяют несколько групп универсальных компетенций выпускников аспирантур: междисциплинарные знания, исследовательские и технические навыки, коммуникации, навыки преподавания, личная эффективность, инновационный менеджмент, руководство и управление изменениями.

Эффективной организационной формой реализации структурированных программ во многих университетах мира становятся аспирантские исследовательские школы [20] — специализированные университетские структуры, создаваемые для организации подготовки профессиональных исследователей в конкретном научном направлении или в широкой междисциплинарной области. Как правило, такие школы создаются в русле приоритетных для университета научных тематик с целью обеспечения тесной привязки научной молодежи к крупным исследовательским коллективам. Основными задачами аспирантских школ являются: 1) обеспечение качественного руководства научными исследованиями молодых ученых, 2) предоставление обучающимся административной и финансовой поддержки, 3) помощь в проведении исследований и реализации учебных программ, 4) поддержка в развитии профессиональной карьеры в академической или иных сферах, 5) обеспечение качества выпускаемых специалистов.

Социологический опрос [10], организованный Европейской ассоциацией университетов, показал, что «модель наставничества» как единственный формат подготовки научных и научно-педагогических кадров сохранилась лишь в 11% европейских университетов, а большинство университетов

перешли на модель структурированных программ и аспирантских школ (см. рис.1.2.).

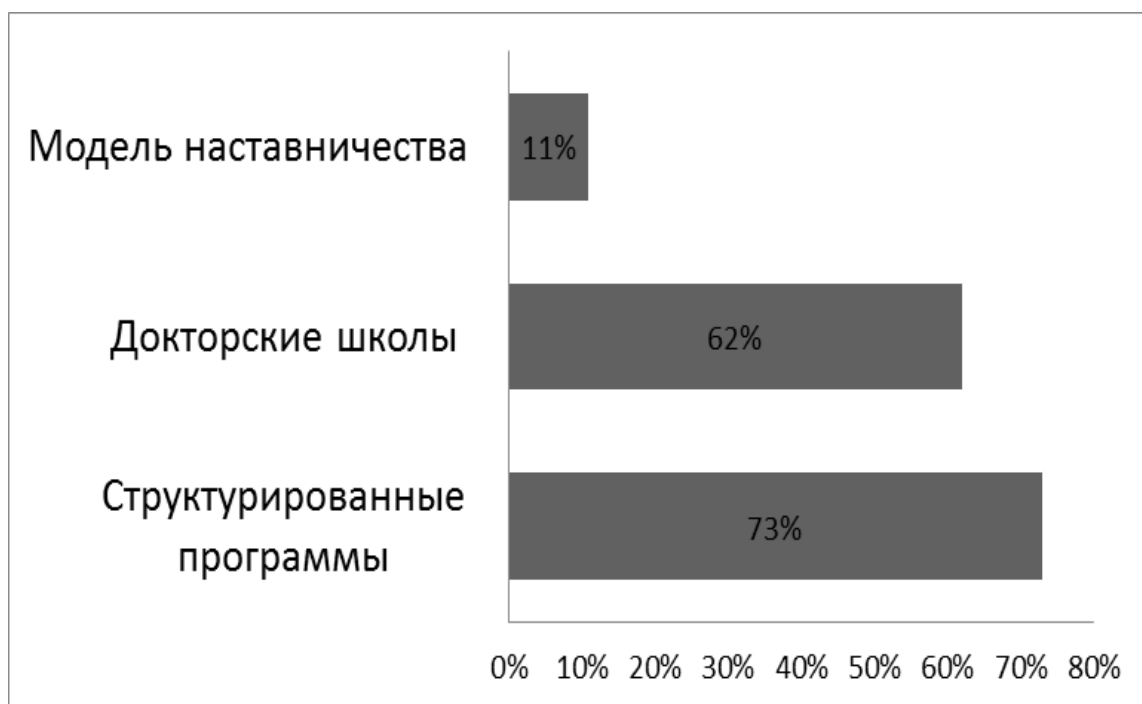


Рис. 1.2. Организационные формы подготовки аспирантов в европейских университетах (опрос администраторов университетов), в %, (N=311)⁵

Предполагается, что структурированные программы должны обеспечить интеграцию исследовательских и образовательных интересов аспирантов. Часть образовательной программы аспирантуры должна сохранять свою ценность вне контекста конкретной области знаний, быть полезной для профессионального развития в широком диапазоне потенциальных карьерных траекторий [20]. Исследовательская подготовка в таких программах должна сочетаться с небольшой по объему и хорошо спланированной индивидуальной образовательной компонентой. Цель такой компоненты - формирование универсальных компетенций, которые повышают конкурентоспособность выпускников в различных интеллектуальных сферах деятельности. На болонских методологических

⁵ Построено на основе данных из исследовательского отчета Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures, European University Association (EUA), 2019. Режим доступа: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (дата обращения: 11.12.2019)

семинарах [21] отмечалось, что исследовательская составляющая является центральной в аспирантской подготовке, а образовательная часть должна быть органично вплетена в ткань оригинального научного исследования и соответствующим образом конструироваться совместными усилиями преподавателей разных дисциплин.

С целью формирования исследовательских навыков многие университеты организуют курсы по информационному сопровождению исследовательской деятельности, подготовке научных текстов, научной этике и др. Для развития универсальных компетенций создаются практико-ориентированные образовательные модули по вопросам международных коммуникаций, новым формам и методам преподавания в высшей школе, тайм-менеджменту, бизнес-планированию, трансферу технологий и др.

Докторское образование в Европе и США: мониторинг функционирования и оценка результативности. Известно, что эффективное управление сложными социальными системами невозможно без измерения параметров, характеризующих текущее состояние и динамику изменений этих систем. Для оценки функциональности аспирантуры нужны индикаторы, основанные на достоверных эмпирических данных. В США и Европе в качестве таких индикаторов применяются следующие:

- количество защищаемых диссертаций,
- сроки подготовки диссертаций,
- распределение выпускников докторских программ по сегментам рынка интеллектуального труда.

В ходе нашего анализа остановимся на этих и некоторых других важных аспектах исследования докторского образования за рубежом, однако, прежде дадим общую характеристику организации сбора статистической и социологической информации в Европе и США [22].

Европейские страны. Существенную роль в мониторинге докторского образования в Европе играют такие организации как Совет по докторскому образованию Ассоциации европейских университетов (European University

Association (CDE-EUA), Лига европейских исследовательских университетов (LERU), Европейский совет аспирантов и постдоков (EURODOC), а также ряд национальных и международных дисциплинарных организаций, (например, Организация PhD-образования в области биомедицины и здравоохранения в Европе).

Ценную информацию об институциональных изменениях, проходящих в системе докторского образования, обеспечивает действующая в Европе на протяжении последних двадцати лет исследовательская программа TRENDS Ассоциации европейских университетов. В рамках этой программы один раз в два года проводятся широкие по охвату респондентов обследования, посвященные отдельным аспектам реализации болонских рекомендаций в различных европейских странах. В частности исследования 2007-2015 гг. были сфокусированы на следующих вопросах:

- наличие в университетах структурированных программ докторантуры,
- наличие докторских или исследовательских школ,
- развитие в европейских странах нового типа исследовательского образования - профессионального доктората.

С 2004 года в европейских странах осуществляется масштабный исследовательский проект «Careers of Doctorate Holders», объединивший усилия Евростата, Института статистики ЮНЕСКО и Директората по науке, технологиям и промышленности Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР). Системные исследования докторского образования проводятся также Ассоциацией европейских университетов (EUA) и Европейским советом докторантов и пост-докторантов [10, 23-26].

В 2004-2005 гг. под эгидой EUA было осуществлено первое масштабное исследование докторского образования в Европе: «Doctoral programmes for the European knowledge society» [27], в котором подробно изучены институциональные и организационные аспекты реализации программ докторантуры, вопросы контроля качества подготовки докторантов, научной

мобильности и международного сотрудничества. Ряд последующих проектов, включая исследования качества докторского образования [23], рынка труда для выпускников докторантуры DOC-CAREERS I [26] и DOC-CAREERS II [24], позволили подробно оценить результаты реформ и проблемы, связанные с имплементацией рекомендаций, вырабатываемых CDE-EUA и другими организациями, участвующими в совершенствовании докторского образования в Европе.

Недавнее исследование «Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures», инициированное CDE-EUA в 2018 г. [10], сфокусировано на стратегических приоритетах в развитии докторантуры, проблемах финансирования докторских исследований, успешности завершения программ и сроках подготовки диссертаций, институциональных, организационных и содержательных аспектах докторского образования, в том числе вопросах конкурсного отбора докторантов, обеспечения качества их подготовки, мониторинга карьер выпускников.

Впечатляющим примером масштабных исследований в данной области являются проекты DOCCARIER I (2009) и DOCCARIER II (2015) Ассоциации европейских университетов. Всестороннему изучению был подвергнут вопрос о взаимодействии университетов с промышленными предприятиями и другими партнёрами, не относящимися к академической сфере, в разработке и реализации совместных программ докторантуры. Исследованием были охвачены следующие предметные области: естественные науки, техника и технологии; биотехнология; медицина и науки о жизни; экономика и общественные науки; гуманитарные науки. Методология проекта была основана на организации комплексного online-опроса, разработанного Советом по докторскому образованию EUA в сотрудничестве с исследователями Гентского университета в Бельгии. Были получены отклики от представителей администраций 311 университетов в 32 европейских странах. В вузах, охваченных исследованием, обучаются 40%

аспирантов этих стран [26, 24].

Другие подходы к реализации исследовательских задач применяли в рамках проекта «Исследование карьер выпускников докторских программ» («Career Tracking Survey of Doctorate Holders»), осуществлённого под эгидой Европейского научного фонда [28]. При реализации проекта в 2017 г. проведён опрос лиц, занимающих позиции постдоков, а также выпускников докторских программ, получивших степень в период с 2010 по 2016 гг. Опрос проводился на базе шести университетов, расположенных в Германии, Франции, Австрии, Нидерландах, Румынии и Хорватии. Каждый из университетов составил список лиц, получивших степень в указанный период, которым и были направлены анкеты для заполнения. Организаторы исследования не ставили перед собой задачу формирования репрезентативной выборки, а сосредоточились на углубленном изучении доступных для исследования кейсов. Анкета включала пять разделов: 1) обучение в докторантуре, 2) проблемы трудоустройства после её окончания и первая должность, 3) текущая ситуация с занятостью, карьера и опыт работы, 4) физическая, виртуальная и межотраслевая мобильность, 5) возрастные, гендерные, семейные характеристики респондентов. Полученные результаты дали многоплановую характеристику положения выпускников докторантур на рынке труда, позволили проанализировать вопросы профессиональной востребованности и карьерных перспектив обладателей степени PhD.

Одним из наиболее актуальных направлений исследований зарубежных авторов становятся вопросы развития докторских программ, ориентированных на получение профессиональных степеней. Обобщение опыта «практико-ориентированных» программ и институциональных рамок их реализации было предложено Lester S [29], Shulman L., Golde C., Bueschel A. [30], Huisman J., Naidoo R. [31], Chiteng Kot F. и Hende D. [32], а также рядом других авторов.

Осуществленный в рамках исследования CDE-EUA (2019) анализ приоритетов, определяемых университетами в развитии докторского

образования, позволил зафиксировать изменение повестки развития европейской докторантуры. В настоящее время тематики, связанные с имплементацией современных моделей докторского образования (исследовательские / докторские школы), международная мобильность PhD-студентов, проблемы развития карьер выпускников докторантуры, уступают место таким вопросам как открытая наука в системе докторского образования, гендерное и расовое (этническое) равенство, этика и добросовестность научных исследований докторантов [10].

Результаты анализа практик мониторинга и научных исследований докторского образования в Европе за двадцатилетний период [10] свидетельствуют о том, что европейское докторское образование развивается не на основе «планирования сверху». В этот процесс вовлечены сами университеты и академическое сообщество. В последние годы они активно стали заниматься сбором и анализом данных о профессиональной деятельности своих выпускников [33]. Обобщённые по странам Европы данные [10] свидетельствуют о том, что 45% университетов регулярно проводят мониторинг карьер выпускников докторских программ, а 29% делают это по избранным направлениям подготовки. Применяемые университетами методы мониторинга существенно отличаются, что послужило стимулом для разработки централизованных общеевропейских проектов, нацеленных на координацию действий университетов в разных странах⁶.

Хотя подавляющее большинство докторских программ позиционируются университетами как программы, направленные на подготовку исследователей для академического сектора (78%), значительное число обладателей степени PhD находят профессиональное применение за его пределами [10]. Таким образом, одной из важных проблем, привлекающих внимание исследователей сегодня, являются неакадемические

⁶ Например, проекты Career Tracking Survey of Doctorate Holders. Project Report. European Science Foundation 2017; European Commission. Communication on a Renewed EU Agenda for Higher Education, 2018.

траектории выпускников и адаптация программ докторского образования к новым вызовам.

США. Изучение карьер выпускников PhD-программ в США с 1957 года осуществляет Национальный центр научно-технической статистики (National Center for Science and Engineering Statistics – NCSES) при Национальном научном фонде США⁷. Партнёрами и спонсорами исследований являются пять других федеральных агентств: Национальный институт здравоохранения, Министерство образования, Министерство сельского хозяйства, Национальный гуманитарный фонд и Национальное управление по авиации и исследованию космического пространства. «Ежегодный мониторинг занятости получателей докторской степени» (Survey of Earned Doctorates – SED) собирает данные по сотням научных специальностей, которые сгруппированы в восемь широких научных областей: науки о жизни; физика и науки о Земле; математика и компьютерные науки; психология и социальные науки; машиностроение; образование; гуманитарные науки и искусство; другие области знания, не включаемые в естественнонаучные и инженерные области. В проекте использованы различные дизайны эмпирических исследований: веб-опрос, при котором респонденты самостоятельно заполняют анкету на сайте (основной источник данных); бумажные анкеты; телефонное интервью, осуществляемое с помощью компьютерной программы. Организаторам мониторинга удалось обеспечить масштабную поддержку исследований, высокую оценку их значимости со стороны научно-образовательного сообщества и создать эффективную систему получения информации от выпускников PhD-программ, обеспечив высокую степень репрезентативности исследований. Ежегодно координаторы проекта в университетах предоставляют всем выпускникам докторских программ необходимые данные для регистрации на веб-сайте и заполнения анкеты. Впечатляющим является тот факт, что в 2017 году из 54,6 тыс. человек,

⁷ NCSES. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/about-ncses.cfm>

которые получили докторскую степень в университетах США, 91,4% заполнили предложенные анкеты!

Ежегодные исследования, проводимые NCSES, фиксируют появление новых направлений обучения, выявляют тенденции межгосударственной мобильности докторантов, дисциплинарные особенности их продвижения к докторской степени, включая различия во времени, необходимом для завершения диссертационного исследования. Кроме того, NCSES детально анализирует трудоустройство, гендерные, национально-расовые и иные характеристики лиц, получивших докторскую степень в американских университетах.

Таким образом, в ЕС и США на основе регулярно проводимых социологических и статистических исследований удается контролировать состояние и динамику развития докторского образования, своевременно выявлять проблемы и лучшие институциональные практики, перспективные в национальном и международном контекстах.

Результативность докторских программ. Для оценки результативности и качества PhD-программ за рубежом обычно применяются показатели, характеризующие процентную долю докторантов, успешно завершивших диссертационные проекты с присуждением учёной степени, и показатели, характеризующие время, затраченное на подготовку к докторской степени. Согласно статистическим и социологическим данным [10], усреднённая по европейским университетам доля PhD-студентов, которые завершают диссертационные исследования с присуждением докторской степени, составляет 66% (остальные 34% по тем или иным причинам не выходят на итоговые испытания и не получают докторскую степень). Приблизительно половина успешных докторантов защищают свои работы не позднее, чем за четыре года обучения. В течение пяти лет защищается 88% диссертаций, а для 12% докторантов время, необходимое для подготовки и защиты диссертации, превышает пять лет.

В США доля обучающихся, завершающих PhD-программы с присуждением учёной степени, составляет приблизительно 50% [34], а время, затрачиваемое на подготовку, обычно больше, чем в европейских странах, и составляет в среднем около шести лет [35]. Однако этот показатель существенно различается в отдельных дисциплинарных областях. Так, если в физике, науках о жизни и компьютерных науках подготовка диссертации, как правило, занимает 5,7 лет, то в науках об образовании этот показатель равен 6,3 годам, а в гуманитарных науках и в области искусств – 7,1 года.

Профессиональные траектории выпускников PhD-программ. По данным ОЭСР, в академическом секторе в среднем закрепляется 60% лиц, получивших докторскую степень (среди специалистов в области гуманитарных наук – около 50%). Однако в этом отношении европейские страны сильно дифференцированы. Например, в Нидерландах и Дании учёными и преподавателями становятся не более 30% выпускников PhD-программ, а в Турции, Португалии и Польше – 80% [6].

Во многих университетах большое внимание уделяется содействию в профессиональном развитии выпускников за пределами академического рынка: 52% университетов помогают докторантам в развитии альтернативных (неакадемических) карьер, а 29% ставят перед собой и более конкретную задачу – подготовку нового поколения лидеров и менеджеров высшего звена [10]. То, что университеты обеспечивают возможность начинающим исследователям готовиться к разнообразным видам профессиональной деятельности, в том числе в неакадемической сфере, указывает на широкий подход к современному исследовательскому образованию, учитывающий реальный рыночный спрос и особую роль «knowledge workers» в экономике знаний.

В США, согласно данным NCSES [35], число лиц, получающих докторскую и эквивалентные ей степени, ежегодно возрастает (в среднем на 3,3% в год) и с 2000 года увеличилось более чем на четверть. Около 46% докторантов, получивших докторскую степень, занимают позиции в

университетах. В отличие от Европы в академической сфере чаще закрепляются обладатели степени PhD в области гуманитарных наук и искусства (77%) и значительно меньше специалистов в области естественных и технических наук (например, в физике и науках о Земле – 24%, в машиностроении – лишь 14%). Это объясняется тем, что предложения, исходящие из высокотехнологичного сектора экономики, оказываются более привлекательными. Профессиональная востребованность дипломированных исследователей за пределами академического рынка труда обостряет конкуренцию за кадровые ресурсы и зачастую затрудняет закрепление в университетах наиболее способных и перспективных выпускников PhD-программ.

Выводы. Подведем некоторые итоги, перечислив наиболее общие современные тенденции в развитии исследовательского образования за рубежом:

- 1) рост численности аспирантов и количества ежегодно присуждаемых ученых степеней,
- 2) превращение «штучной» подготовки аспирантов для работы в академической сфере в третий уровень высшего образования, обеспечивающий массовую подготовку кадров высшей научной квалификации,
- 3) расширение спектра профессиональных траекторий выпускников аспирантур,
- 4) диверсификация научных и профессиональных степеней,
- 5) адаптация методологии аспирантского образования к задачам подготовки специалистов высшей квалификации для неакадемического рынка интеллектуального труда;
- 6) системный мониторинг состояния докторского образования на уровне государства, общественных объединений и отдельных университетов.

1.2. Количественные показатели деятельности российской аспирантуры

В России нормативно закреплены три институциональных формы подготовки к присуждению ученой степени кандидата наук⁸: 1) обучение в аспирантуре, 2) прикрепление к научно-образовательной организации для подготовки диссертации без освоения аспирантской программы, 3) подготовка диссертации научно-педагогическими работниками высших учебных заведений и научных организаций по основному месту работы. Наиболее распространенной формой подготовки кадров высшей научной квалификации является аспирантура.

В период 1995-2010 гг. численность аспирантов в нашей стране неуклонно росла, максимальное значение было отмечено в 2010 г. (157437 чел. против 50300 чел. в 1993 г.). Специфичным для России стал не сам факт увеличения численности аспирантуры, а то, что это увеличение, в отличие от других стран, проходило на фоне резкого снижения численности научных работников (рис. 1.3). Если в 1992 г. на каждые 100 человек, занятых исследованиями и разработками, приходилось шесть человек, подготавливаемых к научной деятельности или повышающих научную квалификацию в аспирантуре, то в 2010 году на 100 исследователей приходилось уже 43 аспиранта! (рис. 1.4). Из рис. 1.5 видно, что увеличение численности аспирантов до 2010 года в основном было связано с притоком в аспирантуру лиц, обучавшихся на договорной основе (как правило, за счет собственных средств). Таким образом, тенденции развития аспирантуры и научного сектора страны оказались разнонаправленными.

Аномально высокий рост числа аспирантов явно свидетельствовал о необходимости изменений условий работы с аспирантами и о необходимости поиска новых подходов к организации аспирантуры. Реформа аспирантуры 2014 г. могла стать драйвером таких изменений, однако, необеспеченный

⁸ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения ученых степеней» (вместе с «Положением о присуждении ученых степеней»). Доступ: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=34&name=3349241001&f=2952>

необходимыми ресурсами переход к структурированной модели аспирантуры в России лишь усугубил существующие проблемы. Существенно обострилась проблема количества и качества подготовки научных кадров [36].

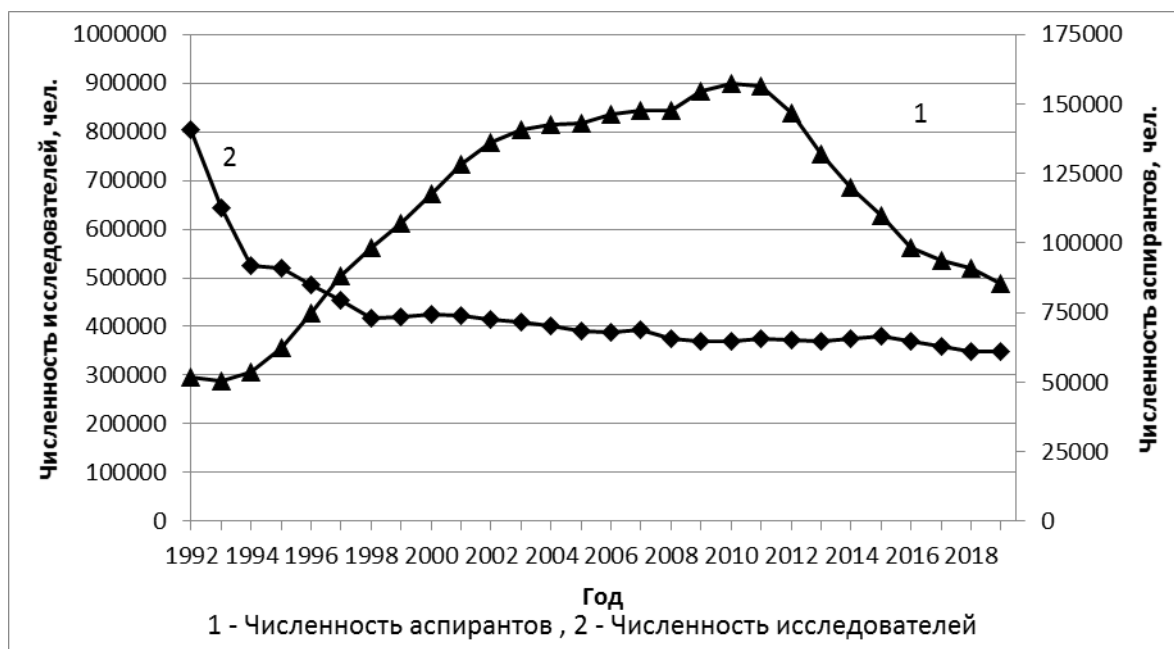


Рис.1.3. Динамика численности аспирантов и профессиональных исследователей в России

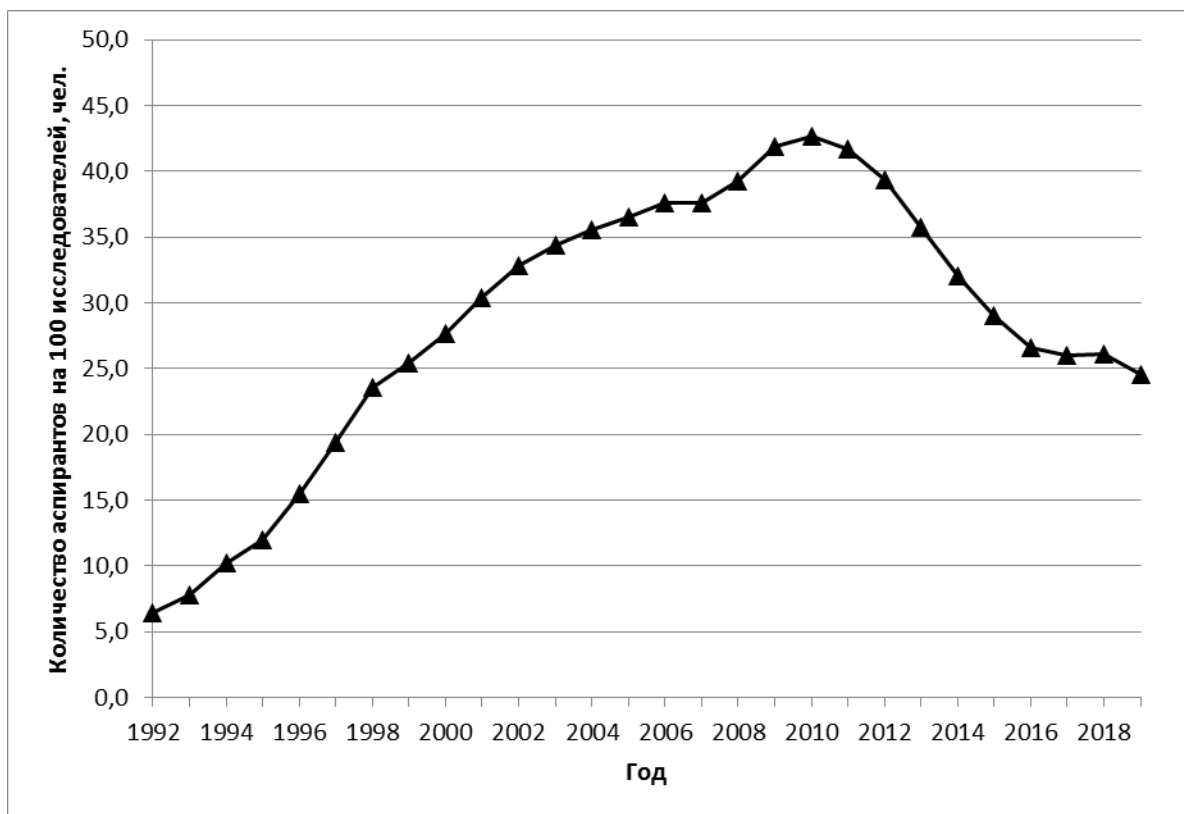


Рис. 1.4. Количество аспирантов в расчете на 100 исследователей, чел.

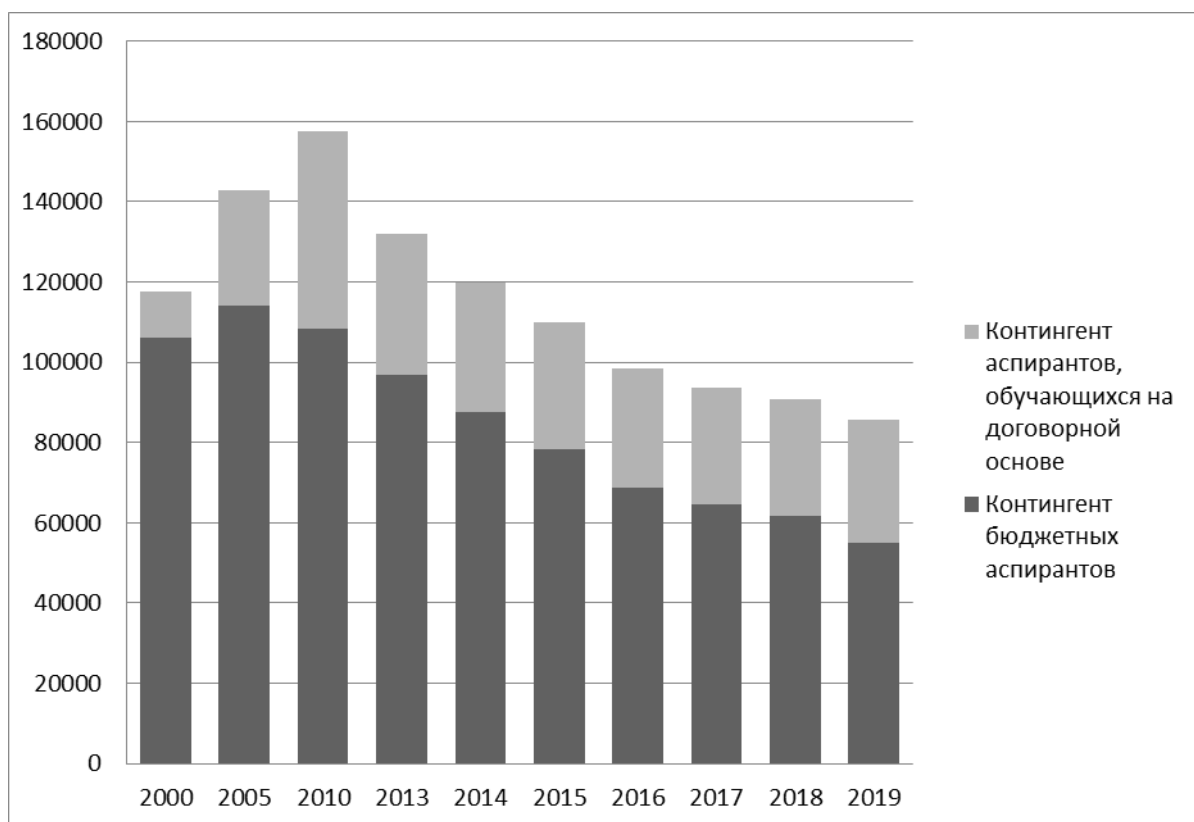


Рис.1.5. Динамика численности аспирантов в разрезе условий финансирования обучения, чел.

Начиная с 2011 г., численность аспирантов стала сокращаться (рис. 1.3.). В 2015 г. впервые за 15 лет этот показатель уменьшился на 6,6% по сравнению с 2000 г. (как видно из рис. 1.5. снижалась численность и бюджетных, и коммерческих аспирантов). За последние три года контингент внебюджетных аспирантов стабилизировался на уровне 29 тыс. чел, однако численность лиц, обучающихся в аспирантуре за счет средств федерального бюджета (в рамках так называемых контрольных цифр приема), продолжала снижаться: с 2016 по 2018 гг. численность «бюджетников» сократилась на 10%. Общее снижение контингента аспирантов начиная с 2010 года в основном было связано с сокращением приема на бюджетные места. Тенденция к стабилизации приема на уровне (25-27) тыс. чел. стала проявляться лишь в последние три года (см. рис. 1.6).

Снижение приема с некоторой временной задержкой отразилось на выпуске из аспирантуры: по сравнению с 2013 годом выпуск аспирантов уменьшился на 19% в 2014 году и на 49% — в 2018 году. Минимальные значения зафиксированы в 2017-2018 гг.⁹, когда завершили обучение аспиранты, подготовленные в рамках новой модели. Удельный вес лиц, защитивших диссертации при обучении в аспирантуре, в общей численности выпускников в 2000 году составлял 30,2%, в 2005 — 31,7%, а с 2013 года стал резко снижаться и в 2019 году составил 10,4%¹⁰ (рис.1.7).

⁹ В 2017 году произошел первый выпуск аспирантов социо-гуманитарных направлений подготовки, обучавшихся по новой модели аспирантуры, а в 2018 г. – выпуск аспирантов естественнонаучных направлений.

¹⁰ Сайт Росстата <https://www.gks.ru/> (данные сформированы на основе данных отчетов 1-НК о деятельности аспирантур образовательных и научных организаций)

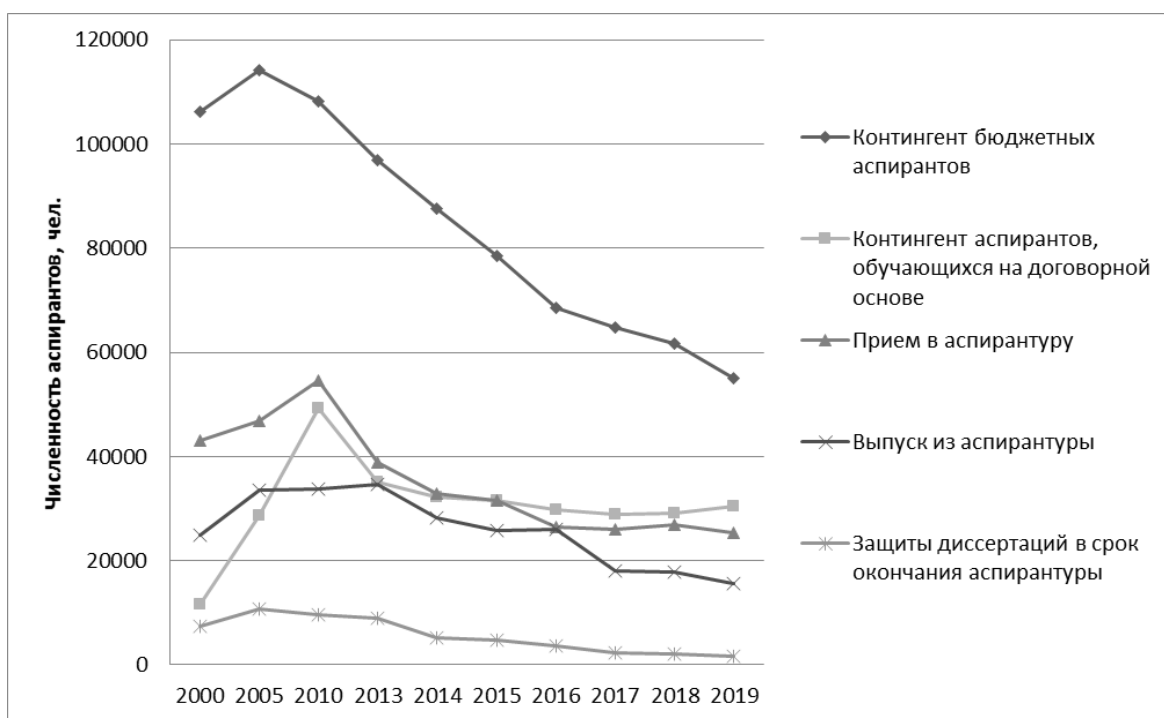


Рис.1.6. Динамика приема, выпуска и контингента аспирантов, чел.

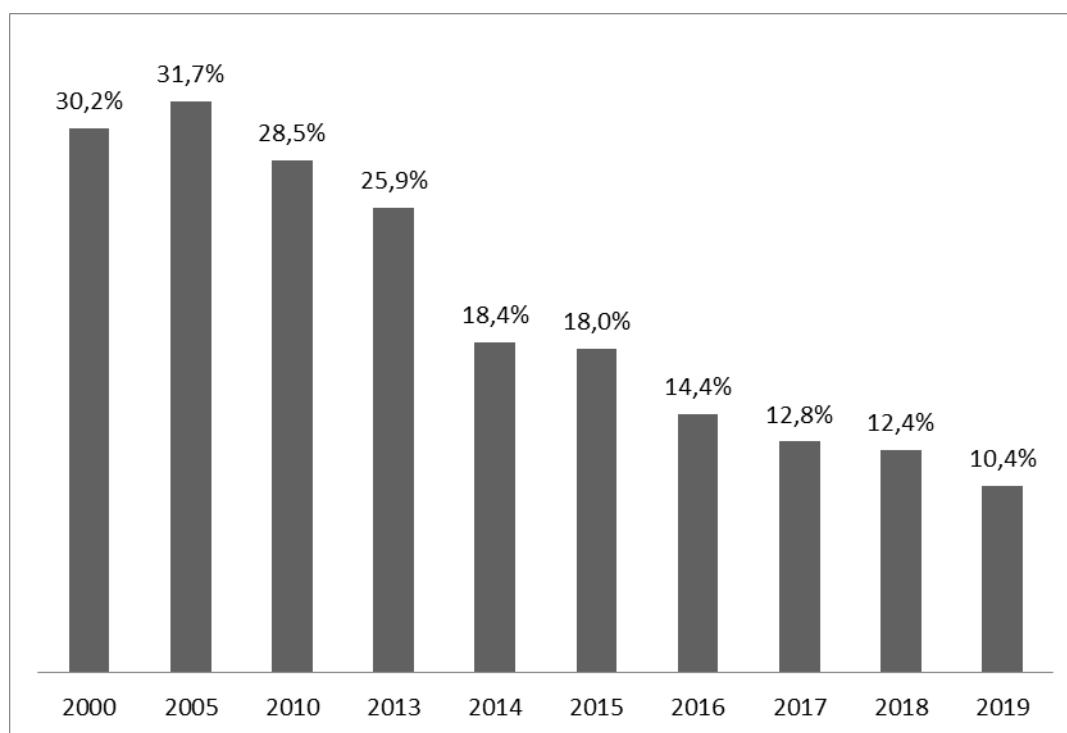


Рис. 1.7. Доля защит кандидатских диссертаций в срок в общем выпуске аспирантов по годам, %

Снижение выпуска аспирантов и результативности аспирантуры отразились на совокупном количестве ежегодно присуждаемых учёных степеней: с 2011 по 2015 гг. число защит кандидатских диссертаций

снизилось приблизительно вдвое [37] (отметим, что наряду с переходом на «образовательную» модель аспирантуры, снижение числа присужденных в России ученых степеней было обусловлено проведенной в этот период реструктуризацией сети диссертационных советов [38]).

Другой негативный феномен в функционировании российской аспирантуры – высокий уровень «отсева» в процессе обучения. По приблизительным оценкам, в 2013 году показатель отсева составлял ~ 35%, а в целом за период с 2000 по 2017 гг. он существенно увеличился [39].

Отметим, что низкие показатели деятельности института аспирантуры характерны не только для России, и эта тема широко обсуждается в академических кругах во всем мире [40-45] (доля аспирантов, завершающих диссертационные исследования с присуждением ученой степени, в разных странах варьируется в широких пределах: от 10% до 70% со средним значением около 50% [34, 46]). Вместе с тем сегодня Россия относится к группе стран с особенно низкими показателями воспроизводства кадров высшей научной квалификации, что свидетельствует о деструктивности процессов, происходящих в российской аспирантуре.

1.3. Российская аспирантура в условиях трансформации: институциональные изменения, ключевые проблемы, оценка результативности

Об институциональном развитии аспирантуры. Присоединение к болонскому процессу инспирировало поиск вариантов адаптации общеевропейских рекомендаций к социально-экономическим условиям и образовательным традициям разных стран¹¹. В 2008 – 2013 гг. в России принимается ряд программных документов, направленных на обеспечение инновационного развития национальной экономики¹², в которых определено,

¹¹ Россия присоединилась к «болонскому процессу» в 2003 г.

¹² Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (2008 г.), Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года (2011г.), ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 годы (2013 г.).

что переход экономики на инновационный тип развития должен быть обеспечен созданием конкурентоспособной национальной инновационной системы, повышением результативности научных исследований, совершенствованием системы подготовки научных кадров и мерами по закреплению молодёжи в науке. Предполагалось, что модернизация российской аспирантуры путем сближения форм и методов подготовки молодых ученых с европейскими практиками PhD-образования повысит ее эффективность. Этот вектор развития получил закрепление в федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., а в 2014 году были утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки кадров высшей квалификации, обеспечившие нормативную рамку реализации аспирантских программ в качестве программ третьего уровня высшего образования. В федеральных стандартах защита кандидатской диссертации была вынесена за рамки аспирантской программы. Успешным завершением аспирантуры стали защита научно-квалификационной работы, выдача диплома об окончании аспирантуры и присвоение выпускнику двойной квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

В российском научном сообществе реформа была воспринята критически, а опыт, накопленный вузами и научными организациями за время ее практической реализации с 2014 года, показал, что желаемых изменений не произошло. Эффективность аспирантуры осталась низкой, а выраженная в последние годы тенденция дальнейшего снижения числа выпускников, которым присуждены ученые степени, свидетельствует о наличии системных проблем, требующих детального изучения.

Противоречия реформы отмечались как в общественно-политическом, так и академическом дискурсах. В ходе экспертных обсуждений действующей модели аспирантуры¹³ высказывались следующие критические

¹³ Совет по науке Минобрнауки РФ. Режим доступа: URL: http://sovnet-po-nauke.ru/info/31012017-declaration_young_sci (Дата обращения: 02.03.2017).

замечания: 1) не четко определена специфика аспирантуры как уровня высшего образования, 2) не разработано нормативное регулирование, принципиально отличающее аспирантуру от бакалавриата и магистратуры, 3) не выделены особенности аспирантур, созданных в научных организациях, 4) не акцентирована роль аспирантуры в подготовке молодых учёных к присуждению степени кандидата наук.

Очевидная актуальность отмеченных проблем обусловила рост интереса российских исследователей к изучению особенностей аспирантского образования. На протяжении последних лет (в период с 2014 г. по 2020 г.) по данным библиографической базы Elibrary на эту тему в российских научных изданиях опубликовано более 1,5 тыс. статей. Существенная часть этих работ прямо или опосредовано содержит рефлексию в отношении зарубежного опыта докторского образования и конкретных практик, применимых, по мысли авторов, для совершенствования российской аспирантуры.

В связи с проводимой реформой в академическом сообществе активно обсуждались проблемы институционального развития российской аспирантуры¹⁴. Обсуждалась возможность «разгрузки» образовательной составляющей аспирантской программы за счёт программ магистратуры и специалитета¹⁵. В целом же в рамках дискурса цели аспирантуры трактовались с позиций «диссертационного», «образовательного» и

¹⁴ Обсуждение проводится с позиции разных дисциплин (педагогика, социология, экономика, философия, менеджмент и другие). Подробно см. работы: Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125-134; Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 3–16; Маркин В.В., Воронов В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 2. С. 164–175; Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4(200). С. 33–41; Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43; Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 117–125; Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С.54–66.

¹⁵ Интеграция магистерских и аспирантских программ рассматривается в работах: Маркин В.В., Воронов В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 2. С. 164–175; Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.

«квалификационного» подходов [47]. Сторонники первого полагали, что целью аспирантуры является научная работа и защита кандидатской диссертации, а введенная государственным стандартом образовательная программа отвлекала аспирантов от подготовки диссертации. Так называемый «образовательный» подход был противоположен «диссертационному»: аспирантура – образовательная программа третьего уровня и защита кандидатской диссертации не является целью аспирантуры. Своего рода компромиссным вариантом, «уступкой» академическому сообществу являлся «квалификационный» подход, согласно которому в аспирантуре необходимо обеспечить образовательный процесс, в котором подготовка диссертации является важнейшей, но не единственной задачей [48]. Сторонники этого подхода подчеркивали, что работодателям нужны не диссертации, а высококвалифицированные специалисты, обладающие уникальным набором профессиональных исследовательских и аналитических навыков. Ряд исследователей [49, 50] отмечали, что реформа российской аспирантуры 2013-2014 гг. находилась в русле мировых трендов, ее суть — переход от модели ученичества к модели структурированных программ. Эти модели существенно отличались по следующим параметрам: объем учебной нагрузки, контроль образовательного и исследовательского прогресса аспирантов, формируемые навыки. В условиях массовизации аспирантуры в большинстве стран мира структурированные программы выглядели более эффективными. Центром проблемы оказалась не сама идея «структурированных программ аспирантуры», а конкретно опыт ее воплощения. Реализация реформы в российских условиях оказалась весьма болезненной для различных субъектов образовательных отношений, прежде всего, из-за необеспеченности соответствующими ресурсами.

Несмотря на целый ряд фиксируемых недостатков реформы российской аспирантуры, она открыла широкое «дискурсивное поле» [51] в отношении существующих проблем. В ходе обсуждений институционального развития аспирантуры поставлены вопросы о

пересмотре её основных элементов: миссии, идеологии, целей, регулирующих норм, правил и ценностей. Необходимость изменений в этой области назрела давно, поскольку целеполагание аспирантуры не пересматривалось десятки лет. За это время социально-экономическая ситуация в стране существенно изменилась: сформировался свободный рынок труда, усложнилась профессиональная структура общества, социальные группы и акторы получили значительную независимость в своих социальных действиях, предпочтениях в отношении образовательной и трудовой деятельности [52]. Это подтверждается сменой интересов научной молодёжи в отношении обучения в аспирантуре и профессиональной карьеры. Судя по результатам опросов [53], планы российских аспирантов в отношении будущей профессиональной деятельности значительно различаются (лишь 54% хотели бы продолжить академическую карьеру, остальные видят себя в качестве аналитиков в частном и государственном секторе или планируют работать в сфере государственного управления, в бизнесе, в сфере услуг), что свидетельствует об изменении роли аспирантуры на современном рынке труда.

В конце 2020 года в России были приняты изменения в федеральный закон об образовании, направленные на преодоление недостатков сложившейся модели подготовки научно-педагогических кадров, которые должны существенно изменить основы функционирования российской аспирантуры¹⁶. Ключевыми новеллами новой реформы аспирантуры стали следующие положения:

- отмена федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки и аккредитации аспирантских программ,
- введение единых федеральных государственных требований к структуре программ аспирантуры,

¹⁶ см. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

- предоставление организациям значительной свободы в проектировании аспирантского образования,

- введение «предзащиты» кандидатской диссертации в качестве итоговой аттестации аспирантов.

Проблемы развития аспирантуры. Причины кризисного положения российской аспирантуры связаны не только и не столько с вопросами нормативного регулирования и институционального статуса аспирантуры, а с более широким проблемным полем. Перечислим важнейшие системные проблемы:

1) недостаточное финансовое обеспечение аспирантской подготовки, в том числе в рамках специальных стипендий и грантов (эмпирические данные свидетельствуют о том, что привлечение аспирантов к финансируемым научным проектам формирует и удерживает их интерес к профессиональной исследовательской деятельности [54]);

2) совмещения аспирантами обучения с работой вне университетского кампуса, содержание которой, как правило, не связано с тематикой научных исследований [55];

3) структура мотиваций аспирантов зачастую не соответствует требованиям и условиям профессиональной деятельности в науке и высшей школе [56];

4) неопределенность профессиональных планов аспирантов и их изменчивость в процессе обучения [54];

5) отсутствие системы и несовершенство механизмов адресной (целевой) подготовки аспирантов [57];

6) проблемы с организацией и качеством научного руководства, слабая вовлеченность и заинтересованность научных руководителей в работе с аспирантами [58];

7) слабая интеграция аспирантов в научно-образовательную и социальную среду университетов [59];

- 8) низкое качество отбора абитуриентов аспирантуры, «невстроенность» аспирантов в научную профессию в процессе обучения [60];
- 9) недостаточный для развития академической карьеры уровень компетенций молодых преподавателей высшей школы [61];
- 10) кризис доверия в высшей школе [62, 63];
- 11) падение престижа академической профессии в России, низкая привлекательность трудоустройства в научно-образовательном секторе по сравнению с неакадемическим рынком труда [64, 65];
- 12) неопределенность карьерных перспектив молодых преподавателей и исследователей в академической среде, связанная, в том числе, с дефицитом вакансий и постоянных позиций [66];
- 13) неразвитость российского академического рынка труда: низкая территориальная мобильность, академический инбридинг, отсутствие конкуренции и меритократических принципов найма [67, 68];
- 14) миграция талантливой молодежи из депрессивных регионов в экономически развитые столичные центры [68, 69];
- 15) слабая заинтересованность «неакадемических» работодателей в сотрудничестве с университетами в вопросах подготовки профессиональных исследователей, развитии сетевых программ «индустриальной» аспирантуры [70];
- 16) неоднозначные последствия сокращения сети диссертационных советов в России в 2014-2016 гг. [71, 72];
- 17) отсутствие четких критериев и способов оценки эффективности аспирантуры [84];
- 18) дефицит эмпирических, статистических и мониторинговых данных о функционировании института аспирантуры в целом и аспирантур отдельных организаций [73].

Среди причин дисфункциональности российской аспирантуры особое место занимают вопросы организационного характера:

- 1) расхождение фактических сроков подготовки диссертации в различных областях наук и нормативных сроков обучения в аспирантуре;
- 2) отсутствие учета дисциплинарных различий в нормативном регулировании аспирантских программ;
- 3) отсутствие специфики нормативного регулирования подготовки научных кадров в научных организациях;
- 4) разобщенность аспирантской подготовки и государственной системы аттестации научных кадров;
- 5) отсутствие диссертационных советов в вузах, осуществляющих подготовку аспирантов, существенно затрудняет проведение научной аттестации и снижает результативность и функциональность российской аспирантуры.

Отмеченные проблемы в системе подготовки и аттестации кадров высшей квалификации требуют эффективных управленческих решений. Такие решения могут приниматься только на основе достоверной социологической и статистической информации по различным аспектам деятельности аспирантур. В России о положении дел в аспирантуре можно судить лишь по данным государственной статистики, формируемым на основе ежегодных статистических отчётов образовательных и научных организаций. Утверждённый набор показателей подробно характеризует структуру приёма, контингента и выпуска аспирантов (в том числе с защитой диссертации) по различным направлениям подготовки. Однако данные официальной статистики, к сожалению, не отражают социально-экономические результаты и эффективность функционирования аспирантуры как базового института воспроизводства кадров высшей квалификации для науки, высшей школы, наукоемких секторов экономики, социальной сферы и государственного управления. Недостаток достоверной количественной информации провоцирует появление эмоциональных оценок, формирующих «мифы», которые закрепляются публицистическим дискурсом [73]. При обсуждении состояния и перспектив развития российской аспирантуры

экспертами высказываются различные суждения – от необходимости диверсификации аспирантских программ и введения наряду с учёными степенями профессиональных степеней [74], до признания неэффективности расходования бюджетных средств, выделяемых для подготовки аспирантов, в связи с отклонением многих из них от «канонических» (академических) профессиональных траекторий [75].

Отсутствие общедоступных статистических и социологических данных о защитах диссертаций выпускниками аспирантуры по истечении нормативно установленного срока обучения, а также данных о профессиональных карьерах выпускников стимулирует попытки их восполнения силами отдельных исследовательских коллективов. В результате, к настоящему времени в литературе представлен анализ ряда «кейсов», существенно отличных по результатам, как в силу различий объектов наблюдения, так и в силу особенностей методических подходов к решению поставленных задач. Например, объектом анализа стало закрепление выпускников аспирантуры в академических институтах («кейс» Санкт-Петербургского научного центра РАН [76]). Исследование показало относительно высокую (более 60%) долю выпускников, закрепляющихся на исследовательских позициях. Однако выраженная специфика и относительно малый удельный вес аспирантур академических НИИ в национальной системе подготовки научно-педагогических кадров не позволяют экстраполировать полученные данные за пределы объекта наблюдения. В работе [77] на основе выборочной информации в eLibrary.ru о научных статьях «новоиспечённых» обладателей кандидатских степеней в первые годы после защиты диссертаций, делается вывод о низкой публикационной активности.

Практики вузовского мониторинга публикационной активности и карьерных траекторий выпускников аспирантур в России крайне ограничены [78, 79], а имеющиеся данные указывают на существенные дисциплинарные различия в мотивациях выпускников и их нацеленности на развитие

академической карьеры. Вместе с тем отметим, что фактором, в некоторой степени активизировавшим изучение национального рынка академического труда (включая проблемы карьерных траекторий и мобильности), стало участие российских исследователей в международном проекте «Карьеры докторов наук» (ОЭСР, Евростат, Институт статистики ЮНЕСКО) [80, 81]. Полученные результаты свидетельствуют о схожем характере процессов, протекающих на академических рынках труда в России и других Европейских странах. Следствием этих процессов стал тренд на закрепление значительной части выпускников аспирантуры за пределами академического рынка труда, что, как уже отмечалось выше, вызывает беспокойство научно-педагогического сообщества по поводу реализации институтом аспирантуры своей главной миссии – подготовки кадров для науки и высшей школы. В научной периодике и публицистических статьях встречаются диаметрально противоположные суждения о функционировании российской аспирантуры. Как правило, они основаны на экспертных оценках, не подкреплённых количественными данными о состоянии рынка интеллектуального труда, кадровом обеспечении академической сферы и профессиональных траекториях выпускников аспирантских программ.

Практически единственным индикатором оценки функциональности аспирантуры в российском общественно-политическом дискурсе остается выпуск аспирантов с защитой кандидатской диссертации в нормативно определенный срок обучения. Однако, не оспаривая важность этого показателя, отметим, что он не полностью характеризует значимые социально-экономические эффекты деятельности аспирантуры.

В чем же должна быть специфика рассмотрения функциональности аспирантуры, учитывающая особенности этого уровня образования и российского контекста? Для ответа на этот вопрос необходимо определиться с тем, что представляет собой аспирантура по существу. Обычно аспирантура рассматривается «как начало профессиональной карьеры молодых ученых, обучающихся в процессе собственной исследовательской работы и вносящих

определенный вклад в получение нового научного знания» [82]. Аспирантура имеет характеристики и науки, и образования. Однако в российском академическом сообществе до сих пор существуют разные представления о социальном статусе аспирантов: некоторые считают их обычными студентами, другие - начинающими исследователями [50]. Эти различия отражают и отношение к сложившимся формам подготовки аспирантов: «структурированные программы» vs модель «наставничества». При такой амбивалентности аспирантуры следует учитывать различие институциональных логик образовательной и научной деятельности [83]. Суть образования заключается, прежде всего, в передаче опыта и знаний, а науки - в создании нового знания. Если к образовательной деятельности понятие «экономическая эффективность» в известной мере применимо, то к научной деятельности, которая исходит, прежде всего, из категории «истина», критерии экономической эффективности должны применяться предельно осторожно. Несмотря на эти особенности, в России, как уже отмечалось, традиционным показателем, используемым для выводов о функциональности или дисфункциональности аспирантуры, продолжает оставаться «доля аспирантов, завершающих обучение с защитой кандидатской диссертации». Ограниченность этого критерия отмечалась в работах [84, 85], и в результате цикла исследований была разработана система индикаторов для оценки эффективности аспирантуры. Однако предложенные индикаторы были ориентированы на оценку качества научно-образовательного процесса в аспирантуре и не могут в полной мере отражать социально-экономические эффекты функционирования аспирантуры. Поскольку аспирантура находится на стыке науки и образования, оценку её функциональности целесообразно проводить с двух сторон: «со стороны науки» необходимо учитывать показатели научной продуктивности выпускников (публикационную активность и научный уровень получаемых ими результатов, сроки и результаты продвижения к кандидатской степени), «со стороны образования» — их востребованность и позиционирование на

рынке труда. Таким образом, наряду с разработкой мер по усовершенствованию системы подготовки и научной аттестации аспирантов, представляется актуальной и своевременной постановка задачи создания национальной системы мониторинга аспирантских программ для оценки их результативности и функциональности.

Возвращаясь к проблеме функциональности аспирантуры, отметим, что исторически сложившейся, политически артикулируемой функцией аспирантуры в России является воспроизводство кадров для науки и высшей школы. Особая значимость этой функции в современных российских реалиях обусловлена доминирующим вкладом в финансирование аспирантских программ средств государственного бюджета [75]. С этой точки зрения, значительный рост числа аспирантов в 1990-2000-е годы с учетом низких показателей защит ее выпускниками и снижения числа исследователей в нашей стране рассматриваются как институциональная дисфункция. По мнению Г.В. Осипова, аспирантура все больше приобретает функции магистратуры: «за последние 15–20 лет аспирантура потеряла свой академизм и по массовости подготовки кадров сравнялась с магистратурой... Это подтверждается чрезмерно высокой долей поступающих в аспирантуру непосредственно после окончания вуза...» [75].

Рассматривая мировой опыт развития докторского образования, следует признать, что аспирантура, действительно, приобретает массовый характер, однако вряд ли целесообразно рассматривать это в положительном или отрицательном ключе. Массовизация является социальным фактом, может вписываться в экономическое развитие страны или нет, но с этим приходится считаться. Функционал аспирантуры расширяется, не ограничиваясь задачами подготовки академических профессионалов. Отдельные эмпирические исследования профессиональных планов, реальных траекторий и мотиваций российских аспирантов [86-88] указывают и на другие востребованные социальными группами функции аспирантуры (например, функция личностного самосовершенствования, повышение

уровня образовательного капитала, удовлетворение творческих потребностей через интеллектуальный вызов), однако по ряду причин они ещё в должной мере не актуализированы в государственной образовательной политике.

Далее в учебном пособии особое внимание будет акцентировано на главной функции аспирантуры – подготовке кандидатов наук, воспроизводстве кадров для науки и высшей школы. Актуальность изучения результативности в этом отношении связана с необходимостью «омоложения» российской науки и устранения кризисной ситуации с кадровым потенциалом преподавательского корпуса высшей школы [65, 89, 90].

1.4. Вопросы для самоконтроля

- Назовите основные тенденции в развитии аспирантского / докторского образования в России и за рубежом на современном этапе.
- В чем на ваш взгляд состоит основная функция аспирантуры? Как она изменялась со временем?
- Назовите основные подходы к оценке эффективности аспирантуры.
- Охарактеризуйте динамику основных количественных показателей деятельности российской аспирантуры за период с 1995 по 2019 гг.
- В чем заключалось содержание реформы российской аспирантуры в 2014 г.? Назовите причины реформы?
- Перечислите основные направления академической критики реформы российской аспирантуры 2014 года?
- Назовите основные причины низкой результативности российской аспирантуры, аргументируйте свою позицию.

1.5. Список литературы

1. Бауман З. Образование: при, для и несмотря на постмодернити // Высшее образование в России. 2004. № 1. С.146-158.
2. Альтбах Филипп Дж. Глобальные перспективы высшего образования. - Москва: Издат. дом Высш. шк. экономики, 2018. – 546 с.
3. Коллини С. Зачем нужны университеты? / Пер. с англ. под науч. ред. А. Смирнова. М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. - 264 с.
4. Константиновский Д.Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. № 3. С. 55-69.
5. Organisation for Economic Cooperation and Development. Education Indicators in Focus. Who are the Doctorate Holders and where do Their Qualifications Lead Them? 2014.

6. Auriol, L., M. Misu and R. A. Freeman (2013), «Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators», OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2013/04, OECD Publishing, available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
7. Woolston C. Graduate survey: Uncertain futures, Nature, 2015, no. 526 (7574), pp. 597-600.
8. Ориоль Л. Доктора наук: карьера, востребованность, международная мобильность // Форсайт. 2010. Т.4. № 4. 26-41.
9. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. – 240 с.
10. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures, European University Association (EUA), 2019. Режим доступа: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
11. Fortes, M., Kehm, B. M., & Mayekiso, T. Evaluation and Quality Management in Europe, Mexico and South Africa. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education Worldwide: Forces and Forms of Doctoral Education Worldwide 2014, pp. 81–110. Rotterdam: Sense Publishers.
12. Nerad, M., & Evans, B. (Eds.). Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education Worldwide: Forces and Forms of Doctoral Education Worldwide. 2014. Rotterdam: Sense Publishers.
13. Nerad, M., & Heggelund, M. (Eds.). Towards a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. 2008. Seattle, WA: University of Washington Press.
14. Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”, 2005. Режим доступа: <http://www.ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html>
15. Salzburg II. Recommendations, 2010. Режим доступа: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>
16. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. - № 8/9. - С. 99–115
17. Kehm B.M. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education). UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. URL: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf;

- 18.Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. - №12. - С. 78-89;
- 19.Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 3-15.
- 20.Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Чупрунов Е.В. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 34–42.
- 21.Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. 446 с.
- 22.Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8/9. С. 44-54.
- 23.Byrne J., Jorgensen T., Loukkola T. Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project., 2013.
- 24.Borrell-Damian L., Morais R., Smith J.H. Collaborative Doctoral Education in Europe: Research Partnerships and Employability for Researchers. Report on DOC-CAREERS II Project, 2015.
- 25.Professionals in Doctoral Education: Supporting Skills Development to Better Contribute to an European Knowledge Society / Editor: Lucas Zinner, 2016.
- 26.Borrell-Damian, L. Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange (DOC-CAREERS Project), 2009.
- 27.Doctoral Programmes for the European knowledge society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005. Режим доступа: <https://eua.eu/downloads/publications/doctoral%20programmes%20for%20the%20european%20knowledge%20society%20results%20of%20eua%20doctoral%20programme.pdf>
- 28.Career Tracking Survey of Doctorate Holders. Project Report. European Science Foundation. Strasbourg: ESF, 2017
- 29.Lester S. Conceptualizing the practitioner doctorate // Studies in Higher Education. 2004. 29(6). 757-770. Режим доступа: <http://devmts.org.uk/pracdocs.pdf>
- 30.Lee S. Shulman, Chris M. Golde, Andrea Conklin Bueschel, Kristen J. Garabedian Reclaiming Education’s Doctorates: A Critique and a Proposal // Educational Researcher. Volume: 35 issue: 3, page(s): 25-32. Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X035003025>
- 31.Huisman J., Naidoo R. The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges // Higher Education Management and Policy. 2006.

- Vol. 18. # 2. P. 1–13. Режим доступа:
<http://www.oecd.org/education/imhe/42348780.pdf>
32. Cheating Kot F., Hinde D. Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A comparative analysis // *Studies in Higher Education*. 2012. 37(3). P. 345-364. Режим доступа:
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2010.516356?casa_token=bImMBBF99XYAAAAA:kJf_zhn6v2DmvBPLp6tSA6nrU-8fa2rc5Pk2p_dB7rnB7w1B2EuLoBA8Y-y7CyKNy3_J6qu6RfFNfQ
33. Sursock, A. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, 2015.
34. Ali, A., Kohun, F. (2006). Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 1, no. 1, pp. 21-33.
35. *Doctorate Recipients from U.S. Universities*. National Science Foundation, 2018.
36. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // *Социологические исследования*. 2017. № 9. С. 125-134
37. *Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат.* – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2016. – 178 с.
38. Губа К., Соколов М., Соколова Н. Реформа диссертационной индустрии в России. ННС-О (1). СПб: ЦИАНО ЕУСПб, 2019. — 24 с.
39. Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 9-20.
40. Van Der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Dehon C. (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? // *Studies in Higher Education*. 2014. 39(10). P. 1885-1909.
41. Bao Y., Kehm B. M., Ma, Y. From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. // *Studies in Higher Education*. 2018. 43(3). P. 524-541.
42. Skakni I. Doctoral studies as an initiatory trial: expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress // *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23. №. 8. P. 927-944. DOI: 10.1080/13562517.2018.1449742
43. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // *Higher Education*. 2019. Vol. 77. №. 2. P. 195-211.
44. Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. & Jansen, E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics //

- Studies in Continuing Education, 2019. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158;
45. Nerad M. Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions. In: Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (eds), Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education, 2020. Palgrave Macmillan, Cham, Pp. 43-84. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3
 46. Wollast R., Boudrenghien G., Van der Linden N., Galand B., Roland N., Devos C., Frenay M. Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities // International Journal of Higher Education. 2018. 7(4). P. 143-156.
 47. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4(200). С. 33–41.
 48. Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Проблемное поле в исследовании российской аспирантуры: образовательный и социологический подходы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, № 2 (46), с. 113-121.
 49. Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 8-42;
 50. Малошонок Н. Г. «Студент» или «молодой ученый»: мнения научных руководителей о пред-почтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 278-303.
 51. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 22-33.
 52. Рыбаков Н.В. Миссия и цели института аспирантуры как третьего уровня высшего образования // В сборнике: Международная научно-практическая конференция «Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии», Научно-исследовательский социологический центр. 2016. С. 296-300.
 53. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. № 3(9). P. 20–21.
 54. Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В. Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 74-84.
 55. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения //

- Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2019. № 1. С. 87-108.
56. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру? Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1 С. 40-69.
57. Вершинин И.В. Развитие аспирантуры в России: решения в области повышения адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 61-72.
58. Gruzdev, I., Terentev, E. & Dzhafarova, Z. Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // High Education (2019). <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
59. Бекова С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре // Вопросы образования. 2020. № 2, с. 83-109.
60. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №. 5. С. 54-66.
61. Фадеева И.М., Осипова О.Ю., Фадеева Е.С. Компетенции молодых ученых для научно-исследовательской деятельности и академической карьеры // Интеграция образования. 2012. № 1 (66). С. 7-13.
62. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Шаброва Н. В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 9–36.
63. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Том 24. № 4. С. 93–112.
64. Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77–90.
65. Фадеева И.М., Федосеева М.В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153—163.
66. Соколов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 832 с.
67. Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: глобальные перспективы / под ред. М. Юдкевич, Ф. Дж. Альтбаха, Л. Рамбли; пер. с англ. Г. Петренко под науч. ред. М. Юдкевич. - Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2016. – 325 с.
68. Фадеева И.М., Софронов Д.А. Траектории межрегиональных миграций выпускников вузов Приволжского федерального округа // Известия

- высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2018. № 1 (45). С. 108-119.
69. Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 130-146.
70. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Подготовка инженерных кадров высшей квалификации: программы индустриальной аспирантуры // В сборнике трудов Международной сетевой научно-практической конференции: «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли - Синергия-2017» (05-06 декабря 2017 г., г. Казань, КНИТУ). Казань: «Бронто». 2017. С. 32-36.
71. Губа К.С., Соколов М.М., Соколова Н.А. Динамика диссертационной индустрии в России: 2005-2015 гг. изменил ли новый институциональный трафарет академическое поведение? // Экономическая социология. 2020. Т. 21. № 3. С. 13-46.
72. Пахомов С.И., Мацкевич И.М., Гуртов В.А., Мелех Н.В., Заугольникова Е.И. Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1 (98). С. 111-143.
73. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 89–97.
74. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 109–121.
75. Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2014. 152 с.
76. Ащеулова Н.А., Душина С.А. Академическая карьера молодого учёного в России // Инновации. 2012. № 7 (165). С. 60–68.
77. Гуртов В.А., Щеголева Л.А. Нужны ли публикации кандидату наук? // Высшее образование в России 2015. № 4. С. 25–33.
78. Бедный Б.И., Миронос А.А., Серова Т.В. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20–36.
79. Mironos A.A., Bednyi B.I., Ostapenko L.A. Employment of PhD program graduates in Russia: a study of the University of Nizhni Novgorod graduates' careers // SpringerPlus. 2015. 4:230 (15 May 2015). doi:10.1186/s40064-015-1003-x
80. Shmatko N., Katchanov Y. Professional careers and mobility of Russian doctorate holders. In book: The Science and Technology Labor Force. The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers. Switzerland, 2016. P. 145–170.

81. Шматко Н.А., Волкова Г.Л. Мобильность и карьерные перспективы исследователей на рынке труда // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 35–46.
82. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Н. Новгород: ННГУ, 2008. С.41.
83. Назаренко А. Образование и наука в университете: столкновение институциональных логик // Социология власти. 2015. № 4 (27). С. 133–158.
84. Бедный Б.И., Гурбатов С.Н., Миронос А.А. Индикаторы эффективности аспирантских программ в области точных и естественных наук // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 11–23.
85. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 44-54.
86. Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А. Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5-16.
87. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. Портрет современного российского аспиранта; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 60 с.
88. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? Terra Economicus. 2019. Т. 17. № 4. С. 148-173.
89. Эзрох Ю.С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 9-40.
90. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Terra Economicus. 2018. Т. 16. № 4. С. 116-129.

2. РОССИЙСКИЕ АСПИРАНТЫ: ПУТЬ К УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАРЬЕРЫ

2.1. Мотивы поступления и обучения аспирантов

Обзор социологических исследований. Мотивация к поступлению и обучению в аспирантуре является важным фактором, определяющим успех или неудачу в работе над диссертацией [1, 2]. Литалиен и коллеги отмечают наличие положительной связи между результатами и степенью автономности мотиваций аспирантов [3]. Сполдинг и Рокинсон-Сзапквив на данных интервью с выпускниками аспирантуры показывают, что одним из важных факторов успешности является наличие личной мотивации - желания заниматься научной работой, интереса к обучению, мечты получить докторскую степень, и мотивации профессиональной - стремления к продвижению по карьерной лестнице, получения финансовых вознаграждений [4]. На данных опроса аспирантов одного из корейских исследовательских университетов Шин и коллеги показали, что аспиранты, нацеленные на академическую карьеру, позитивнее воспринимают свой образовательный опыт, лучше справляются со стрессом, обусловленным образовательной нагрузкой и интенсивной работой над диссертационным проектом, осознавая, что от итогового результата зависят их профессиональные продвижения [5].

Характеризуя зарубежные работы по исследованию мотиваций к поступлению и обучению в аспирантуре, заметим, что они, как правило, носят срезовой характер и нацелены на фиксацию распространенности разных типов мотивации без соотнесения с результативностью обучения и оценками различных аспектов аспирантского опыта. Кроме того, исследователи опираются на разные классификации и теоретические подходы, что затрудняет возможность системных обобщений [6-9].

Мотивация к поступлению и обучению в аспирантуре в российских университетах изучена мало, а имеющиеся результаты противоречивы.

Одной из первых работ, затрагивающих вопросы мотивации российских аспирантов, является исследование Балабанова, Бедного, Козлова, Максимова [10]. В этой работе на данных опроса аспирантов вузов Приволжского федерального округа показано, что основными мотивами поступления в аспирантуру является желание защитить диссертацию и получить ученую степень, а также возможность полностью сосредоточиться на подготовке диссертации. При этом только треть аспирантов отмечали в качестве мотива поступления то, что аспирантура предоставляет возможность профессионально заниматься наукой. Интересно, что ответы аспирантов зачастую не согласовывались с мнениями научно-педагогических работников, которые в числе наиболее значимых мотивов называли отсрочку от армии, самоутверждение, стремление стать высококвалифицированным специалистом, конкурентоспособность на рынке труда, престижность. С опорой на мотивационные факторы авторы выделили четыре типа аспирантов: «высокоресурсные» (обладают ярко выраженными способностями к научной деятельности), «депривированные» (находящиеся в неблагоприятных материальных и социальных условиях), «мотивированные на науку» (наиболее перспективны с точки зрения успешного обучения в аспирантуре) и «балласт» (аспиранты, лишь имитирующие работу над диссертацией). Результаты этого исследования представляют интерес с точки зрения анализа эволюции мотивов аспирантов, поскольку за прошедшее время (опрос проведен в 2002 году) социокультурные характеристики российских аспирантов существенно изменились. В этом отношении отметим работу Резника и Чемезова, в которой делается вывод о том, что наиболее распространенными мотивами обучения в аспирантуре являются желание получать более высокую заработную плату, возможность повысить квалификацию, перейти на более престижную работу, установить связи и получить продвижение по карьерной лестнице [11]. Выявленные прагматические мотивы классифицированы как «ошибочные», не соответствующие основной миссии аспирантского образования.

«Объективные» мотивы, связанные с интересом к науке и преподаванию, возможностью реализовать собственное научное исследование, менее распространены, что, по мнению авторов, создает угрозу для устойчивого развития института аспирантуры в России. Интересно, что в исследованиях Замараевой [12], Шафранового-Куцева и коллег [13] получены отчасти противоположные результаты. Авторы установили, что основными мотивами поступления и обучения в аспирантуре для большинства аспирантов является интерес к научной деятельности, а также возможность самореализации и профессионального развития. В этих работах представлен обширный эмпирический материал по социальным характеристикам аспирантов, однако проблема мотивации обсуждается лишь косвенно и без какой-либо теоретической концептуализации.

В некоторых работах российских авторов сделаны попытки систематизации мотивов обучения аспирантов. В частности, Веденеева и коллеги [14] выделяют три группы факторов, характеризующих структуру мотивационно-ценностной сферы аспирантов: «ориентация на достижение и самореализацию», «ориентация на статус и комфорт», «ориентация на отношения». Капшутарь [15] предлагает различать личностные и социальные смыслы мотивов, а в работе Сизых [16] анализируются причины выбора академической карьеры в зависимости от источников мотивации деятельности: интереса, социальной нормы и принуждения.

Одним из наиболее масштабных является исследование, реализованное в 2016 году в 14 университетах с особым статусом (участники Проекта «5-100» и федеральные университеты), результаты которого представлены в работе Бековой и коллег [17]. Выделяя две основных группы мотивов (академические и неакадемические), авторы фиксируют большую распространенность первых, связанных с желанием работать исследователем в вузе или научной организации (56%), желанием заниматься преподаванием (48%), ориентацией на карьеру исследователя-аналитика в коммерческой организации (25%). «Неакадемические» причины отмечались аспирантами

существенно реже, но также имели существенный вес: 38% респондентов считали, что обучение в аспирантуре поможет в развитии карьеры вне академической сферы; 33% поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии; 23% респондентов не хотели покидать университетскую среду и 8% отметили, что их интересовало место в общежитии. Каждый четвертый аспирант мужского пола рассматривал аспирантуру как способ получить отсрочку от армии.

Подводя краткий итог обзору российских исследований, заметим, что на разных данных зафиксировано, что основными мотивами к поступлению и обучению в аспирантуре является желание защитить диссертацию и построить академическую карьеру, интерес к научной и преподавательской деятельности. Вместе с тем эти исследования показывают, что «неакадемическая» мотивация, связанная с получением различных социальных благ или льгот (стипендия, отсрочка от армии, место в общежитии и др.), а также престиж ученой степени и возможность получить от нее некие финансовые выгоды, являются хоть и не наиболее распространенными, но важными мотивами для значительной части аспирантов.

За несколькими исключениями, работы носят кейсовый характер, опираются на данные, полученные в отдельных университетах или в нескольких университетах, расположенных в одном городе или регионе. Кроме того, они, как правило, не сопровождаются глубокой теоретической проработкой как на уровне инструментария исследования, так и на уровне интерпретации результатов. Это усложняет сопоставление результатов и выработку общего видения.

В 2018-2019 гг. коллективом исследователей из НИУ ВШЭ и ННГУ им. Н.И. Лобачевского было проведено эмпирическое исследование со смешанным дизайном [18], нацеленное на построение теоретически обоснованной классификации мотивов поступления и обучения в аспирантурах российских университетов и оценку распространенности этих

мотивов. В рассматриваемом исследовании в качестве теоретической рамки была использована теория самодетерминации мотивации, предложенная американскими социальными психологами Э. Деси и Р. Райаном [19-21], которая получила широкое распространение при изучении мотиваций школьников и студентов, но ранее не применялась в исследованиях аспирантов.

Теория самодетерминации мотивации Э. Деси и Р. Райана. В основе теории Деси и Райана лежит различие трех базовых потребностей, определяющих человеческое поведение: потребность в автономности (autonomy), потребность в компетентности (competence) и потребность в связанности с другими (relatedness) [21]. Автономность – это добровольный выбор, возможность самостоятельно инициировать и регулировать свои действия. Компетентность – ощущение собственной значимости, эффективности, стремление справляться с разнообразными задачами, возникающими при взаимодействии с внешней средой. Связанность с другими понимается как потребность в установлении устойчивых связей с другими, стремление быть понятым и принятым ими.

На основании этой универсальной модели выделяются разные типы мотивации, регулирующие деятельность человека в разных сферах. Базовое разграничение проводится между внутренней и внешней мотивацией: первая относится к ситуации, когда человек вовлекается в какую-либо деятельность, исходя из интереса к самой этой деятельности и удовольствия от нее (то есть, регулятор является внутренним по отношению к субъекту); вторая – к ситуации, когда вовлечение в ту или иную деятельность определяется стремлением получить определенное вознаграждение, похвалу или избежать наказания (то есть, регулятор находится вне субъекта) [21]. Два этих типа представляют собой противоположные полюса на шкале автономности.

Для лучшего понимания мотивационного процесса Деси и Райан предлагают различать типы внешней мотивации, выделяя интегрированный (integrated), идентифицированный (identified), интроецированный (introjected)

и экстернальный (external) типы [19, 21]. Экстернальному типу соответствует наименьший уровень автономности индивида, когда локус контроля деятельности является полностью внешним по отношению к нему. Интроецированному типу соответствует ситуация, когда поведение индивида регулируется принятыми внешними нормами и правилами через возникновение эмоциональных переживаний (например, возникает чувство вины при отклонении от установленных норм и правил). Идентифицированный тип определяется тем, что индивид по собственной инициативе вовлекается в ту или иную деятельность, понимая и принимая ее как средство достижения важной для него, но внешней (выходящей за рамки самой деятельности) цели. Наконец, интегрированному типу соответствует наиболее высокий среди рассматриваемых типов внешней мотивации уровень автономности регуляции, когда индивид полностью принимает ценности, определяющие вовлечение в деятельность, ощущая их согласованность со своими потребностями.

Выделенные пять типов мотивации (внутренняя и четыре типа внешней) в целом выстраиваются в континуум по шкале автономности регуляции и разделяются на два подтипа – автономную и контролируемую мотивацию. К первому относятся внутренняя, интегрированная и идентифицированная мотивации, ко второму – интроецированная и экстернальная. Кроме того, Деси и Райан отдельно выделяют амотивацию как тип, для которого характерно отсутствие регуляции. В качестве отличительной черты этого типа исследователи отмечают неинтенциональность действий индивида: они не осознают и не стремятся добиться определенного результата своими действиями. Соответственно, их деятельность не определяется ни внешними, ни внутренними регуляторами. Деси и Райан фиксируют, что к амотивации приводят ситуации, когда индивиды чувствуют, что не могут достичь результатов из-за того, что не видят связи между определенными действиями и результатами, либо из-за

недостатка воспринимаемой компетентности, либо из-за того, что деятельность и ее последствия не являются ценными для них [20].

Представленная модель рассматривается авторами и их последователями как универсальная, поэтому важно изучить ее объяснительный потенциал применительно к отдельным кейсам и направлениям исследований. Далее рассмотрена авторская адаптация модели Деси и Райана к задаче типологизации мотивов к поступлению и обучению в аспирантуре российских вузов [18].

Применение теоретической концепции Деси и Райана к исследованию мотивов обучения российских аспирантов. Коллективом исследователей из НИУ ВШЭ и ННГУ им. Н.И. Лобачевского проведено исследование со смешанным дизайном в шести российских университетах в 2018-2019 гг. В выборку попали как университеты с особым статусом (участники Проекта «5-100», три университета), так и вузы без особого статуса (три университета); два университета из Москвы, четыре – из регионов. Три университета являются классическими, один - с фокусом на инженерные и естественнонаучные специальности, один - с фокусом на социальные науки, один - с фокусом на образование и педагогические науки.

Качественная часть исследования состояла в проведении серии полуструктурированных интервью с аспирантами (N=18) и научными руководителями (N=24). В большинстве случаев аспиранты и научные руководители опрашивались в парах независимо друг от друга. Выборка информантов строилась по принципу максимального разнообразия. Структура выборки для проведения интервью представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Структура выборки аспирантов и научных руководителей для интервью (чел.)

Параметры		Чел.
<i>Аспиранты (N= 18)</i>		
Пол	Мужской	6
	Женский	12
	1 год	2

Год обучения	2 год	4
	3 год	3
	4 год	3
	Выпускники аспирантуры	6
Направления подготовки	Математика и механика	3
	Химия	3
	Биология	2
	Экономика	2
	Юриспруденция	2
	Политология	2
	Образование	1
	Философия	1
	Филология	1
	Социология	1
<i>Научные руководители (N=24)</i>		
Пол	Мужской	17
	Женский	7
Научные направления	Экономика	4
	Социология	4
	Математика и механика	3
	Химия	2
	Биология	2
	Образование	2
	Философия	2
	Физика	1
	Юриспруденция	1
	Психология	1
	Политология	1
	Филология	1

Интервью посвящены вопросам научного руководства и мотивов поступления в аспирантуру. В частности, научных руководителей спрашивали о причинах относительно низкой результативности аспирантуры (высокие показатели отсева, проблемы с подготовкой диссертаций), а также об отличительных чертах успешных и неуспешных аспирантов. При этом затрагивались вопросы, связанные с мотивацией к обучению.

Использование качественных данных в дополнение к количественным позволяло получить развернутые представления об изучаемом объекте - мотивации к поступлению и обучению в аспирантуре. Особая значимость проведения интервью с научными руководителями обусловлена чувствительностью затрагиваемой темы: при опоре исключительно на интервью с аспирантами велик риск получения неполной картины из-за эффекта

социальной желательности. Например, для аспирантов может быть характерно умалчивание некоторых мотивов, связанных с традиционно неодобряемыми позициями (поступление в аспирантуру для получения социальных выгод, отсрочки от армии и др.). В связи с этим дополнительная информация от научных руководителей может дать более полную картину по сравнению с опорой лишь на ответы аспирантов.

Продолжительность интервью с аспирантами и научными руководителями \approx (40÷50) минут. Все интервью записывались на диктофон.

Количественная часть исследования состояла в проведении опроса аспирантов в онлайн-формате: ссылка на электронную анкету рассылалась на личные и корпоративные адреса электронной почты респондентов (участие было добровольным). В анкетировании приняли участие 1097 аспирантов, что составляет около 35% от общего числа аспирантов в рассматриваемых университетах. Для создания анкет использовалась система EnjoySurvey. Опросник состоял из 72 вопросов, его заполнение занимало в среднем около 20 минут. Отдельные вопросы были посвящены мотивам поступления в аспирантуру. На эти вопросы отвечали только аспиранты первого года обучения, поскольку у них наиболее свежи воспоминания о принятии решения о поступлении в аспирантуру и выборе направления подготовки (N=347). Структура выборки в разрезе формы обучения, формы финансирования обучения, пола и укрупненного направления подготовки приведена в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Структура выборки опроса аспирантов (в %), N=354

Параметры		%
Пол	Мужской	55
	Женский	45
Форма обучения	Очная	93

	Заочная	7
Форма финансирования обучения	Бюджетные места	86
	Коммерческие места	14
Укрупненное направление подготовки	Математические и естественные науки	16
	Инженерное дело, технологии и технические науки	26
	Науки об обществе	30
	Образование и педагогические науки	7
	Гуманитарные науки	15
	Другое	7

Для корректной интерпретации данных следует принимать во внимание некоторые ограничения проведенного исследования, связанные с особенностями выборок онлайн-опроса и интервью. 1) В выборках представлены только вузы, что не позволяет генерализировать полученные результаты на всю аспирантуру с учетом особенностей подготовки аспирантов в институтах РАН и отраслевых научных организациях. 2) В инструментарий онлайн-опроса изначально не была заложена модель Деси и Райана, поэтому упор делается именно на качественные данные. 3) Методология исследования имеет определенные ограничения, связанные с возможными эффектами социальной желательности.

Результаты анализа интервью позволили выделить спектр мотивов, которыми руководствуются поступающие в аспирантуру. В рамках теории самодетерминации все мотивы условно можно разделить на три основных группы, относящиеся к внутренней мотивации, внешней мотивации и

амотивации. В группе внешних мотивов удалось выделить подтипы, которые нашли отражение в интервью: экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную мотивацию. Далее остановимся на каждом типе мотивации и опишем их, используя данные интервью и опроса.

Внутренняя мотивация: интерес к научной деятельности, преподаванию и образовательному процессу. Первый тип мотивации, который был выделен по результатам интервью, в классификации Деси и Райана следует отнести к внутренней мотивации [19], для которого характерен наивысший уровень автономности индивида, когда локус контроля является внутренним по отношению к нему/ней и связан с интересом и/или удовольствием от обучения и сопутствующей деятельности. В целом, можно выделить три группы мотивов, которые относятся к этой категории и связаны с различными аспектами обучения в аспирантуре: (1) интерес к исследовательской деятельности, (2) интерес к обучению, (3) интерес к преподавательской деятельности.

Интерес к исследовательской деятельности. В интервью многие информанты отмечали, что ключевым фактором поступления в аспирантуру является интерес к научной деятельности как ядру аспирантской подготовки. Для этого типа мотивации научная работа рассматривается в качестве самостоятельной ценности, безотносительно тех выгод, которые она может принести (например, для построения дальнейшей карьеры). В этом смысле индивиды с таким типом мотивации наиболее «автономны» в своей деятельности, поскольку самостоятельно ее регулируют. В подобных нарративах ключевой является сама категория «интереса», который выступает в качестве «двигателя» деятельности и составляет ядро соответствующего дискурса:

«Что двигало? ...интерес мой к исследованиям в целом, научным» (аспирант, М, 3 год обучения, химия).

*«Мне, на самом деле, **нравится** разбираться в научных вопросах... Есть **большой интерес**, он присутствует» (аспирант, Ж, 3 год обучения, юриспруденция).*

При этом часто в качестве мотива отмечался не просто абстрактный интерес к науке, а желание реализовать конкретное научное исследование, внести вклад в определенную научную область. Можно сказать, что аспиранты с такой мотивацией «горят» своей темой, получая удовольствие от ее разработки:

*«Мне была **искренне интересна** та специальность, которую я выбрал - международные отношения... И конкретно тогда я для себя определил, что мне **интересно** среди международных отношений – мне были **интересны** именно направление экономической интеграции...» (М, окончил аспирантуру в 2011 г., международные отношения).*

Для некоторых студентов внутренним «мотором» становится желание завершить начатое ранее исследование и представить его результаты более широкому кругу людей, чем научный руководитель и преподаватели, читавшие выпускную квалификационную работу. Так, в ходе опроса 87% аспирантов согласились с высказыванием о том, что одной из причин поступления в аспирантуру являлся интерес к тематике исследования и желание продолжить ей заниматься.

В интервью отмечалось, что обучение в аспирантуре зачастую становится своеобразной «отдушиной», поскольку можно заниматься тем, что действительно нравится, и от чего получаешь искреннее удовольствие. Для многих аспирантура – это некий противовес рутинной однообразной деятельности, которую они выполняют в случае занятости за пределами академической сферы. Таким образом, именно внутренний интерес становится двигателем активного вовлечения в образовательный процесс и в реализацию собственного научного исследования.

«Хочется всегда как-то развиваться, хочется писать какие-то статьи, хочется анализировать происходящее, хочется что-то делать,

хочется копать еще больше, чем есть в твоей жизни. Ну, как бы, с одной стороны, это тяжело, но с другой стороны это придает тебе какое-то новое течение, начинаешь об этом думать» (аспирант, М, 4 год обучения, математика и механика).

Аспиранты с такой мотивацией, рассматривая аспирантуру как своего рода «хобби», готовы без дополнительных внешних стимулов тратить личное время на обучение и реализацию собственного исследования, получая удовольствие от такой деятельности самой по себе. В подобных нарративах аспирантура часто представляется как деятельность более высокого порядка по сравнению с повседневной рабочей рутинной.

«Работа — это работа, а в выходные и вечером посидеть позаниматься научной работой, которая связана с диссертацией, - это как-то идёт в удовольствие, как хобби... Мне кажется, это нормально, что ты хочешь чего-то большего, чем просто приходить на работу, сидеть там просто с восьми до пяти, или с девяти до шести» (аспирант, М, 4 год обучения, математика и механика).

Интерес к учебе. В некоторых нарративах внутренняя мотивация проявлялась через интерес к самому образовательному процессу, «любовь к учебе» или «самосовершенствованию». Так, в одном из интервью это рассматривается в качестве определенной «духовной потребности», определяемой стремлением к росту и движению, которая выступает в качестве соответствующего внутреннего регулятора, определяющего вовлеченность в образовательный процесс: *«Вот это такой личный интерес к самосовершенствованию... Какой-то момент духовной потребности: двигаться, расти, не стоять на месте...» (научный руководитель, Ж, филология).*

Часть аспирантов рассматривают аспирантуру, в том числе, как ступень обучения, что входит в противоречие с распространенным в экспертной среде мнением о том, что присвоение аспирантуре образовательного статуса являлось ошибкой образовательной политики,

поскольку у аспирантов нет запроса на образовательную составляющую [22]. Так, согласно опросным данным, почти треть аспирантов (31%) поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии.

Меньшая структурированность аспирантских программ по сравнению с программами бакалавриата и магистратуры приводит к тому, что для успешного прохождения обучения от аспирантов требуется высокий уровень автономии и самостоятельности [3]. В этом контексте наличие внутренней мотивации, предполагающей, что регулятор деятельности является внутренним по отношению к индивиду, и его поведение является самодетерминированным, становится важнейшим фактором успеха на пути к ученой степени. На это отдельно указывали в своих интервью научные руководители, говоря о критической важности личной заинтересованности и нацеленности на реализацию своего исследования:

«То есть очень важно, чтобы аспирант был действительно искренне сам заинтересован, чтобы глубокая мотивация была к тому, чтобы заниматься именно этой темой...» (научный руководитель, М, международные отношения).

Такой типа мотивации, в виду своей самодетерминированности и автономности, устойчив к воздействию внешних факторов, которые могут оказывать негативное влияние на вероятность поступления в аспирантуру. Так, научные руководители отмечали, что такой тип мотивации продолжает оставаться достаточно распространенным, несмотря на характерное для современного состояния науки в России снижение престижности академической профессии и относительно низкий уровень оплаты труда научных работников:

«Как ни парадоксально, видимо, остались люди, которым интересна наука.... Вы не поверите, у некоторых людей, есть склонность к научному исследованию... Кто-то от этого получает кайф. Кому-то нравится такая жизнь» (научный руководитель, М, химия).

Интерес к преподаванию. Другим типом внутренней мотивации, который был озвучен в интервью как с научными руководителями, так и с аспирантами, являлся интерес к преподавательской деятельности и желание заниматься ей в будущем. Информанты отмечали, что многие имеют вкус к преподавательской деятельности, с удовольствием выполняют проекты в рамках педагогической практики, охотно участвуют в работе со студентами. Некоторые отмечали даже, что научно-педагогическая деятельность в университете является своеобразной «мечтой»:

«Понял, что преподавание меня очень интересовало, я этим занимаюсь уже лет 10-11. Я когда на первом курсе учился, занимался со школьниками, со студентами, которые меня старше были... Я с удовольствием этим занимаюсь, поэтому я понял, что для меня, во-первых, интересно заниматься преподаванием, интересно обучать» (аспирант, М, 2 год обучения, экономика).

«У всех у них (аспирантов прим. авт.) есть мечта что-то почитать, преподавать. ... Ну они с удовольствием, например, практику педагогическую проходят. Чтобы прийти и прочитать студентам, провести какое-то занятие у студентов...» (научный руководитель, Ж, филология).

Результаты опроса показывают, что мотивация, связанная с интересом к преподаванию и желанием развиваться в этой области, довольно распространена (хотя и не столь популярна, как мотивация, связанная с интересом к исследованиям): 70% опрошенных отметили ее в качестве одной из причин поступления в аспирантуру, при том что развитие навыков исследовательской деятельности как мотив поступления в аспирантуру указали 91% аспирантов. Эти результаты вносят важный вклад в развитие дискуссии о целях и содержании аспирантской подготовки. Так, в экспертной среде высказываются мнения о необходимости разделения аспирантских программ на программы подготовки преподавателей высшей школы и программы подготовки научных работников, а зачастую и вовсе ставится под

сомнение необходимость развития преподавательских компетенций у аспирантов [23]. Однако результаты опроса указывают на то, что многие аспиранты рассматривают педагогическую подготовку в качестве важной составляющей обучения в аспирантуре. Кроме того, 65% опрошенных указали в качестве причин поступления желание развить как исследовательские, так и преподавательские компетенции, что может указывать на недостаточную проработку вопроса о разделении двух треков в рамках вузовской аспирантуры.

Интересно, что другие исследования также подтверждают интерес аспирантов к преподавательской деятельности в высшей школе. Так, например, опрос выпускников аспирантуры Нижегородского университета в 2018 г. (N = 99) [24] показал, что 29% респондентов на момент проведения исследования занимаются преподаванием в университете, а 68% рассматривают возможность в будущем заниматься преподавательской деятельностью в университете. Таким образом, реализация преподавательских треков выпускниками аспирантуры в высшей школе (или возможность их реализации) подтверждает важность ориентации аспирантских программ на развитие преподавательских навыков.

Внешняя мотивация: аспирантура как важный шаг для построения карьеры, развития профессиональных навыков, получения общественного признания. В интервью также была широко представлена группа мотивов, которую в классификации Деси и Райана можно отнести к внешней мотивации. В противовес описанным выше внутренним мотивам ее особенностью является то, что обучение в аспирантуре не является самоценностью, а лишь инструментом для достижения целей, выходящих за рамки научно-образовательной программы. Для этого типа мотивации характерна меньшая степень автономии обучающегося, поскольку важным становится наличие внешних регуляторов, определяющих вовлечение в учебный процесс. Деси и Райан выделяют четыре типа внешней мотивации: экстернальную, интроецированную, идентифицированную и

интегрированную. Все эти типы, как оказалось, представлены в интервью. Остановимся подробнее на каждом из них.

Экстернальному типу соответствует ситуация, когда вовлечение в учебную деятельность определяется получаемым в результате завершения обучения вознаграждением. В качестве такого вознаграждения, во-первых, упоминались различные социальные льготы от статуса аспиранта – в первую очередь, отсрочка от армии и место в общежитии. Результаты опроса показывают, что такие причины довольно распространены: 29% аспирантов мужского пола указали в качестве одной из причин поступления возможность получить отсрочку от армии, 7% опрошенных отметили, что одной из причин поступления была возможность получить место в общежитии. Распространенность такого рода причин поступления свидетельствует о несовершенстве процедур приема в аспирантуру и является важным аргументом в контексте дискуссий о системе отбора в аспирантуру (низкое качество приема рассматривается в качестве одной из важнейших проблем современной российской аспирантуры [25]).

Другим ключевым вознаграждением является ученая степень, которая открывает широкие перспективы для построения дальнейшей карьеры. В этом случае своеобразным «двигателем» становится не внутренний интерес к науке, преподаванию или обучению, а желание получить престижную и высокооплачиваемую работу. При этом поведение индивидов становится несамодетерминированным и фиксируется минимальный уровень автономии в соответствии с теорией Деси и Райана [19]. Информанты отмечали, что важным фактором часто является не просто наличие ученой степени, но и тот вуз, в котором эта степень получена. Имя вуза в таком случае работает как бренд, обладающий определенным уровнем престижа и выполняющий сигнальную функцию на рынке:

«Хотелось всё-таки пройти школу какого-то известного университета... И, в принципе, имя университета, который ты

заканчиваешь, оно тоже играет свою роль при трудоустройстве» (аспирант, М, закончил в 2011 г., политология)

В некоторых интервью также подчеркивалось, что иногда ученая степень нужна как факт, «для корочки», безотносительно «начинки» аспирантской подготовки и содержания диссертационного исследования. Это повторяет ситуацию с бакалаврским и магистерским образованием, когда распространённым мотивом и регулятором вовлечения в образовательную деятельность становится исключительно получение диплома [26].

«Мне нужно было просто защитить работу и получить корочку, в стиле «учёным можешь ты не быть, но кандидатом быть обязан» (аспирант, Ж, закончила в 2017, политология).

Другой тип внешней мотивации, который выявлен в интервью с аспирантами и научными руководителями, может быть отнесен к категории *интроецированной мотивации*, когда регулятором являются определенные социальные нормы и правила, ценности и установки. Так, в интервью отмечалось, что престиж и ценность науки и преподавания продолжают оставаться важными регуляторами, способствующими тому, что молодежь поступает в аспирантуру несмотря на то, что часто это входит в противоречие с их финансовыми амбициями. Кроме того, сама по себе ученая степень продолжает оставаться важным индикатором социального статуса даже на фоне масштабных сдвигов в академической профессии, которые часто оцениваются в критическом ключе [27].

«Пока двигает, я полагаю... это некий престиж что ли, может быть, преподавательской работы, некий престиж научной работы. ... Пока, скажем так, может быть, какое-то поколение идет, которое еще воспринимало эти ценности: ценности ученой степени, ценность работы в ВУЗе, в семье, может, транслировалось. А сейчас это все меньше и меньше» (научный руководитель, М, социология).

Результаты опроса показывают, что престижность ученой степени является одним из важных факторов принятия решения о поступлении в

аспирантуру: почти 78% опрошенных полностью или скорее согласились с высказыванием «Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) получить ученую степень, так как это престижно».

Кроме диплома кандидата наук важным внешним регулятором выступают также полученные в результате освоения образовательной программы компетенции. При этом в отличие от профессионального развития, связанного с категорией «самосовершенствования» и «личной потребности в развитии» (внутренняя мотивация), здесь действует прагматическая мотивация, нацеленная на повышение собственной конкурентоспособности на рынке труда и расширение возможностей трудоустройства. Такой тип мотивации в классификации Деси и Райана может быть отнесен к категории *идентифицированной мотивации*, когда поступление в аспирантуру и активное вовлечение в образовательный процесс принимается аспирантом как внутренне очень значимый, важный шаг на пути к внешней цели, связанной с развитием карьерной траектории. По сравнению с экстернальной мотивацией уровень автономии индивида здесь выше, поскольку предполагает сознательное признание ценности вовлечения в образовательный процесс, однако регулятор продолжает оставаться внешним и поведение несамодетерминированным.

«Аспирантами движет желание получить какие-то новые профессиональные навыки и развить свои профессиональные возможности, в том числе, с точки зрения трудоустройства» (научный руководитель, М, юриспруденция).

«Всё-таки аспирантами движет то, что они получают более высокую ступень квалификации и будут более востребованы в той области, которую они выбрали...» (научный руководитель, Ж, биология).

В некоторых нарративах такой тип идентифицированной мотивации рассматривался как своеобразный «лифт социальной мобильности», открывающий дополнительные возможности карьерного продвижения, в особенности в академической сфере. Кроме того, научные руководители

отмечали, что для молодых исследователей аспирантура иногда становится лифтом географической мобильности, открывая ворота для миграции в другие страны. Учитывая привлекательность такого пути для значительной части молодежи, этот тип мотивации может способствовать обострению проблемы «утечки мозгов», которая по прежнему актуальна для российской науки [28].

«Потом он же может взять и уехать в другой город, в другую страну. Такая мотивация, связанная с мобильностью. Ее никто не отменял» (научный руководитель, М, математика и механика).

Опросные данные позволяют дать оценку распространенности мотивов, связанных с построением разных карьерных траекторий. В соответствии с ними, академические траектории, связанные с желанием работать в вузе или научной организации, являются наиболее распространенными. Так, 47% опрошенных отметили, что поступили в аспирантуру, поскольку считают, что обучение поможет в развитии преподавательской карьеры в вузе или другой образовательной организации, 53% отметили в качестве одной из причин поступления то, что аспирантура может помочь им в развитии исследовательской карьеры в вузе или научной организации. Вместе с тем, значительные доли опрошенных также отметили в качестве причин поступления то, что обучение в аспирантуре может помочь развитию их карьеры вне академической сферы на исследовательских (28%) и неисследовательских должностях (29%).

Наконец, *интегрированному типу мотивации* соответствует ситуация, когда в структуре мотивации, по сути, сосуществуют внутренняя и внешняя мотивация: хотя регулятор деятельности остается внешним по отношению к самой деятельности, вовлечение в эту деятельность согласуется с ценностями и интересами, потребностями и переживаниями индивида. В контексте рассматриваемого исследования примером являются случаи, когда завершение работы над диссертацией рассматривается как «подведение итога» своего профессионального развития (внешние регуляторы

определяются принципами функционирования академической среды, внутренние - личным интересом и желанием развиваться в этой области). В этом контексте сам выбор аспирантуры органически вплетается в систему ценностей и интересов индивида.

«Я надеюсь, что это желание подвести черту определенному количеству лет, которые он там чем-то занимался. Итог, что называется, подвести....! Становления профессионального. Что вот он чем-то занимался, и вроде бы его кто-то знает, он кого-то знает, что-то понимает, ну как бы это все разлито» (научный руководитель, М, математика и механика).

Амотивация: путь по «накатанным рельсам» и отсутствие перспективных альтернатив. Последний тип мотивации, который был представлен в интервью с аспирантами и научными руководителями, относится к тому, что Деси и Райан обозначили как амотивацию. По сути, это относится к ситуации, когда поступлению в аспирантуру не предшествуют серьезные размышления, отсутствуют значимые внутренние и внешние регуляторы. Другими словами, для этого типа характерно отсутствие или недостаток мотивации. В этом смысле амотивацию можно выделить в качестве отдельной категории, отличной по основаниям своего выделения от рассмотренных выше категорий внутренней и внешней мотивации. Для этого типа характерен наименьший уровень интенциональности и автономии индивида.

Типичным примером амотивации, представленным в нарративах аспирантов и научных руководителей, является ситуация, когда при принятии решения о поступлении в аспирантуру отсутствуют альтернативные варианты развития карьеры. Обучение в аспирантуре становится проявлением стратегии «накатанных рельс», простым продолжением предыдущей траектории, то есть, ее выбор носит инерционный характер, либо является случайным стечением обстоятельств. В некоторых нарративах подчеркивалось, что такая ситуация особенно

характерна для отдельных дисциплинарных областей. Например, в представленной ниже цитате обсуждается траектория аспиранта, поступившего в философскую аспирантуру, где подчеркивается, что выбор, во многом, был обусловлен отсутствием реальных предложений о трудоустройстве:

«Я закончила Философский факультет МГУ. И когда человек получает философское образование поступать в аспирантуру довольно логично. Потому что на рынке труда ты не особо кому-то нужен...» (аспирант, М, закончил в 2011 г., философия).

В некоторых случаях решающим фактором, определяющим итоговый выбор, становится подталкивание со стороны научного руководителя, кафедры, другого научного или образовательного подразделения. В случае, если у кандидата не находится значимых причин, препятствующих принятию решения о поступлении, часто на сделанное предложение дается утвердительный ответ. Это наглядно выражается в соответствующих нарративах, где агентность приписывается не поступающему, а внешнему агенту, и само повествование идет с использованием формы пассивного залога («мне посоветовали»).

«Потому что после окончания института мне, собственно, преподаватели посоветовали всё-таки идти в аспирантуру.... И они увидели во мне потенциал и посоветовали поступить в аспирантуру... Изначально я не собирался» (аспирант, М, закончил в 2011 г., экономика).

Опросные данные позволяют дать количественную оценку распространенности амотивации и показывают, что значительные доли аспирантов идут в аспирантуру из-за отсутствия значимых альтернатив (17%)¹⁷ или рассматривают само поступление как случайное стечение обстоятельств (16%)¹⁸.

¹⁷ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?

— Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что у меня не было других планов».

С учетом низкого уровня интенциональности и автономии со стороны поступающего, когда нет дополнительных внутренних и внешних регуляторов, амотивация характеризуется высоким риском неудачи. Вместе с тем, в интервью отмечался динамичный характер мотивационных характеристик: в некоторых случаях, поступая в аспирантуру немотивированным, аспирант уже в процессе обучения «втягивался» и начинал вовлекаться в образовательный процесс благодаря принятию на себя некоторых внутренних или внешних стимулов.

«На третьем курсе я к нему пришла... Мне просто он понравился как научный руководитель, он очень интересно рассказывал про то, чем он занимается, сумел заинтересовать меня. Я не планировала поступать в аспирантуру, но он настоял, а потом я поняла, что не хочу уходить, я хочу продолжать работать здесь» (аспирант, Ж, 4 год обучения, химия).

В этом контексте важным фактором, способствующим удержанию и повышению вовлеченности аспирантов с таким типом мотивации, может стать создание институциональной и образовательной среды, нацеленной на формирование устойчивого интереса к обучению и реализации научного исследования, важную роль в которой играет фигура научного руководителя.

Подведем некоторые итоги исследования мотиваций. Полученные результаты показывают, что интерес к научной и преподавательской деятельности, желание построить академическую карьеру остается ключевым фактором, определяющим выбор аспирантуры. Вместе с тем мы установили, что академические причины не всегда связаны с внутренней мотивацией, отличающейся высоким уровнем автономии индивида. Часто аспирантура

Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(-на), скорее не согласен(-на), скорее согласен(-на), полностью согласен(-на).

Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(-на)» и «полностью согласен(-на)».

¹⁸ Вопрос: Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру? — Мое поступление в аспирантуру — во многом стечение обстоятельств, случайность».

Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(-на), скорее не согласен(-на), скорее согласен(-на), полностью согласен(-на).

Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(-на)» и «полностью согласен(-на)».

рассматривается как инструмент формирования компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры за пределами академического рынка труда, или как инструмент для получения ученой степени без особого интереса к научной работе и научно-педагогической деятельности как таковой. Кроме того, довольно распространенной (17% респондентов) является ситуация полного отсутствия какой-либо мотивации (амотивация), когда люди выбирают стратегию «накатанных рельсов», поступая в аспирантуру без серьезной рефлексии, не имея значимых альтернатив.

Полученные результаты указывают на актуальность дальнейшего развития темы мотиваций, в частности, исследований связи между типом мотивации и прогрессом аспирантов (публикационной активностью, победами в конкурсах, участием в коллективных научных исследованиях, сроками подготовки диссертаций). Отдельного внимания заслуживает разработка и валидизация специальных инструментов измерения мотивации. Кроме того, актуальной и своевременной представляется проверка гипотезы о возможных изменениях мотиваций и профессиональных планов непосредственно в процессе аспирантской подготовки и факторов, определяющих эти изменения, что позволило бы выйти на уровень конкретных практических рекомендаций в отношении условий, способствующих формированию и развитию у аспирантов внутренней мотивации к научной деятельности.

2.2. Сроки подготовки диссертаций: дисциплинарные и социальные аспекты

Ведомственная статистика [29, 30] свидетельствует о том, что в последние годы возрастает число соискателей ученых степеней из числа бывших аспирантов, которые защищают диссертации после завершения аспирантских программ. Однако данные о количестве постаспирантских защит на примере конкретных когорт выпускников, а также о влиянии дисциплинарных, организационно-экономических и иных факторов на время

продвижения научной молодежи к ученой степени практически отсутствуют. В исследовательском поле ощущается явный пробел и в отношении данных об удельном весе выпускников, выбирающих академические карьеры. Для исследования этих вопросов нами была проанализирована научная продуктивность выпускников аспирантур ведущих российских университетов [31, 32]. Целесообразность такого выборочного рассмотрения обусловлена тенденцией последнего десятилетия в развитии российской аспирантуры - концентрацией ресурсов для подготовки аспирантов в ведущих университетах страны (в 2016 году 65% общего объема финансирования аспирантур из средств государственного бюджета приходилось на 10 федеральных и 29 национальных исследовательских университетов [30]). Для оценки результативности российской аспирантуры в отношении воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы на конкретной выборочной совокупности были определены следующие параметры:

- доля выпускников, которым присуждается ученая степень кандидата наук;
- продолжительность подготовки к присуждению ученой степени (от поступления в аспирантуру до защиты диссертации);
- доля выпускников, пополняющих ряды научных работников и вузовских преподавателей.

Ниже приведены методы и результаты указанного исследования.

Данные и метод. Для определения параметров, характеризующих результативность аспирантуры, была сформирована база данных по защитах кандидатских диссертаций, научным публикациям, патентам и иным результатам интеллектуальной деятельности 1178 выпускников аспирантур 2013 года.

Характеристика выборки. В выборку вошли девять российских университетов, семь из которых имеют статус национального исследовательского университета, пять - участвовали в Программе

повышения конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров (проект «5-100»): Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва (МГУ им. Н.П. Огарева), Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (НИТУ «МИСИС»), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (РЭУ им. Г.В. Плеханова), Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королёва (СамГУ), Тамбовский государственный технический университет (ТГТУ).

Выборка была сформирована на основе полных списков аспирантов, завершивших обучение в этих университетах в 2013 году. Получены и проанализированы данные о результатах научной деятельности каждого из выпускников в период с 2013 года по 2018 год.

Распределение выпускников по вузам было неравным: минимальное значение - 67 чел., максимальное - 216 чел., среднее число выпускников в расчете на один вуз - 131 чел. В исходной выборке оказались аспиранты, представляющие широкий спектр научных направлений: 6 областей наук, 21 отрасль науки. Поскольку многие направления (например, медицина, сельское хозяйство, ветеринария, науки о Земле, психология, педагогика, культурология, искусствоведение) были представлены слишком малым числом аспирантов, для проведения наукометрических оценок в дисциплинарном разрезе было сформировано ядро выборки из 11 отраслей наук, каждая из которых представлена не менее чем двумя процентами от общего числа выпускников по соответствующей отрасли наук в Российской Федерации в 2013 году (генеральной совокупности). Размер ядра выборки N_c

= 1055 чел. оказался лишь на 10% меньше размера исходной выборки. Основные характеристики ядра выборки приведены в таблицах 2.3. и 2.4.

Таблица 2.3.

Общие характеристики ядра выборки, %

Пол	
Мужской	63
Женский	37
Форма обучения	
Очная	83
Заочная	17
Форма финансирования	
Бюджетная	79
Коммерческая	21
Университеты	
МГУ им. Н.П. Огарева	8,1
НИТУ «МИСИС»	6,7
НИУ «БелГУ»	12,3
НИУ ВШЭ	14,8
ННГУ	20,1
РЭУ им. Г.В. Плеханова	11,4
СамГУ	6,4
ТГТУ	7,3
ТПУ	12,9

Таблица 2.4.

Отраслевая структура ядра выборки

Область науки	Распределение выпускников по областям науки, чел.	Отрасль науки	Доля выборки в общем числе выпускников соответствующей отрасли науки в РФ в 2013 году, %
Естественные	192	Физико-математические	5,6
		Химические	4,0
		Биологические	2,3
Технические	330	Технические	3,8
Общественные	430	Социологические	5,8

		Экономические	5,2
		Политические	4,6
		Юридические	3,9
Гуманитарные	103	Философские	4,7
		Исторические	3,8
		Филологические	2

Сбор данных. Источниками информации о научных публикациях, патентах и других результатах интеллектуальной деятельности выпускников были: научная электронная библиотека eLIBRARY.RU, библиографическая база данных Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), библиографическая база данных SCOPUS, информационно-поисковая система Института промышленной собственности (ФИПС).

Данные о защитах диссертаций находили в информационно-поисковом разделе портала ВАК. Эти данные сопоставлялись с информацией в электронном каталоге РГБ, что снижало риск потери информации о защищенных диссертациях.

Информацию о публикациях в российских научных изданиях получали на основе данных РИНЦ. В авторском профиле выпускников подсчитывали количество публикаций после окончания аспирантуры или после даты защиты диссертации. Если профиль в РИНЦ авторами создан не был, публикации искали с помощью функции «расширенный поиск», используя имеющуюся об авторе информацию (город, вуз, научная специальность и др.).

Подсчет публикаций в зарубежных изданиях осуществляли в базе данных SCOPUS. Для поиска использовали латинизированные написания фамилий и инициалов авторов из публикаций в РИНЦ.

Данные об изобретениях, полезных моделях, программах для ЭВМ собирались с помощью информационно-поисковой системы ФИПС (модули «Изобретения, полезные модели», «Программы для ЭВМ, БД и ТИМС»).

Сведения о текущем месте работы выпускников получены на основе анализа данных об аффилиации авторов статей.

Защиты диссертаций. Усредненные по ядру выборки данные о защитах диссертаций в срок аспирантами выпуска 2013 года практически совпадают с данными Федеральной службы государственной статистики по всем вузам РФ¹⁹: в исследованной группе университетов процентная доля выпускников, защитивших диссертации до или в течение 2013 года, составила $E_0 = 26,5\%$ ²⁰, а в целом по вузам РФ в 2013 году в срок защитились 26,6% аспирантов²¹.

Для совершенствования организации и управления подготовкой научных кадров особый интерес представляют показатели, характеризующие интегральную результативность аспирантуры. Эти показатели определяются общим числом выпускников, которым присуждаются ученые степени, в том числе и после обучения в аспирантуре. Кроме того, особый интерес представляют динамические параметры, характеризующие время, затрачиваемое на подготовку и защиту диссертации.

На рис. 2.1 приведены данные о распределении ежегодно защищаемых диссертаций в рассматриваемой выборке в интервале 2013-2018 гг. Дискретная переменная Δt_i определена как разность между годом защиты диссертации и годом окончания аспирантуры (2013), i - порядковый номер года после окончания аспирантуры. Из рис. 2.1 следует, что для многих аспирантов официально установленного срока реализации аспирантской программы недостаточно для завершения работы над диссертацией. Вместе с тем с ростом Δt_i количество выпускников, которым присуждается ученая степень, монотонно спадает. Полученное распределение хорошо описывается экспоненциальной функцией вида

$$D(\Delta t_i) = D(0) \cdot \exp(-\Delta t_i/\tau), \quad (1)$$

¹⁹ См. информационный ресурс Федеральной службы государственной статистики http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#

²⁰ В дальнейшем в этой главе результативность (защиты диссертаций) аспирантов мы будем обозначать как E , при этом нижний индекс будет указывать на временной интервал: E_0 – досрочные защиты и в год окончания аспирантуры, $E_1 - E_0$ + защиты спустя один год, после окончания аспирантуры и т.д.

²¹ Хорошая согласованность данных с общероссийской статистикой наблюдалась и в разрезе отдельных отраслей наук: в большинстве случаев различия находились в пределах одного-двух процентных пунктов. Однако в филологических, философских и политических науках процентные доли защит в срок в нашей выборке превышали общероссийские показатели на 10-15%.

где $D(\Delta t_i)$ - число выпускников, защитивших диссертации через Δt_i лет после завершения аспирантуры, $D(0)$ - число выпускников, защитивших диссертации в срок (в 2013 году или ранее), τ – характеристическое время релаксации процесса (время, в течение которого число ежегодно защищаемых диссертаций уменьшается в e раз). На вставке к рис. 2.1 те же данные приведены в полулогарифмических координатах. Полученная при этом линейная связь переменных является подтверждением достоверности экспоненциальной аппроксимации вида (1). Статистическая обработка данных дает: коэффициент детерминации $R^2 = 0,97$; время релаксации $\tau = 1,3$ года.

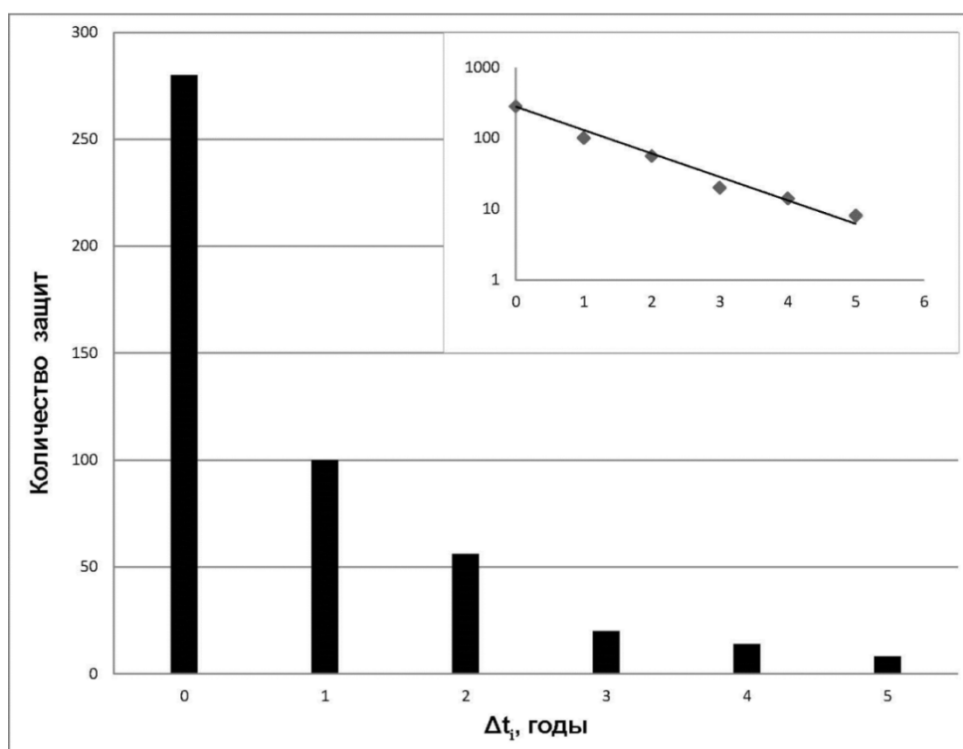


Рис. 2.1. Распределение диссертантов по интервалу времени между окончанием аспирантуры и защитой диссертации (вставка - те же данные приведены в логарифмической шкале)

В целом приблизительно 90% всех диссертаций защищаются в течение периода обучения в аспирантуре плюс два года после ее окончания (разброс значений по дисциплинам не превышает десяти процентных пунктов: от 80%

в ИКТ до 100% в социологических и политических науках). Оценка усредненной результативности аспирантур по доле выпускников, защитивших диссертации в срок или в течение первых двух лет после аспирантуры, дает $E_2 = 41\%$. Рассчитанный аналогичным образом показатель результативности за пятилетний период наблюдения (по сумме защит до 2018 года включительно) $E_5 = 45\%$. Полученное значение E_5 в 1,7 раза превышает значение показателя E_0 , определённое по числу диссертаций, защищенных в срок.

Статистически значимых отличий в показателях результативности и динамике защит диссертаций между аспирантами очной и заочных форм обучения выявлено не было (для очной формы $E_0 = 26\%$, $E_5 = 46\%$; для заочной $E_0 = 29\%$, $E_5 = 43\%$). Однако такие различия отчетливо проявились при изучении зависимости показателей результативности от условий финансирования аспирантской подготовки: для бюджетной формы финансирования $E_0 = 28\%$, $E_5 = 50\%$; для внебюджетной - $E_0 = 21\%$, $E_5 = 28\%$ (значимость различий $\chi^2 = 24.163$, $p < 0,001$). Интересно, что низкая результативность защит внебюджетных аспирантов не имеет выраженных гендерных²² и дисциплинарных различий. По-видимому, снижение результативности данной категории аспирантов во многом обусловлено типичной для современных российских университетов проблемой - отсутствием надлежащей системы отбора наиболее способных абитуриентов из числа тех, кто не прошел по конкурсу на бюджетные места и планирует обучение за счет собственных средств. Заниженные «входные барьеры» при приеме на коммерческие места приводят к набору абитуриентов, зачастую не имеющих необходимого начального уровня академической и исследовательской подготовки, научного задела по тематике диссертационной работы и внутренней мотивации к научной деятельности. Это негативно отражается на результатах обучения в аспирантуре и препятствует прогрессу в подготовке кандидатской диссертации.

²² В дальнейшем термин «гендер» будет использоваться как синоним термина «пол».

Также были обнаружены статистически значимые гендерные различия в эффективности работ над диссертациями: для женщин $E_0 = 31\%$, $E_5 = 50\%$; для мужчин $E_0 = 24\%$, $E_5 = 43\%$ ($\chi^2 = 5.361$, $p < 0,05$).

Наряду с общими данными о результативности аспирантур представляет интерес выявление и сравнительный анализ дисциплинарных отличий в сроках подготовки диссертаций. Для характеристики продолжительности процесса подготовки диссертаций введем «индекс инерционности» I , определив его как отношение числа диссертаций, защищенных после окончания аспирантуры, к числу диссертаций, защищенных в срок:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^{\infty} D(\Delta t_i)}{D(0)}. \quad (2)$$

При подсчете эмпирических значений индексов инерционности в различных дисциплинах верхний предел суммирования в (2) принимали равным максимальному году наблюдений $i_{\max} = 5$. Учитывая экспоненциальный спад числа защит в пост-аспирантский период и эмпирические значения времени релаксации для различных областей наук, можно показать, что ограничение верхнего предела суммирования, при котором не учитываются защиты, начиная с шестого года после окончания аспирантуры, приводит к относительной погрешности в определении индексов инерционности, не превышающей 2%.

Распределение индекса инерционности защит по отраслям наук приведено на рис. 2.2.²³. Обращает на себя внимание высокая отраслевая дисперсия этого индекса: разброс значений I в интервале (30÷130)% при

²³ Технические науки в нашей выборке были представлены 62 профилями подготовки. Анализируя научную активность выпускников, выявлены некоторые особенности, характерные для тех из них, кто специализируется в области математического моделирования, информационно-коммуникационных технологий и компьютерных наук (на рис. 2.2. и далее - ИКТ). Учитывая значительный удельный вес этих выпускников в выборке (120 чел., 36% от общего числа выпускников технических специальностей), при анализе дисциплинарных различий эти выпускники были выделены в отдельную группу «ИКТ» (см. рис. 2.2).

среднем арифметическом значении 74% и средневзвешенном (с учетом численности выпускников в каждой отрасли) – 71%.

На рис. 2.2. отрасли наук условно разделены на три группы. В группе 1 представлены «малоинерционные» дисциплины, для которых характерны «быстрые» защиты. В группу 2 вошли отрасли наук со средними индексами инерционности.

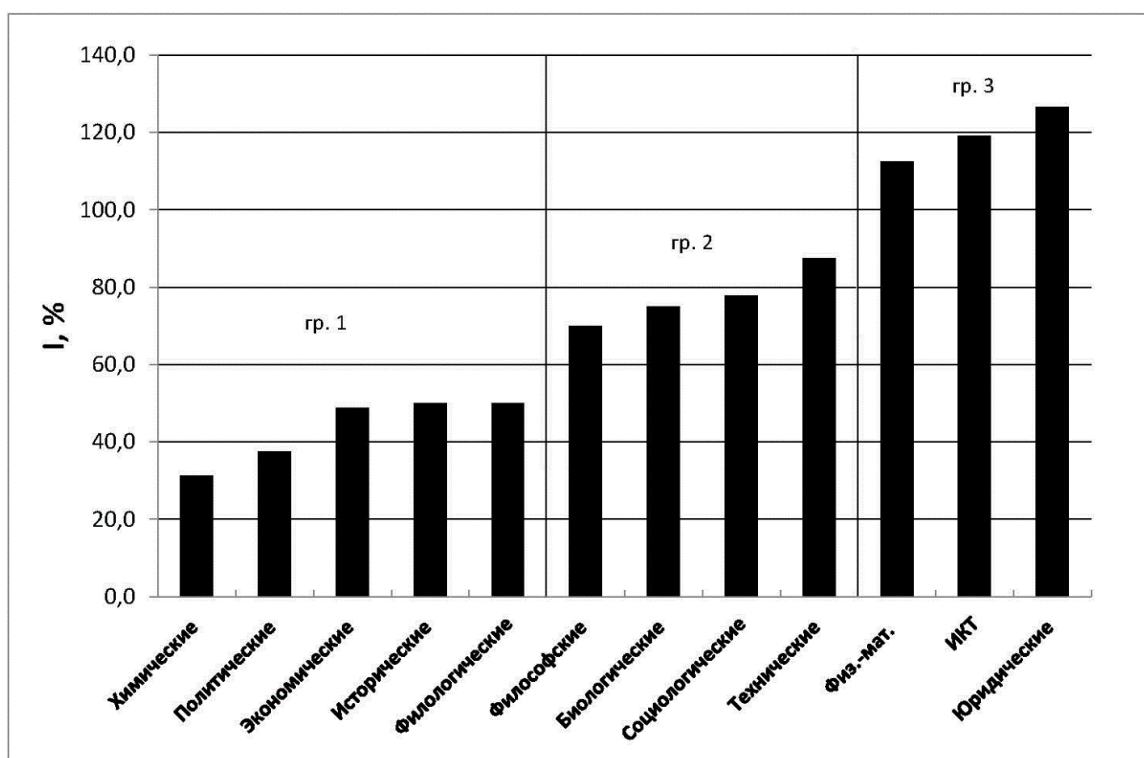


Рис. 2.2. Распределение индекса инерционности по отраслям наук

В группу 3 попали науки с наибольшей долей выпускников, защищающих диссертации после окончания аспирантуры. Отметим, что при дисциплинарном разбиении оказалось, что некоторые отрасли наук в рассматриваемой выборке представлены недостаточно для полноценных статистических выводов (менее 100 чел.). В связи с этим методом χ -квадрат Пирсона был проведен попарный анализ показателей защит между отраслями, отнесенными к группам 1 и 3. В результате выявлены статистически значимые различия во всех парных комбинациях между

отраслями группы 1 и группы 3 (уровень значимости для разных пар находился в интервале $0.014 \leq p < 0.05^{24}$).

Из рис. 2.2. видно, что в научных отраслях первой группы среди выпускников - кандидатов наук доминируют те, кто защитил диссертацию в срок: пост-аспирантские защиты увеличивают количество остепененных выпускников лишь на 30÷50%. В этой группе в основном представлены общественные и гуманитарные науки, для которых характерны наиболее высокие показатели результативности E_0 , определенные по проценту выпускников, защитивших диссертации в срок (например, для филологических наук в выборке получено $E_0 = 53\%$). Представляет особый интерес появление в группе, лидирующей по «быстрым защитам», аспирантов химических специальностей ($I = 30\%$, $E_0 = 43\%$). Полученный результат согласуется с опубликованными ранее данными о лидерстве ученых-химиков в показателях научной продуктивности²⁵: по числу научных публикаций в расчете на одного доктора наук химии значительно опережают докторов наук, работающих в других дисциплинарных областях. Кроме того доктора химических наук лидируют и по количеству аспирантов, защитивших диссертации под их руководством [33]. По-видимому, высокие показатели результативности научной деятельности являются следствием высокого темпа развития исследований и разработок в современной химии и химических технологиях, что приводит к быстрому обновлению научной информации и, как следствие, риску быстрой утраты актуальности полученных научных результатов. Это усиливает мотивации аспирантов и их научных руководителей к ускорению работ над диссертациями.

В отличие от химических наук аспиранты, специализирующиеся в области физики, математики, механики, информационных технологий и

²⁴ Наибольшее значение χ -квадрат получено при сравнении физико-математических и экономических наук (6.114, при $p = 0.014$), наименьшее - при сравнении химических и технических наук (3.909, при $p = 0.049$).

²⁵ См. например работы: Ушаков Д.В., Юревич А.В., Гаврилова Е.В., Гольшева Е.А. Публикационная активность и цитируемость ученых: различия научных областей и возрастных когорт // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 16-28; Пахомов С. И., Гуртов В. А., Щеголева Л. В. Диссертационный совет как зеркало российской науки // Вестник Российской академии наук. 2013. Т. 83. № 12. С. 26–33. 11.

юриспруденции, обычно представляют к защите свои диссертации после окончания аспирантских программ (см. рис. 2.2.). В итоге, с учетом защит в течение нескольких лет после окончания аспирантуры, количество выпускников, которым присуждается кандидатская степень в этих дисциплинах, увеличивается более чем в два раза ($I > 100\%$). Увеличение сроков подготовки диссертаций в физико-математических науках обычно объясняется традиционно высокими требованиями, предъявляемыми к научным работам молодых ученых, претендующих на степень кандидата физико-математических наук, в ведущих российских университетах, научных центрах и институтах РАН [34].

Инерционность процесса подготовки к ученой степени особенно сильно проявляется в сфере ИКТ и в юриспруденции: для этих направлений характерны максимальные значения времени релаксации $\tau \approx 2$ года, индекса инерционности $I \approx (120 \div 130)\%$ и минимальное значение доли выпускников, защищающих диссертации в срок $E_0 \approx (17 \div 18)\%$. Социологические данные, полученные при опросе выпускников одного из университетов [35], свидетельствуют об отчетливо выраженной специфике профессиональной деятельности и трудовой занятости аспирантов этих направлений подготовки. Будучи востребованными на рынке интеллектуального труда, они, как правило, отдают предпочтение не научно-педагогической, а более высокооплачиваемой практической работе. Для аспирантов, обучающихся по этим специальностям, очная форма подготовки, фактически превращается в заочную, поскольку их профессиональная деятельность занимает большую часть времени. В результате научная работа в аспирантуре вынужденно уходит на второй план, что и приводит к увеличению сроков работы над диссертацией.

Полученные данные о доле аспирантов, защищающих диссертации, на первый взгляд близки к приведенным ранее данным для США и стран Евросоюза (в США $\approx 50\%$, в Евросоюзе $\approx 60\%$ аспирантов). Однако следует иметь в виду, что в рассмотренных оценках не учтен фактор досрочного

выбытия аспирантов в процессе обучения (значения показателей результативности E_0 , E_2 и E_5 , как это принято в российской статистике, получены в результате нормировки числа защит на число выпускников). При оценке удельного веса аспирантов, которым присуждается ученая степень, целесообразно ввести коэффициент отсева (k). Влияние отсева можно учесть, если результативность определять по отношению числа выпускников, защитивших диссертации, к общему числу лиц, ранее зачисленных на данные программы (как правило, три-четыре года назад). Расчет k по общероссийским данным, приведенным на рис. 2.2., как отношение выпуска аспирантов в 2013 году к приему аспирантов в 2010 году, дает $k = 0,64^{26}$. В результате для скорректированных с учетом отсева значений параметров результативности $E_i^* = k E_i$, получим $E_0^* = 17\%$, $E_2^* = 26,2\%$, $E_5^* = 28,8\%$, что существенно ниже, чем в большинстве европейских стран и США.

2.3. Взаимодействие выпускников аспирантуры с диссертационными советами: ключевые проблемы постаспирантского периода

В научной литературе обсуждаются различные причины замедления темпа подготовки диссертаций: недостаточное и неэффективное финансовое обеспечение [25]; низкое качество набора в аспирантуру, снижение качества научного руководства [36]; «образовательный формат» реализации программ аспирантуры, отвлекающий аспирантов от подготовки кандидатской диссертации [37]. На динамику защит повлияло также общее сокращение числа диссертационных советов и ужесточение требований, предъявляемых к соискателям ученых степеней [38]. В работе [39] среди основных проблем российской аспирантуры авторы отмечают отсутствие гибких требований к

²⁶ Следует отметить, что такой способ дает приблизительную оценку отсева, так как он не учитывает: 1. Различий в нормативных сроках обучения программ очной / заочной аспирантуры и соответственно различий в годах приема и выпуска по этим программам 2. Возможное движение контингента аспирантов: в выпуск могут добавляться лица, вышедшие из декретного и академических отпусков, лица, восстановившиеся в обучении и т.д.

структуре и содержанию аспирантских программ, а также слабое сопряжение процессов подготовки диссертации и её защиты в диссертационных советах. Последняя проблема кажется актуальной для всей российской аспирантуры. Аспирантура и диссертационные советы в России на протяжении долгого времени существуют как независимые институты: они не имеют единого нормативного регулирования, а в практике их взаимодействия накопилось много противоречий организационного и структурного характера. Важным следствием такой разобщенности является то, что во многих организациях, осуществляющих подготовку аспирантов, отсутствуют диссертационные советы по научным специальностям, представленным в аспирантуре. Негативные последствия такого положения вещей и возможные решения обсуждались ранее в работе [40].

Опыт показывает, что при подготовке к защите диссертации аспирант сталкивается с существенными проблемами, связанными с подбором диссовета по своей научной специальности и адаптации к его правилам. В последнем случае речь идет о требованиях «принимающего» диссовета к структуре, содержанию диссертации и процедуре ее представления²⁷. В большинстве случаев соискатель ученой степени должен «подгонять» уже написанную научно-квалификационную работу под требования конкретных диссертационных институций. На такой процесс адаптации в лучшем случае может уходить значительное время, а в худшем - этот процесс и вовсе может завершаться неудачей (отказом выпускника от идеи защиты кандидатской диссертации). При этом кажется логичным, что процесс адаптации будет более быстрым у тех аспирантов, которые защищаются в диссертационном совете «своей» организации – той, в которой они проходили аспирантское обучение. Высказанные предположения требуют эмпирической проверки и тщательного обоснования. Количественных эмпирических данных по этому вопросу крайне мало [41].

²⁷ Существуют единые правила, определяющие деятельность диссоветов и требования к диссертациям - они изложены в федеральном Положении о присуждении ученых степеней, но фактически каждый совет устанавливает свои правила и требования.

Далее представлены результаты проведенных нами исследований барьеров организационного характера, возникающие у выпускников аспирантуры при доработке кандидатской диссертации и ее представлении в диссертационный совет [42, 43]. В ходе анализа акцент сделан на изучении преимущественно институциональных факторов, влияющих на темпы защит диссертаций выпускниками аспирантур: наличие диссертационного совета в организации аспирантской подготовки, мобильность в рамках защит, дисциплинарные факторы.

Дизайн и методология исследования. Исследование основана на данных онлайн-опроса выпускников аспирантур, успешно защитивших кандидатские диссертации, проведенного летом 2020 года. Основной целью опроса являлось изучение проблем и трудностей, возникающих у выпускников аспирантур при подготовке и защите кандидатской диссертации [42, 43].

К участию в опросе были приглашены кандидаты наук, закончившие полный курс аспирантуры и успешно защитившие кандидатские диссертации. Ссылка на анкету распространялась по электронным адресам выпускников с использованием метода «снежного кома». Первоначальная база для рассылки включала 1491 электронный адрес. В сопроводительных письмах к опросу была размещена просьба не заполнять анкету в случае, если соискатель ученой степени не проходил обучение в аспирантуре.

В опросе приняло участие 356 выпускников аспирантуры. Из анализа были исключены аспиранты, специализирующиеся в области сельскохозяйственных и медицинских наук, в связи с незначительной представленностью в выборке. Таким образом, обследуемая совокупность составила 352 респондента из более чем 140 вузов и научных организаций страны. Респонденты, окончившие очную аспирантуру, составили в выборке 76%, распределение между аспирантами, бюджетных и коммерческих форм обучения: 83% и 17% соответственно. Доля мужчин и женщин составляет

приблизительно по 50%. Распределение респондентов по областям наук и полу представлено в таблице 2.5:

Таблица 2.5.

Распределение респондентов в выборке по областям наук и полу, в проц., N=352

Пол	Области науки			
	Естественные	Общественные	Гуманитарные	Технические
Мужчины	19	8,8	12,2	9,7
Женщины	14,2	18,5	14,5	3,1
Итого	33,2	27,3	26,7	12,8

Исходя из цели работы была определена генеральная совокупность исследования - выпускники российской аспирантуры, успешно защитившие кандидатские диссертации. Для оценки репрезентативности выборки авторы исследования руководствовались статистическими данными о выпускниках 2019 года, защитивших кандидатские диссертации в том же году (N= 1265)²⁸. Распределение генеральной совокупности по полу и областям наук представлено в таблице 2.6:

Таблица 2.6.

Распределение по областям наук и полу выпускников российских аспирантур 2019 года, защитивших кандидатские диссертации, в проц., N=1265

Пол	Области науки			
	Естественные	Общественные	Гуманитарные	Технические
Мужчины	16,5	6,5	4	27
Женщины	16,0	12,5	8	9,5
Итого	32,5	19,0	12	36,5

Для приведения исследуемой выборки в соответствие с генеральной совокупностью были рассчитаны коэффициенты взвешивания по

²⁸ Источник информации: Федеральная служба государственной статистики. Сведения о работе аспирантуры и докторантуры. Подготовка кадров высшей квалификации (отчетная форма № 1-НК) [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-dokt.htm (дата обращения: 20.08.2021). При анализе генеральной совокупности, как и в случае исследуемой в статье выборки, не учитывались выпускники аспирантур сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки.

переменным «область науки» и «пол» (далее в ходе анализа будут приводиться данные с учетом взвешивания).

Инструментарий исследования включал 24 вопроса, объединенных в несколько блоков, где респондентами оценивались трудности личного и организационного характера при обучении в аспирантуре, подготовке и представлении кандидатской диссертации (при оценке использовалась 5-ти балльная шкала). Кроме того, в анкете был предусмотрен блок вопросов социально-демографического характера.

Продвижение аспирантов к ученой степени: временные аспекты.

Ранее в работе [32] отмечалось, что существенная доля выпускников аспирантуры защищает диссертации спустя два года после окончания аспирантуры. В рассматриваемой выборке это распределение в целом подтвердилось (рис. 2.3).

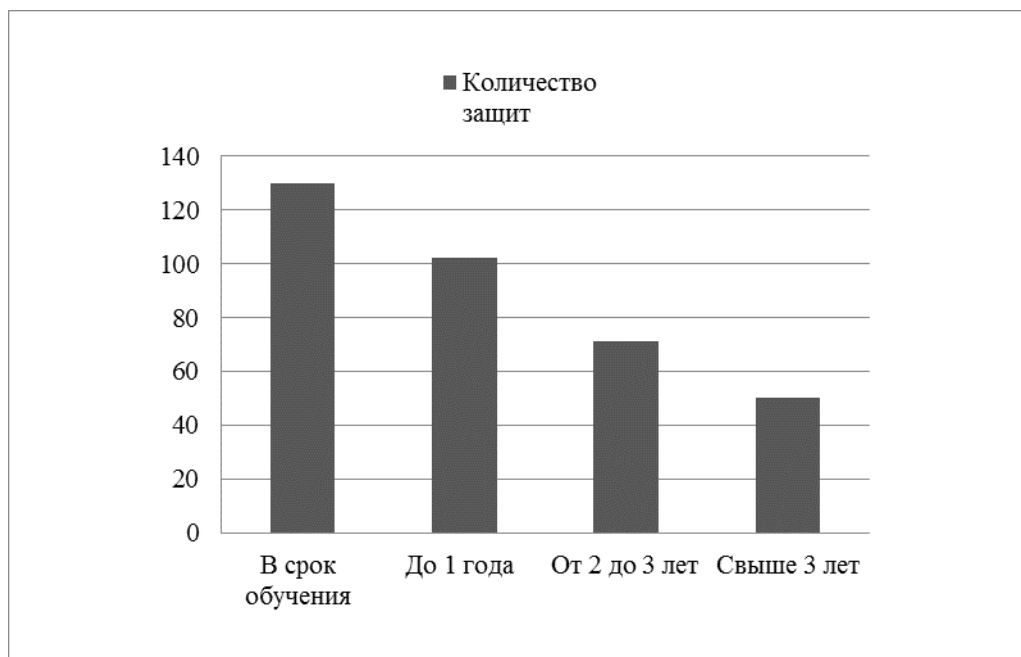


Рис. 2.3. Распределение защит кандидатских диссертаций выпускниками аспирантур по временным интервалам

Какие же факторы существенно влияют на темпы продвижения аспирантов к ученой степени? Среди факторов существенно повлиявших на общее количество защит рядом исследователей отмечается реформа диссертационных советов, заключающаяся в ужесточении процедур

представления диссертации и требований, предъявляемых к самим диссертационным советам [38]. Второе обстоятельство привело к существенному сокращению сети диссертационных советов (начало этому процессу было положено в 2014 г. с изданием нового федерального положения о диссертационных советах). Трансформация сети в основном завершилась к концу 2015 года. Как повлияла реформа диссертационной индустрии на темпы защит диссертаций аспирантами? Для ответа на этот вопрос был сделан ретроспективный анализ. Выборка была разбита на две части: выпускники аспирантуры, защитившиеся до 2015 г. включительно (N = 118), и выпускники, защитившиеся после 2015 г. (N = 234). Данные, приведенные в таблице 2.7, указывают на то, что темпы защит выпускниками аспирантур после 2015 года существенно замедлились. Если оценивать влияние диссертационной реформы на изменения темпов защит в бинарной системе: «защиты в срок» и «защиты в постаспирантский период», то различия между темпами защит в «дореформенный» и «постреформенный» период становятся еще более ярко выраженными (значимость различий $\chi^2 = 18.571$, $p < 0,001$).

Таблице 2.7.

Распределение защит кандидатских диссертаций выпускниками аспирантур в «дореформенный» и «постреформенный» период (в %)

	Аспиранты, защитившиеся диссертации до 2015 г. (включительно)	Аспиранты, защитившиеся диссертации после 2015 г.
В срок обучения	53%	29%
До 1 года	24%	31%
От 2 до 3 лет	14%	24%
Свыше 3 лет	10%	16%

Эффект замедления темпов защит может быть обусловлен следующими причинами:

1. Сокращение количества советов, что заставляет аспирантов искать новые места защит, если совет в «своей» организации отсутствует; очевидно, что это приводит к дополнительным временным затратам.

2. Законодательное ужесточение требований к соискателям ученых степеней, диссертациям и процедурам, удлиняющее время представления диссертации.

3. Выполнение соискателями дополнительных «неформальных» требований диссоветов к самой работе и процедурам представления, которые могут быть более жесткими по сравнению с федеральными правилами.

Трудности при представлении диссертации в совет. С какими же проблемами сталкиваются выпускники аспирантуры при взаимодействии с диссертационными советами? Как характер этого взаимодействия влияет на продвижение аспирантов к ученой степени? При анализе полученных данных респонденты были разделены на три группы: защитившиеся в срок обучения, защитившие диссертации в течение года после окончания аспирантуры, защитившие диссертации в течение двух и более лет после окончания аспирантуры. Между этими группами выявлены существенные различия по частоте упоминания тех или иных трудностей. Респонденты, потратившее много времени на подготовку к защите диссертации, чаще сталкивались с проблемами отсутствия диссертационного совета по их научной специальности (53,4 % и 45,8 % соответственно, хи-квадрат Пирсона = 36,605954, при $p < 0,000$) и необходимостью доработки текста диссертации в соответствии с требованиями диссертационного совета (64,5 % и 46,3 % соответственно, хи-квадрат Пирсона = 36,605954, при $p < 0,000$). Кроме того, выпускники, защитившиеся в течение двух и более лет после окончания аспирантуры, чаще указывали на трудности, связанные с финансовыми расходами и недостаточным числом публикация для принятия работы к защите. Отметим, что две организационные проблемы были характерны для всех групп выпускников – это высокая нагрузка, связанная с оформлением документов при защите, и проблемы, связанные с отсутствием четкого

регулирования процедуры работы над диссертацией после завершения аспирантской программы.

В ходе исследования мы попытались определить, как наличие диссертационного совета влияет на темпы защит диссертаций выпускниками аспирантур. Для этого все выпускники были разделены на две группы: защищавшие диссертации в организациях аспирантской подготовки («собственный» диссовет) и защищавшие диссертации в советах других организаций («сторонний» диссовет)²⁹ (рис.2.4).

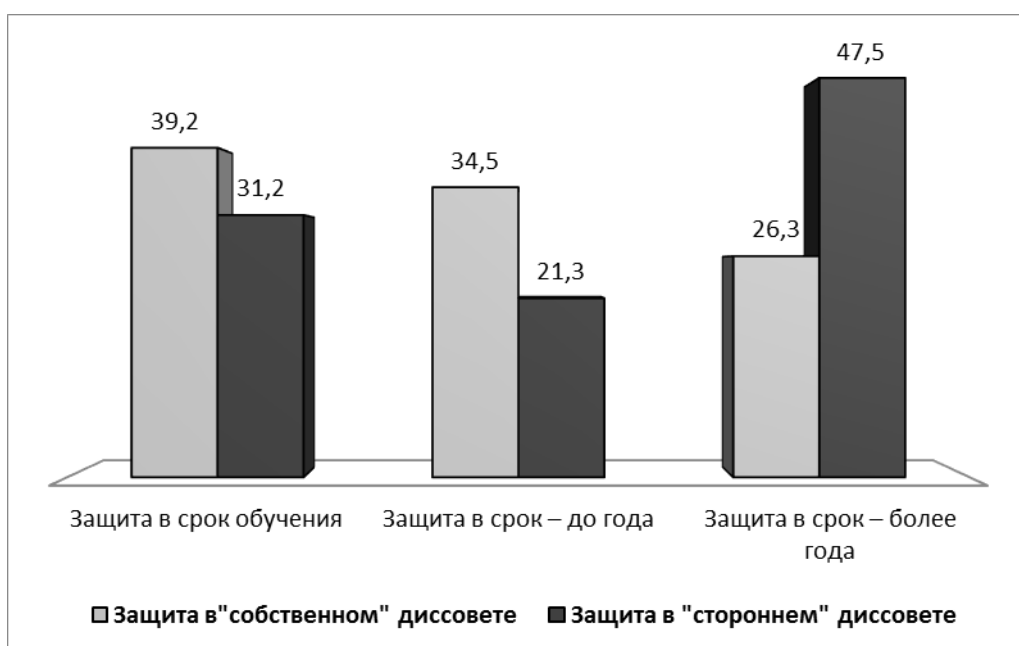


Рис. 2.4. Влияние наличия диссовета в организации, осуществляющей аспирантскую подготовку, на темпы защит кандидатских диссертаций, в проц., N=1265 (352)

Выпускники аспирантур, защищающие работы в «сторонних» диссоветах, продвигаются к ученой степени медленнее, чем те, у кого защита проходит в диссоветах альма-матер (значимость различий $\chi^2 = 63,693$, $p < 0,0001$). С чем это связано? Напомним, что гипотеза заключалась в том, что многие выпускники вынуждены переделывать тексты диссертаций,

²⁹ При данном анализе мы исходили из того, что выпускники аспирантур в большинстве случаев выбирают стратегию «наименьших затрат» и защищают диссертации в диссоветах своих организаций, если диссовет по необходимой научной специальности там представлен. Безусловно есть незначительная доля аспирантов, которые по разным причинам защищают диссертации в сторонних диссоветах, даже при наличии таковых в альма-матер.

«подстраивая» их под требования сторонних советов, которые могут существенно отличаться от требований, транслируемых в их собственных организациях. Так ли это? Наши данные подтверждают эту гипотезу (рис. 2.5): выпускники, защищавшие диссертации в чужих советах, гораздо чаще сталкиваются с проблемой подгонки диссертаций под требования диссертационных советов (значимость различий $\chi^2 = 17,923494$, при $p < 0,0001$). Учитывая существующую практику направления текстов диссертационных работ для «неформальной» экспертизы еще до официальной подачи документов в совет, респондентам задавался вопрос: «Пришлось ли Вам дорабатывать текст работы в связи с замечаниями членов диссовета (до формального представления диссертации в диссовет)?». Среди тех, кто защитился в своих советах, текст диссертации дорабатывало 40% опрошенных, среди выпускников - «эмигрантов» таких было практически 60 % (значимость различий $\chi^2 = 12.653$, при $p < 0,001$).

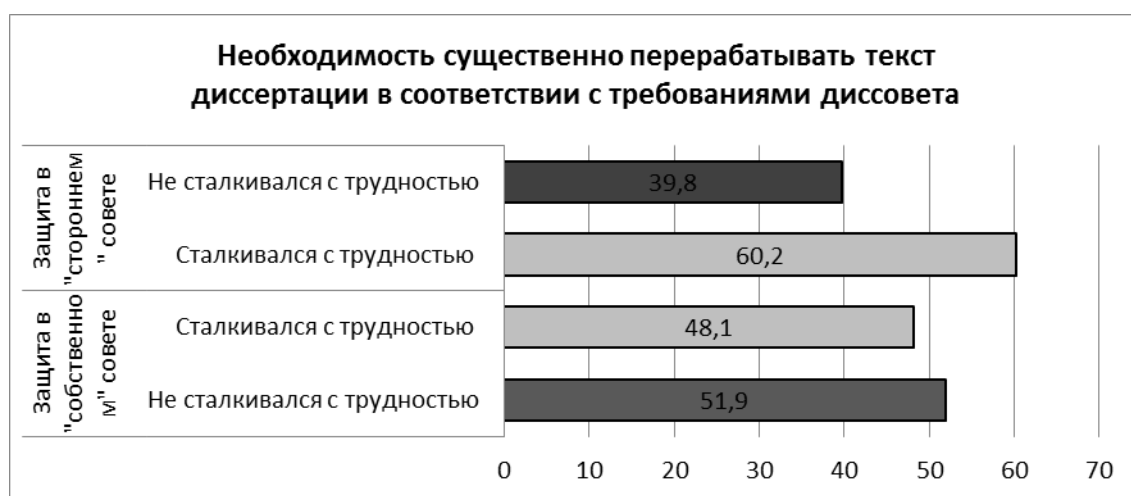


Рис. 2.5. Влияние наличия диссертационного совета в организации, осуществляющей аспирантскую подготовку, на доработку текста диссертации, в проц., $N=1265$ (352)

При анализе было установлено, что выпускники аспирантуры, защитившиеся в «сторонних» советах, чаще сталкивались со значительными финансовыми проблемами, нежели выпускники, защиты которых проходили в «своих» советах: 86 % против 69 % (значимость различий $\chi^2 = 47,630117$,

при $p < 0,0001$). Видимо это связано с дополнительными расходами на мобильность: так у 73 % респондентов, защитившихся в «сторонних» диссоветах, эти советы находились в других городах. Выпускникам аспирантуры из этой группы довольно часто приходилось приезжать в диссовет для решения вопросов, связанных с защитой диссертации (66% респондентов совершили более 3 поездок).

Трудности при представлении диссертации в совет: дисциплинарные аспекты. Ранее в работе [32] отмечалось, что темпы защит выпускников аспирантуры существенным образом зависят от области и отрасли науки. На основе полученных данных исследователями рассчитан интегральный индекс трудностей при защите диссертаций выпускниками аспирантур в разрезе областей наук (индекс рассчитывался как среднее значение оценок по 5-балльной шкале). Результаты приведены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Среднее значение интегрального индекса трудностей организационного характера в зависимости от области науки, по которой состоялась защита кандидатской диссертации, $min = 0$, $max = 5$ баллов

Отрасль науки	Интегральный индекс трудностей с указанием границ доверительного интервала 95 %			N
	Среднее	Нижняя граница	Верхняя граница	
Гуманитарные науки	2,53	2,29	2,76	152
Естественные науки	2,26	2,12	2,40	411
Общественные науки	3,15	2,94	3,37	240
Технические науки	2,68	2,52	2,83	462
Всего				1265

Из таблицы 2.8. видно, что меньше проблем при защите диссертационных работ возникало у аспирантов естественнонаучного блока, а труднее продвигались к степени представители общественных наук. Это

обстоятельство, очевидно, связано с наибольшим сокращением сети диссертационных советов в этих науках [44], что существенно активизировало межрегиональную мобильность аспирантов социогуманитарных направлений подготовки. Так, по полученным данным, специалисты в области общественных и гуманитарных специальностей чаще защищались в сторонних советах (52%), нежели естественники (37%) ($\chi^2 = 7.475$, при $p < 0,01$). Вне зависимости от области наук, наличие диссертационного совета в организации приводит к существенному снижению обобщенной оценки организационных трудностей при защите диссертации.

При анализе индекса трудностей в разрезе отраслей наук (рис. 2.6) установлено, что сложнее всего защитить диссертацию выпускникам, специализирующимся в области экономических и политических наук, а менее подвержены предзащитным трудностям аспиранты физико-математических, химических и филологических наук. Отметим, что относительно низкая оценка трудностей при защите диссертаций по филологическим и химическим наукам коррелирует с ранее полученными данными о высоких темпах и малой «инерции» защит аспирантов в этих отраслях наук [32].

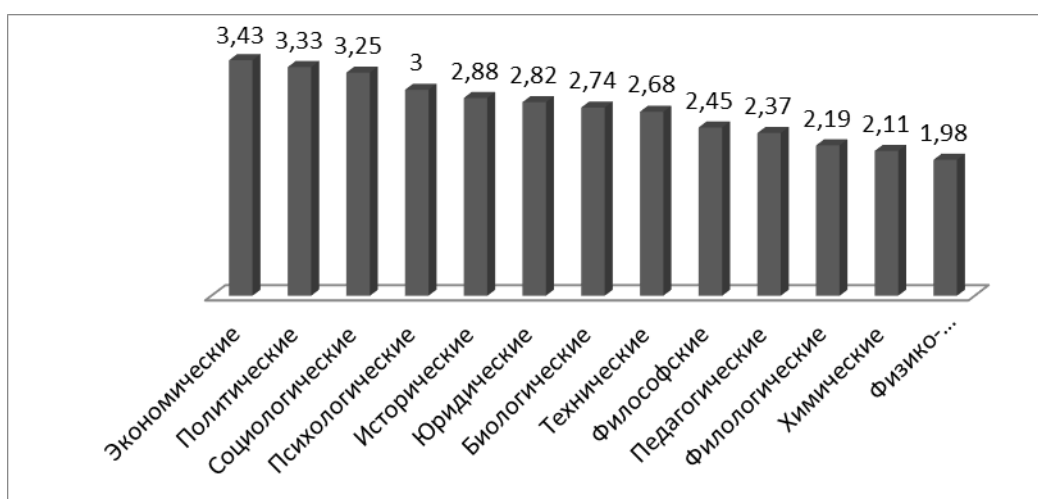


Рис. 2.6. Иерархия интегрального индекса трудностей организационного характера в зависимости от специальности науки, по которой состоялась защита кандидатской диссертации, $\min = 0$, $\max = 5$ баллов

Отсутствие в организации диссертационного совета – одна из важнейших организационных проблем в движении аспирантов к ученой степени: с такой проблемой столкнулось 46 % выпускников аспирантуры. Принадлежность аспиранта к той или иной дисциплинарной области существенно влияет на необходимость перерабатывать текст научно-квалификационной работы в соответствии с требованиями диссертационного совета: чаще всего с этой проблемой сталкивались аспиранты технических (66,7%) и общественных наук (62,7%), реже гуманитарии (36,2%) и естественники (38,7%) ($\chi^2 = 94,745$, при $p < 0,001$). Кроме того, аспиранты, специализирующиеся в области общественных наук, после завершения аспирантской программы чаще сталкиваются с проблемой «легализации статуса» в своих отношениях с организацией, в которой они обучались в аспирантуре: с такой проблемой столкнулось 37 % выпускников аспирантуры – общественников, а в естественных науках только 26 % респондентов ($\chi^2 = 10,691$, при $p < 0,05$).

Выводы. Исследование показало, что большинство проблем, с которыми сталкиваются аспиранты при выходе на защиту, имеют организационный характер. Одна из наиболее распространенных трудностей на этапе защиты - высокая бюрократическая нагрузка, связанная с оформлением большого количества документов. Другая важная проблема – это отсутствие внятного нормативного статуса выпускника аспирантуры, завершающего работу над диссертацией в постаспирантский период.

В ходе исследования получено эмпирическое подтверждение гипотезы о том, что наличие диссертационного совета в организации, в которой подготовлена диссертационная работа, существенно влияет на результативность аспирантуры и темпы продвижения аспирантов к защите. Выпускники аспирантур, защищающие диссертационные работы в сторонних советах, продвигаются к ученой степени медленнее, чем те, кто защищается «дома». Это связано с вынужденной дополнительной мобильностью,

повышенными финансовыми расходами и необходимостью «подгонять» диссертации под требования диссертационных советов. Наибольшие трудности в продвижении к ученой степени возникают у аспирантов, специализирующихся в общественных науках.

2.4. Профессиональные сферы занятости выпускников аспирантуры

Современный этап становления мировой экономики, основанной на знаниях, расширяет сферу применения компетенций специалистов высшей научной квалификации далеко за рамки академического сектора. Как отмечалось ранее, значительная доля выпускников аспирантских программ находит профессиональное применение вне университетских кафедр и научных лабораторий, что неизбежно должно отражаться на содержании и формах подготовки аспирантов. В России эта проблематика дополнительно осложняется отсутствием статистических и социологических данных о трудоустройстве выпускников аспирантур.

Поиск новых моделей аспирантского образования, гармонично соединяющих академические традиции подготовки научно-педагогических работников и возможности построения альтернативных профессиональных траекторий для каждого выпускника, сегодня является крайне актуальной задачей. Ключевыми в этом контексте являются следующие вопросы:

- какова доля выпускников аспирантур, продолжающих научную карьеру после окончания аспирантской программы?
- существуют ли статистически значимые дисциплинарные, гендерные, организационно-экономические различия в закреплении выпускников аспирантур в академической сфере?

Рассмотрим эти вопросы, опираясь на данные, полученные при проведении наукометрического исследования публикационной активности выпускников аспирантур 2013 года (методика исследования, объем и структура выборки описаны выше в разделе 2.2) [31, 32].

Научная деятельность и сферы занятости выпускников. Для

выявления выпускников, продолжающих научную деятельность после окончания аспирантуры, выбрано «публикационное окно» шириной в три года: с 2016 года по 2018 год. Поскольку сроки подготовки статей к публикации в отдельных научных журналах могут составлять более года, выбор такого временного интервала позволяет отсеять «шлейф» публикационной активности, проявленной при обучении в аспирантуре, но, возможно, не связанный с профессиональной научной деятельностью после завершения аспирантской программы. В качестве критерия профессиональной занятости выпускников в научной сфере приняты следующие показатели: наличие научных публикаций, защищенных диссертаций и/или иных результатов интеллектуальной деятельности в период с 2016 по 2018 годы.

Анализ полученных эмпирических данных показал, что *в целом по выборке продолжают осуществлять научную деятельность 41% выпускников*. Среди выпускников, обучавшихся за счет средств федерального бюджета, в науке остается 52%; среди лиц, обучавшихся на коммерческой основе, - 24%. Среди выпускников, которым присуждена степень кандидата наук, значение этого показателя достигает 63% ($\chi^2 = 187.072$, при $p < 0,001$), что близко к усредненным данным по странам Европейского Союза и несколько превышает показатели закрепления в академической сфере выпускников докторских программ в США [31]. Интересно, что продолжают заниматься наукой не только выпускники, получившие ученую степень: 22% из числа тех, кто в течение пяти лет после аспирантуры не защитил диссертацию, также продолжают публиковать научные статьи и/или имеют иные официально зарегистрированные результаты интеллектуальной деятельности.

Дисциплинарная специфика. На рис. 2.7 данные о закреплении выпускников в академической сфере приведены в разрезе областей наук.

Видно, что в естественных и технических науках продолжают заниматься научно-исследовательской работой после окончания аспирантуры

около половины всех выпускников, причем среди кандидатов наук таковых более 70%, а среди выпускников без степени - около 30%.

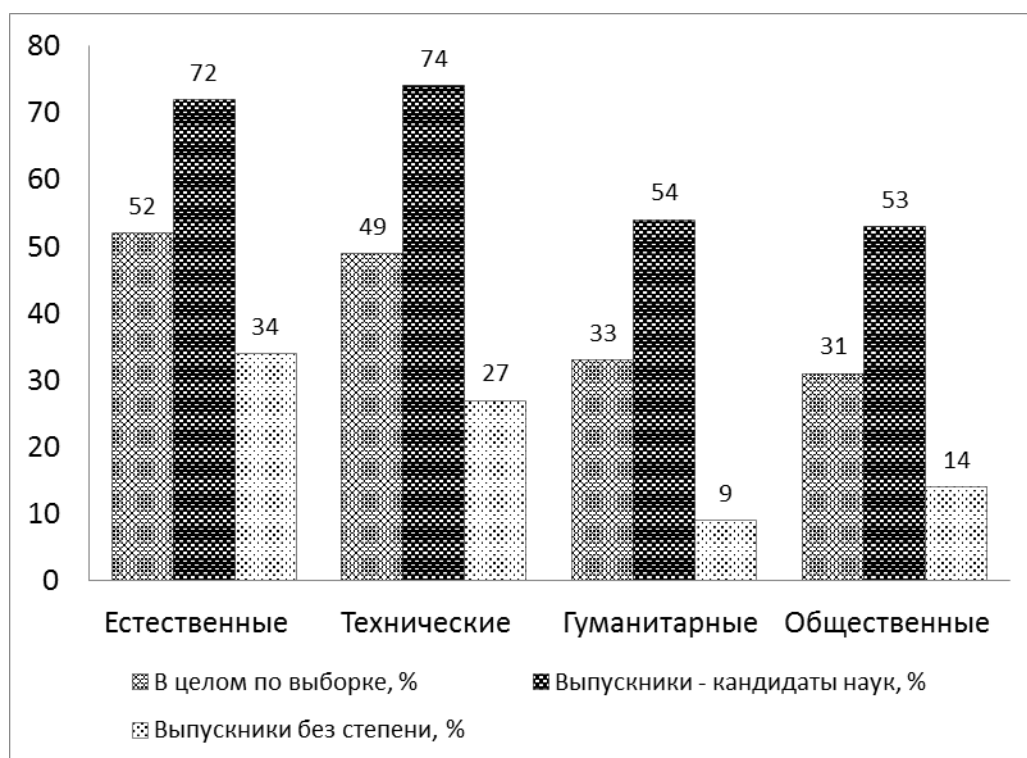


Рис. 2.7. Доля выпускников, закрепившихся в сфере исследований и высшего образования в разрезе областей наук, в %

Иная ситуация на рынке труда складывается в общественных и гуманитарных науках. Среди кандидатов наук в академической сфере остается около 50%, среди выпускников без степени продолжают академическую карьеру лишь около 10%.

Инструментарий нашего исследования не позволяет детально проанализировать причины выявленных различий между «естественниками» и «гуманитариями», однако косвенно о них можно судить на основе полученной информации о месте работы выпускников. Рассмотрим этот вопрос в двух проекциях: отраслевой и территориальной.

Отраслевая специфика трудоустройства в научно-образовательной сфере. Отраслевой срез занятости представлен на диаграмме (см. рис. 2.8). Видно, что подавляющее большинство выпускников (около 90%) работают в высших учебных заведениях. Существенно меньшая

их часть (3,7%) пополняет ряды научных работников институтов РАН (около 10% выпускников естественнонаучных и менее 3% - технических, общественных и гуманитарных специальностей). Удельный вес выпускников, востребованных в высокотехнологичных отраслях экономики (как правило, это специалисты в области технических и естественных наук), а также в исследовательских и аналитических службах системы государственного управления, сферы культуры, финансовых учреждений (выпускники социально-гуманитарных направлений) не превышает 10%.

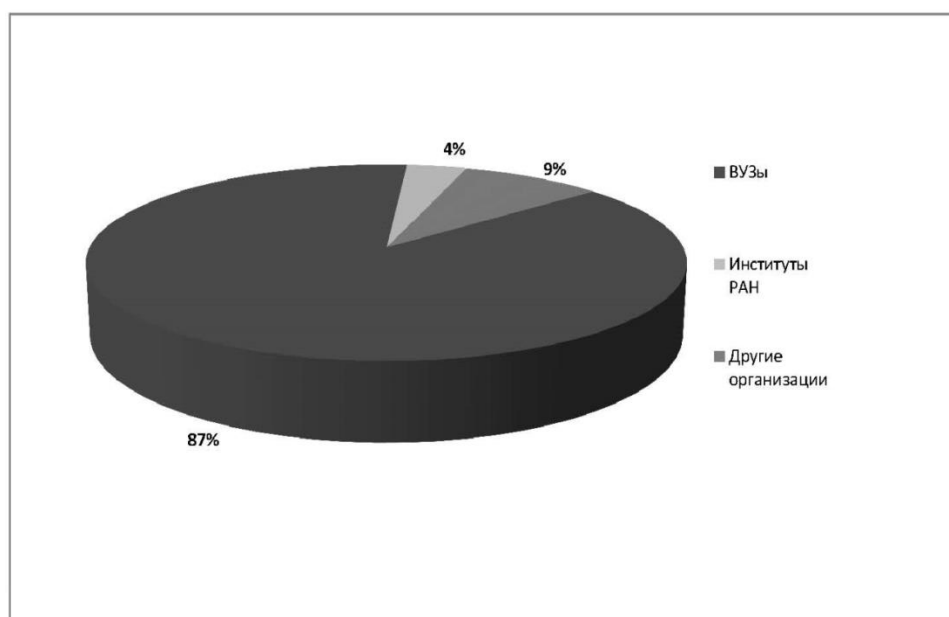


Рис. 2.8. Отраслевая структура занятости выпускников, закрепившихся в научно-образовательной сфере

Важным параметром, характеризующим трудоустройство выпускников аспирантур в вузах, является доля лиц, продолжающих трудовую деятельность в том же университете, в котором была пройдена программа аспирантуры. По нашим данным, удельный вес таких выпускников равен 75% и не претерпевает существенных изменений ни для отдельных дисциплинарных когорт выпускников, ни для отдельных типов вузов. Таким образом, в российских вузах доминирует модель воспроизводства собственного кадрового потенциала, что приводит к его консервации и, зачастую, негативно отражается на инновационном развитии высшей школы (этот вывод подтверждается более широкими

исследованиями проблемы академического инбридинга [45]).

Мобильность. Анализ мобильности научной молодежи, закрепившейся в академической сфере, показал крайне низкую территориальную подвижность в естественных и технических науках (4% и 7% соответственно) и относительно более высокую - в гуманитарных и общественных (32% гуманитариев и 11% специалистов в общественных науках работали за пределами города, в котором обучались в аспирантуре) ($\chi^2 = 10.478$, при $p < 0,01$).

Фиксируют ли результаты нашего исследования трансграничную мобильность выпускников - так называемую «утечку мозгов», рассматриваемую в качестве одной из существенных проблем российской науки? При ответе на этот вопрос следует учитывать временную ограниченность анализируемых в работе библиометрических данных. В течение пятилетнего пост-аспирантского периода выявлено лишь несколько случаев аффилиации выпускников российских аспирантур с зарубежными научно-образовательными центрами (в общей выборке - около одного процента). Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что подавляющая часть выпускников вузовских аспирантур, закрепляющихся в научно-образовательной сфере, работает в России. Вопрос о масштабах и возрастных стратах исследователей, покидающих страну для работы за рубежом, очевидно, требует самостоятельного изучения.

Какие факторы, кроме дисциплинарных, оказывают значимое влияние на закрепление молодежи в науке? Выше говорилось о наличии значимых различий при сравнении защит диссертаций аспирантов, обучавшихся за счет средств федерального бюджета и на коммерческой основе. Поскольку последняя категория («внебюджетники») представлена в основном аспирантами социально-гуманитарных специальностей, было изучено влияние фактора финансирования аспирантской подготовки на профессиональные траектории выпускников этих специальностей. Оказалось, что среди аспирантов социально-гуманитарных направлений,

обучавшихся за счет средств бюджета, в научно-образовательной сфере работают 35%, а среди аспирантов, обучавшихся на коммерческой основе, лишь 20% ($\chi^2 = 12.334$, при $p < 0,001$). По-видимому, еще при обучении в аспирантуре большинство «внебюджетников» занимали соответствующие их устремлениям профессиональные позиции за пределами научно-образовательного пространства, а подготовка в аспирантуре и кандидатская степень лишь способствовали их профессиональному росту в выбранной профессии.

С учетом скорректированных параметров результативности аспирантуры в отношении защит кандидатских диссертаций ($E_5^* = 28,8\%$, см. раздел 2.2.) и доли выпускников со степенью, закрепляющихся в академической сфере (63%), получается, что в ведущих российских университетах преподавателями и научными работниками с ученой степенью кандидата наук становятся не более 18% от общего числа лиц, поступивших на аспирантские программы. На фоне снижения ежегодного выпуска аспирантов и числа ежегодно присуждаемых в России ученых степеней, следует признать, что *результативность российской аспирантуры в отношении кадрового обеспечения науки и высшей школы находится на низком уровне*. Это заключение подтверждается также следующими фактами:

- 1) нарастающее отставание России от ведущих стран мира по доле специалистов с ученой степенью в общей численности населения³⁰;
- 2) негативные тенденции динамики возрастной структуры лет) и уменьшение числа исследователей в возрастной когорте до 29 лет [46].

Данные о результативности аспирантуры вызывают особую обеспокоенность в связи с необходимостью решения стратегических задач социально-экономического развития страны. В частности, в национальных проектах «Наука» и «Образование» установлены следующие показатели развития аспирантуры на ближайшую перспективу³¹:

³⁰ См. данные Института статистики ЮНЕСКО. Доступ к данным: <http://data.uis.unesco.org/>

³¹ См. Паспорт Национального проекта «Наука». Сайт Правительства РФ: <http://government.ru/info/35565/>

- к концу 2024 г. доля аспирантов, защитивших кандидатские диссертации при обучении в аспирантуре, должна вырасти в 2,1 раз относительно 2018 г.³²;
- к 2024 г. число аспирантов, успешно защитивших диссертационную работу и выбравших карьеру исследователя или преподавателя, должно увеличиться не менее чем в 1,25 раз относительно 2016 г.³³;
- к 2024 г. не менее 40% выпускников по программам аспирантуры должны защищать диссертации на соискание ученой степени кандидата наук (или ее зарубежных аналогов) не позднее одного года с момента завершения обучения³⁴.

Для разработки мер, направленных на решение проблем в сфере воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы, необходимо обратиться к лучшим практикам организации аспирантского образования и оценить перспективность их применения в российском контексте. Этим вопросам посвящена следующая глава учебного пособия.

2.5. Вопросы для самоконтроля

- Охарактеризуйте сферы трудовой занятости выпускников российской аспирантуры?
- Существуют ли различия в трудоустройстве выпускников аспирантуры в зависимости от их направлений подготовки? Если есть, назовите в чем они заключаются.
- Назовите основные мотивы обучения российских аспирантов? В чем различие между внутренней и внешней мотивацией обучения?
- Какие организационные проблемы препятствуют защитам диссертаций выпускниками российской аспирантуры?
- Как отрасли наук влияют на темпы защит диссертаций аспирантами?

Паспорт Национального проекта «Образование». Сайт Правительства РФ: <http://government.ru/info/35566/>

³² Там же.

³³ Там же.

³⁴ Там же.

2.6. Список литературы

1. Ivankova N. V., Stick S. L. (2007) Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study // *Research in Higher Education*. Vol. 48. No. 1. P. 93-135;
2. Litalien D., Guay F. (2015) Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources // *Contemporary Educational Psychology*. No. 41. P. 218-231.
3. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. (2015) Motivation for PhD studies: Scale development and validation // *Learning and Individual Differences*. No. 41. P. 1-13.
4. Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A. J. (2012) Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 7. No. 1. P. 199-219.
5. Shin J. C. et al. (2018) Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors // *Asia Pacific Education Review*. Vol. 19. P. 159-168.
6. Brailsford, I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 5. No. 1. P. 16-27;
7. Tarvid A. (2014) Motivation to study for PhD degree: case of Latvia // *Procedia-Economics and Finance*. No. 14. P. 585-594;
8. Wiegerová A. (2016) A study of the motives of doctoral students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 217. P. 123-131;
9. London J. S. et al. (2014) Motivations for pursuing an engineering PhD and perceptions of its added value: A US-based study // *International Journal of Doctoral Studies*. No. 9. P. 205-227.
10. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // *Социологический журнал*, 2003. № 3. С. 71-85.
11. Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // *Вестник Томского государственного университета*. 2018. № 430. С. 159-168.
12. Замараева И.В. Социальный портрет современного российского аспиранта // *Мониторинг общественного мнения*. 2013. № 5(117). С. 152-158.
13. Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З., Булашева А.А. Тенденции и факторы эффективности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // *Социологические исследования*. 2017. № 9 (400). С. 135-144.
14. Веденева Е.В., Забелина Е.В., Циринг Д.А. Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // *Казанский педагогический журнал*. 2012. № 3 (93). С. 58-67

15. Капшутарь М.А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 39-47.
16. Сизых А.Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 92-109.
17. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова, И.А. Груздев, З.И. Джафарова, Н.Г. Малошонок, Е.А. Терентьев; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 60 с. — (Современная аналитика образования. № 7 (15))
18. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру? Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1 С. 40-69.
19. Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press;
20. Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // Handbook of self-determination research. 2002. P. 3-33;
21. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford.
22. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22-34
23. Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 8-42.
24. Бедный Б.И., Дятлова К.Д., Рыбаков Н.В. Государственный экзамен как способ оценки преподавательских компетенций выпускников аспирантуры // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 52-62.
25. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №. 5. С. 54-66.
26. Малошонок Н.Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92-121.
27. Сенашенко В. С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36-44.
28. Юревич М.А., Малахов В.А., Аушкап Д.С. Плюрализм оценок миграционных потоков научных кадров в России // Наука. Инновации. Образование. 2017. № 4 (26). С. 116-124.

29. Обзор деятельности сети диссертационных советов в 2018 году: аналитический доклад / по ред. С.И. Пахомова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Департамент аттестации научных и научно-педагогических работников. - Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2019.- 108 с.;
30. Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–65. DOI: 10.15826/umpra.2017.03.037
31. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №8-9. С. 44–54;
32. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки (статья 2) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9-24.
33. Ушаков Д.В., Юревич А.В., Гаврилова Е.В., Гольшева Е.А. Публикационная активность и цитируемость ученых: различия научных областей и возрастных когорт // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 16-28
34. Работнов Ю. Как рождается учёный // Alma mater. 2005. № 9. С. 28–29.
35. Mironos A.A., Bednyi B.I., Ostapenko L.A. Employment of PhD program graduates in Russia: a study of the University of Nizhni Novgorod graduates' careers // SpringerPlus. 2015. 4:230 (15 May 2015). DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x
36. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // Higher Education. 2019. Vol. 77. Issue 2. P. 195–211.
37. Зерчанинова Т.Е., Тарбеева И.С. Проблемы научной и образовательной деятельности аспирантов // Научный результат. Социология и управление. 2019. Т. 5. № 3. С.37-48.
38. Губа К.С., Соколов М.М., Соколова Н.А. Динамика диссертационной индустрии в России: 2005-2015 гг. изменил ли новый институциональный трафарет академическое поведение? // Экономическая социология. 2020. Т. 21. № 3. С. 13-46.
39. Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 9-28
40. Миронос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 118–128.
41. Матушанский Г.У., Завада Г.В., Матушанская Ю.Г. Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 55–66.

42. Бедный Б.И., Воронин Г.Л., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Барьеры на пути к ученой степени: проблемы постаспирантского периода // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 35-48.
43. Бедный Б.И., Воронин Г.Л., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Выпускники аспирантуры на пути в диссертационный совет: что препятствует защита диссертаций? // В сборнике: Региональное развитие: новые вызовы для инженерного образования - СИНЕРГИЯ-2021. Сборник научных статей международной сетевой научно-практической конференции. Под редакцией В.В. Кондратьева. Казань, 2021. С. 10-23.
44. Губа К., Соколов М., Соколова Н. Реформа диссертационной индустрии в России. ННС-О (1). СПб: ЦИАНО ЕУСПб, 2019. — 24 с. Режим доступа: <https://ciase.ru/wp-content/uploads/2019/12/regul-final.pdf>
45. Sivak E., Yudkevich M. (2015) Academic Immobility and Inbreeding in Russian University Sector//M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (eds) Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives. Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan. P. 130-155
46. Ратай Т., Тарасенко И.. Научные кадры: тенденция снижения сохраняется. Материалы ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Сайт: <https://issek.hse.ru/news/308115412.html>

3. НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АСПИРАНТСКИХ ПРОГРАММ

3.1. Преемственность программ магистратуры и аспирантуры

Обеспечение преемственности программ аспирантуры и магистратуры – одно из актуальных направлений совершенствования национальной системы подготовки высококвалифицированных научных кадров. Опыт интеграции магистерских и аспирантских программ можно обнаружить в зарубежной высшей школе. Для примера обратимся к французской системе высшего образования. В начале обучения в магистратуре студент должен выбрать профессиональное либо исследовательское направление подготовки [1]. В исследовательской магистратуре особое внимание уделяется обучению методам научных исследований. Французский магистрант выполняет различные исследовательские работы, отличающиеся по уровню сложности, объёму и содержанию: на первом году обучения – учебное исследование, на втором – научное или профессиональное исследование (в зависимости от вида магистратуры). Особое внимание уделяется работе в научном коллективе над реальным научным проектом с последующим представлением результатов исследования в научной статье. Со второго года обучения магистрант присоединяется к работе исследовательской (аспирантской) школы.

ННГУ им. Н.И. Лобачевского был первым российским университетом, разработавшим методические основы создания интегрированных программ «Академическая магистратура – аспирантура» [2]. Эти программы представляют собой образовательные системы, состоящие из двух взаимосогласованных частей: первая часть относится к магистерской ступени образования, вторая – к ступени аспирантуры. Целью интегрированных программ является подготовка высококвалифицированных специалистов - кандидатов наук для профессиональной научно-исследовательской и

преподавательской деятельности по приоритетным платформам развития университета.

Основные задачи программ:

- оптимизация структуры и содержания подготовки будущих научных работников и преподавателей высшей школы,
- организация системной образовательной и научной деятельности, защита кандидатских диссертаций в качестве итоговых квалификационных работ,
- активизация международного научного сотрудничества в рамках совместной деятельности университета и его партнеров, расширение академической мобильности магистрантов и аспирантов,
- привлечение в университет способных и мотивированных студентов из российских и зарубежных вузов.

Программы создаются на базе крупных научно-исследовательских проектов с учетом интересов предполагаемых работодателей – учебно-научных и исследовательских подразделений университета, а также его академических партнеров – высших учебных заведений, институтов РАН, предприятий наукоемкого бизнеса.

Особенностью программ является институциональное объединение уровней магистратуры и аспирантуры, которое заключается в том, что процесс обучения магистрантов и аспирантов обеспечивается и контролируется едиными административными и научно-исследовательскими структурами. Зачисленные на программы магистранты и аспиранты приобретают статус исследователей и подключаются к выполнению оплачиваемой научно-исследовательской работы в составе научного коллектива исследовательской школы (выполнение должностных обязанностей в научном проекте засчитывается в учебном плане обучающегося как научно-исследовательская работа или практика).

Критериями отбора служат результаты специального собеседования, целью которого является проверка имеющихся знаний по профильным

дисциплинам, мотиваций к научной деятельности, а также оценка общих когнитивных способностей, аналитических и критических навыков мышления, приобретенных абитуриентом за период предварительного обучения. Обязательным условием для участия в конкурсном отборе является наличие рекомендации от руководителя научного проекта, в рамках которого будет осуществляться подготовка научно-квалификационной работы.

Перевод на вторую ступень обучения (аспирантура) возможен только после успешного завершения первой, магистерской части программы. При этом учитываются результаты выпускных экзаменов, научные достижения при обучении на первой ступени программы, мнения научного руководителя и руководителя исследовательского проекта, в котором планируется продолжение научных исследований и подготовка кандидатской диссертации.

Для реализации целенаправленной подготовки научных работников и преподавателей высшей школы требуются определенные начальные условия. Анализ практик ведущих университетов мира показывает, что высокий уровень подготовки исследователей можно обеспечить лишь на базе конкурентоспособных научно-педагогических коллективов, располагающих необходимым финансовым и инфраструктурным обеспечением исследований и разработок, имеющих партнерские отношения в соответствующей области знаний с передовыми учебно-научными центрами и предприятиями наукоемких отраслей индустрии. Только в этом случае можно рассчитывать на постановку актуальных диссертационных тем, участие студентов и аспирантов в выполнении крупных и долгосрочных научных проектов, расширение их академической и научной мобильности. Однако даже при наличии перечисленных условий российским вузам необходимо обратить внимание на совершенствование действующей системы подготовки кадров высшей квалификации в плане согласованности и преемственности программ академической направленности на разных уровнях высшего образования.

Модель интегрированных программ «академическая магистратура – аспирантура» отражает новый и, как представляется, перспективный подход к организации целевой подготовки научно-педагогических работников, который предполагает:

- институциональное объединение уровней магистратуры и аспирантуры,
- единство и непрерывность исследовательской подготовки на втором и третьем уровнях высшего образования;
- проектирование оптимальных образовательных траекторий, которые должны обеспечить поэтапное и целенаправленное развитие исследовательских и преподавательских компетенций на протяжении всего «маршрута» подготовки;
- включение в систему итоговой аттестации выпускников в качестве обязательного элемента защиту диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

3.2. Практико-ориентированные аспирантские программы и профессиональные степени

Для повышения эффективности российской аспирантуры представляется важным создание и развитие сетевых аспирантских программ, осуществляемых университетами совместно с индустрией, предприятиями наукоемкого бизнеса и сектором интеллектуальных услуг. Речь идет о практико-ориентированных (профессиональных) аспирантских программах, получивших широкое распространение за рубежом в связи с востребованностью профессионалов с высокой исследовательской культурой не только в академической сфере, но и за ее пределами. В работах Е.А. Терентьева, Я.И. Кузьмина и И.Д. Фрумина [3], А.И. Рудского, А.И. Боровкова, П.И. Романова и К.Н. Киселевой [4], Б.И. Бедного [5; 6], В.А. Тесленко и Р.М. Мельникова [7] приведены аргументы, подтверждающие

актуальность диверсификации аспирантских программ, и сформулированы предложения по созданию специальных аспирантских треков, ориентированных на производственный сектор (модель «индустриальной аспирантуры»). Представляется важным провести детальный анализ зарубежных практик организации таких программ, выявить их типы, функциональные особенности, структурные и содержательные отличия от классических PhD-программ, перспективы адаптации зарубежного опыта к российским условиям.

Критика академических PhD – программ. Известно, что в современном мире новые научные знания и технологические инновации часто производятся не в университетских лабораториях, а в профессиональной среде («на рабочем месте»), причем роль катализатора в их генерации играет промышленность [8]. В трактовке М. Гиббонса и соавторов [9] подобный режим производства знаний («Mode 2») отличается мультидисциплинарностью и считается проблемно-ориентированным. Знания, полученные в этом режиме, в отличие от традиционного (академического) дисциплинарно-ориентированного режима («Mode 1»), принято называть «знаниями в действии». Нарастающее смещение в производстве знаний от Mode 1 к Mode 2 привело к пересмотру системы подготовки исследователей в рамках классических докторских программ.

В общественном и академическом дискурсах традиционная докторская степень (PhD) и образовательные программы, направленные на ее получение (PhD-программы), критиковались за чрезмерно академический характер решаемых задач, представляющих интерес для узких научных направлений, но зачастую лишенных значимого прикладного значения [10]. В качестве существенного недостатка PhD-программ «неакадемические» работодатели отмечали несоответствие компетенций выпускников ожиданиям рынка труда - слишком узкую научную специализацию и отсутствие навыков практического применения научных знаний за пределами академической сферы [11], недостаток управленческих и коммуникативных навыков [12],

неумение работать в команде, решать комплексные задачи [13]. Традиционные формы подготовки к докторской степени обычно не предусматривают привлечение специалистов из практических сфер деятельности, что приводит к изолированности докторантов от профессионального мира. Поэтому выпускникам, ориентированным на неакадемические карьерные траектории, как правило, не хватает критически значимых связей, необходимых для успешного профессионального развития [14]. Таким образом, в условиях возрастающих требований работодателей к набору компетенций сотрудников «классические» PhD-программы становятся менее привлекательными для тех, кто намерен после получения докторской степени работать за пределами академического рынка труда.

Программы профессиональной аспирантуры: ключевые стейкхолдеры, типология. Интенсивное развитие профессиональной аспирантуры в экономически развитых странах мира стало результатом совместных действий правительств, бизнеса и университетов. Например, в Австралии толчком к изменениям в подготовке исследователей стали реформы системы образования Дж. Докинза [15]: в конце 1980-х годов в правительственном отчете сформулированы рекомендации университетам разрабатывать программы постдипломного образования, которые были бы актуальны для профессиональной среды и соответствовали изменяющимся потребностям промышленности, профессиональных ассоциаций и конкретных работодателей. Политика в области высшего образования определялась национальными экономическими интересами, а стратегическая цель правительства заключалась в активизации взаимодействий между университетами и промышленностью. Одним из главных результатов реформы стало создание «линейки» профессиональных докторских степеней. В Великобритании правительство также оказало существенное влияние на развитие аспирантских программ, ориентированных на практическую сферу. Правительственная политика была направлена на устранение несоответствия традиционной докторской степени потребностям профессиональных групп

вне университетов [16]. При этом решающую роль в становлении профессиональных программ и степеней сыграли созданные при правительстве исследовательские советы. Например, Совет по инженерным и физическим наукам инициировал создание степени «доктор инженерии» (EngD), а Совет по экономическим и социальным исследованиям курировал развитие профессиональных программ и степеней в области делового администрирования и образования (DBA, EdD) [11].

Роль правительств не ограничивается лишь разработкой политических доктрин в сфере кадрового обеспечения научно-технологического и инновационного развития. В ряде европейских стран (Великобритания, Франция, Италия, скандинавские страны) подготовка к профессиональной степени финансируются специальными государственными программами поддержки, нацеленными на активизацию взаимодействия предприятий реального сектора экономики с университетами. При этом государство покрывает значительную часть расходов, связанных с обучением аспирантов (см., например, работы [17; 18]).

В США, в отличие от европейских стран, правительство не оказывало стимулирующего воздействия на развитие практико-ориентированных аспирантских программ. Наиболее активную роль в этом процессе сыграли профессиональные ассоциации и общественные организации, установившие повышенные квалификационные требования к ряду профессий³⁵.

Развитие системы профессиональных степеней в современном мире в значительной степени обусловлено и активностью самих университетов [16]. Наряду с финансовой заинтересованностью стимулом для университетов становится активизация сотрудничества с промышленностью. Участники программ профессиональной аспирантуры, в отличие от «академических» аспирантов, являются исполнителями проектов, реализуемых в интересах

³⁵ Например, существенно возросли базовые требования к уровню образования физиотерапевтов: если в 1960-х годах для устройства на должность физиотерапевта требовалось наличие степени бакалавра, то в конце 1990-х – начале 2000-х для этого стала необходима степень магистра, а в настоящее время предпочтение отдается обладателям профессиональной докторской степени [15].

индустриальных партнеров. Это укрепляет межотраслевые связи, открывает доступ к исследовательским проектам компаний, способствует активизации экспертной и консультационной деятельности сотрудников университетов и, тем самым, содействует интеграции академического и профессионального сообществ [19].

В настоящее время отсутствуют единые представления о требованиях, предъявляемых к диссертационным работам на соискание профессиональных докторских степеней. Отсутствует единообразие в формах подготовки и аттестации «профессиональных» аспирантов. Не существует и общего подхода к определению профессиональной аспирантуры и профессиональной докторской степени. Приведем примеры некоторых определений.

Совет деканов и директоров аспирантур Австралии характеризует профессиональную аспирантуру как *«программу исследований и углубленного обучения, которая позволяет кандидату внести существенный вклад в знания и практику профессиональной сферы»* [15].

Совет по постдипломному образованию Великобритании дает следующее определение: *«программа углубленного обучения и исследований, полностью соответствующая академическим требованиям для присуждения докторской степени и предназначенная для удовлетворения потребностей профессиональных групп, не связанных с университетом, и развивающая навыки работы в профессиональной среде»* [20]. Отмечается, что в отличие от академической степени PhD в названии профессиональной степени часто указывается профессия [21].

Европейская ассоциация университетов под профессиональной аспирантурой понимает программы, в которых основное внимание уделяется *«рефлексивному встраиванию исследований в профессиональную практику»*. При этом сохраняются характерные для PhD-программ требования и стандарты в отношении качества образования и уровня исследований [19].

Можно выделить два различных подхода к дизайну профессиональных программ. Первый подход связан с изменением содержания университетских

PhD-программ путем внесения согласованных с индустриальными партнерами практико-ориентированных тематик диссертационных проектов аспирантов, «... которые считают себя скорее работающими профессионалами, нежели студентами» [11] (по итогам освоения программы выпускникам присуждается степень PhD). Второй подход – это создание программ, нацеленных на присуждение профессиональных докторских степеней, которые, как правило, имеют наименования, относящиеся к конкретной профессиональной области (например, EdD – доктор образования, DBA – доктор бизнес-администрирования) [22]. Отметим, что в рамках этого подхода некоторые университеты предлагают и общие программы подготовки к профессиональной степени DProf [23]. Такие программы не имеют жесткой отраслевой привязки, они рассчитаны на широкий круг специалистов из различных секторов экономики и позволяют планировать подготовку с учетом профессиональных интересов обучающихся и потребностей тех организаций, в которых они работают (фокус программы определяется в зависимости от сферы деятельности, места работы и области интересов аспиранта) [24]. Согласно [25] программа DProf – это «программа для конкретного рабочего места, специально предназначенная для решения сложных профессиональных, организационных и социальных вопросов».

Кроме представленной выше классификации практико-ориентированные программы можно дифференцировать по содержательным основаниям [19]: профессиональной области; соотношению образовательного и исследовательского компонентов (программы с преобладанием обучения и программы, сфокусированные на исследовании и подготовке объемного диссертационного проекта); по форме представления итоговых работ (диссертация, портфолио, исследовательский проект и др.).

Особенности практико-ориентированных программ. Несмотря на многообразие типов профессиональных степеней можно выделить

наиболее общие концептуальные отличия практико-ориентированных аспирантских программ от «классических» PhD-программ.

1. *Вектор профессиональных планов и карьерных траекторий обучающихся.* В отличие от PhD-программ, которые ориентированы на тех, кто планирует продолжать академическую карьеру, целевой аудиторией профессиональных программ часто являются достаточно опытные специалисты-практики, желающие расширить свои профессиональные знания и навыки [23].

2. *«Входные» требования, предъявляемые к кандидатам.* Основным является отличие в требованиях к опыту работы: кандидат на получение профессиональной степени должен документально подтвердить наличие значительного опыта профессиональной деятельности (зачастую не менее 3-5 лет) [10]. Отсюда вытекают и различия в возрастных характеристиках обучающихся: как правило, «профессиональные аспиранты» старше своих коллег, обучающихся на классических PhD-программах [11].

3. *Формат обучения.* В отличие от академических PhD-программ типичным является обучение в режиме неполного рабочего дня. Предполагается, что основное время аспиранты проводят на рабочем месте, занимаясь исследовательскими проектами, которые концептуально интегрированы с их профессиональными задачами и включены в планы профессиональной деятельности [26]. Образовательные программы всегда четко структурированы: заранее устанавливаются периоды посещения университета, согласовываются перечерни обязательных дисциплин и графики посещения занятий, формы и сроки представления промежуточных и итоговых результатов обучения. Такой подход привлекает опытных специалистов, позволяя им эффективно планировать время для совмещения учебы и работы [27].

4. *Сроки подготовки.* Как известно, для PhD-программ не характерны формальные ограничения по срокам подготовки диссертации, и при наличии источников финансирования обучение может продолжаться достаточно

длительное время [28]. Профессиональные программы имеют регламентированную продолжительность обучения, которая обычно варьируется в интервале от трех до шести лет [23].

5. *Целевые компетенции.* Ключевым отличием является установка на профессиональное развитие, формирование методологических, аналитических и исследовательских компетенций в определенной профессиональной области, а также фокусировка на развитии необходимых для профессионального роста «мягких» навыков. Например, при обучении по программам DProf аспиранты ориентированы на развитие универсальных компетенций [24], например, таких как:

- способность синтезировать идеи и находить оптимальные решения в диалоге со всеми заинтересованными сторонами;
- способность работать в условиях, требующих высокого уровня личной ответственности.

6. *Структура и содержание программ.* Несмотря на существенные особенности программ, предлагаемых различными университетами,³⁶ можно выделить ряд важных отличительных характеристик программ профессиональной аспирантуры:

- высокая степень индивидуализации, возможность «тонкой настройки» содержания программы под профессиональные потребности обучающихся,
- наличие значительной по объему образовательной составляющей,
- расширенное применение дистанционных технологий обучения,

³⁶ См., например, профессиональные докторские программы Кембриджского, Мидлсекского, Лестерского и Манчестерского университетов:

Сайт Кембриджского университета [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.postgraduate.study.cam.ac.uk/courses/directory/ededdeedu/study> (дата обращения: 02.09.2021).

Сайт Мидлсекского университета [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.mdx.ac.uk/courses/postgraduate/professional-studies-dprof> (дата обращения: 02.09.2021).

Сайт Лестерского университета [Электронный ресурс]. URL: <https://le.ac.uk/education/study/research-degrees/practice-based-phd> (дата обращения: 02.09.2021).

Сайт Манчестерского университета [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.manchester.ac.uk/study/postgraduate-research/programmes/list/18294/dprof-doctorate-in-professional-practice/#course-profile> (дата обращения: 02.09.2021).

- наличие обязательного устного экзамена в широкой профессиональной области,

- многоплановая консультационная поддержка со стороны университетских профессоров и со-руководство диссертационным проектом со стороны предприятия; контроль и рецензирование отчетных материалов на всех этапах подготовки диссертации,

- часто практикуемое обучение аспирантов в когортах, сформированных по профессиональным областям, что способствует социализации и вхождению в профессиональные сообщества [10].

7. Исследовательский проект. Оценка результатов обучения.

Подготовка оригинальной исследовательской работы рассматривается в качестве важнейшего результата обучения. В отличие от PhD-программ выбор темы исследования определяется прикладными задачами, актуальными для профессиональной практики, а не логикой развития конкретной научной дисциплины, поэтому результаты диссертационной работы оцениваются по вкладу в решение практических задач [10].

При проведении итоговой аттестации выпускников применяются разнообразные формы представления полученных исследовательских результатов [23; 29]:

- текст диссертации,
- письменные отчеты по результатам нескольких исследовательских проектов,
- информационный ресурс, компьютерная программа или иные практические результаты, сопровождаемые кратким описанием в форме реферата (резюме),
- портфолио из опубликованных статей или иных результатов интеллектуальной деятельности аспиранта (считается удобным и лаконичным способом представления полученных результатов профессиональному сообществу [26]).

8. *Модели управления аспирантурой.* Анализ литературных данных позволил выявить ряд отличий в управлении программами профессиональной аспирантуры по сравнению с традиционными PhD-программами. Во-первых, это усиление роли внешних по отношению к университету стейкхолдеров – представителей работодателей и профессиональных сообществ – в проектировании программы, контроле исследовательского и образовательного процессов, итоговой аттестации выпускников. Во-вторых, специфика контингента аспирантов, которые, как правило, проходят обучение в режиме part-time, обуславливает необходимость детального структурирования и тщательного планирования всего «маршрута» подготовки к докторской степени с акцентом на технологии тайм-менеджмента (заранее согласовываются графики посещения занятий и консультаций, формы и сроки представления промежуточных и итоговых результатов). В-третьих, широта профессиональных проблематик и междисциплинарный характер решаемых задач требуют привлечения к реализации программ внешних для университета экспертов, консультантов и преподавателей. Очевидно, что необходимость координации взаимодействий университета с предприятиями-партнерами может несколько усложнять управление программой.

В целом следует подчеркнуть, что рассмотренные отличия делают неизбежной трансформацию системы управления аспирантурой – переход от традиционной модели ученичества, основанной на исключительной роли тандема «учитель-ученик», к модели структурированных аспирантских программ [30]. Отметим, что большинство европейских университетов уже перешли на структурированную модель аспирантуры, и лишь немногие из них по-прежнему продолжают работать в рамках модели ученичества [3].

Подводя краткие итоги сравнительного анализа академической и профессиональной аспирантур, отметим, что практико-ориентированные программы находятся в стадии активного развития. Их отличительной особенностью являются:

- вовлеченность обучающихся в прикладные исследовательские проекты, представляющие интерес для реального сектора экономики;
- индивидуальный подход к проектированию программ, учитывающий личностные и профессиональные интересы обучающихся и запросы работодателей;
- четко структурированная система обучения и руководства исследовательскими проектами, основанная на сотрудничестве университетов и предприятий;
- отказ от традиционных академических требований к диссертационным работам и применение инновационных форм итоговой аттестации выпускников.

Многообразие используемых организационных решений расширяет возможности выбора программ и степеней в соответствии с профессиональными интересами и карьерными траекториями аспирантов.

Профессиональная аспирантура в российской системе высшего образования: оценка востребованности и потенциала развития. Сегодня становится все более очевидной потребность в адаптации института аспирантуры к запросам современного рынка интеллектуального труда. Многие российские аспиранты мотивированы на карьеру в индустриальной и социальной сферах, хотели бы работать на предприятиях высокотехнологичного бизнеса [31]. Анализ данных о фактических профессиональных траекториях выпускников российских аспирантур показывает, что приблизительно 50% из них закрепляются за пределами академической сферы, причем в инженерных дисциплинах, а также в сфере социально-гуманитарного знания этот процент еще выше [32]. Анализ статистических данных показывает, что увеличение доли сотрудников российских высокотехнологичных компаний, имеющих учёные степени, приводит к значительному росту показателей патентной активности этих компаний и выпуску новой продукции [7]. Таким образом, следует ожидать, что создание и широкое распространение в российских университетах

специальных аспирантских треков, ориентированных на адресную подготовку специалистов высшей квалификации для предприятий наукоемкого бизнеса и социальной сферы будет востребовано научной молодежью и профессионалами-практиками.

Заинтересованность университетов в развитии программ профессиональной аспирантуры обусловлена рядом обстоятельств: 1) стремлением приблизить исследовательские тематики к запросам реального сектора экономики и получить дополнительные источники финансирования научных исследований, 2) возможностью получить финансовую поддержку диссертационных работ со стороны бизнеса, 3) желанием привлечь высококвалифицированных практиков к преподаванию и руководству подготовкой аспирантов.

Кроме того, запрос на практико-ориентированную аспирантуру в России сегодня поддерживается и Правительством, определившим ключевые направления научно-технологического развития страны, в число которых входят: интеграция университетской науки с научными организациями и реальным сектором экономики; кадровое обеспечение наукоемких отраслей экономики и социальной сферы; расширение межинституционального сетевого взаимодействия и развитие образовательных программ с участием организаций реального сектора экономики³⁷.

Таким образом, востребованность совместных программ университетов и бизнеса, нацеленных на подготовку специалистов высшей квалификации для наукоемких отраслей экономики и сферы интеллектуальных услуг, сегодня не вызывает сомнений.

³⁷ Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 года «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AAVpU2sDAvMQkIHV20ZJZc3MDqcTtxt8x.pdf> (дата обращения: 01.10.2021);

Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 г. N 729 "О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства "Приоритет-2030" [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400693960/> (дата обращения: 01.10.2021).

Вместе с тем хорошо известно, что путь к ученой степени у аспирантов, работающих за пределами университетского кампуса и ориентированных на неакадемические профессиональные треки, оказывается сложнее, чем у их коллег, выбирающих академическую карьеру [33]. Конечно, несмотря на существенные барьеры, многим удастся защитить диссертации, имеющие явно выраженный практический акцент, обусловленный профессиональными интересами [5] (речь идет об исследовательских проектах, подготовленных аспирантами за пределами академической среды по заданию работодателей или в интересах собственного профессионального развития). Эти диссертации обычно сфокусированы на новых применениях научных знаний, а не на их производстве [34]. По существу, исследовательская подготовка многих практико-ориентированных аспирантов в России имеет признаки зарубежного профессионального доктората, но при этом не подкреплена легитимными организационными механизмами и необходимым нормативным сопровождением. Кроме того, существенным барьером для развития профессиональной аспирантуры в России является отсутствие специфического регулятивного поля, обеспечивающего государственное признание профессиональных степеней в качестве эквивалентов ученой степени кандидата наук. Именно поэтому некоторые российские университеты вынуждены разрабатывать и реализовывать профессиональные программы аспирантского уровня не в рамках института аспирантуры, а в системе дополнительного профессионального образования³⁸. Очевидно, что при этом снижается престиж и востребованность дипломов, подтверждающих профессиональную квалификацию выпускников таких программ.

Альтернативным и более реалистичным в ближайшей перспективе представляется вариант разработки отдельных нормативных новаций,

³⁸ Профессиональные степени в России могут быть признаны государством [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/465648920.html> (дата обращения 13.08.2021).

упрощающих подготовку и оформление диссертационных работ на соискание стандартной академической степени кандидата наук, в которых «...изложены новые научно-обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны»³⁹, то есть работ, нацеленных не на производство новых научных знаний, а на новые применения научных знаний. По сути, речь идет о нормативном закреплении возможности смещения акцентов при постановке, подготовке, оформлении и защите таких работ, то есть о переходе от оценивания научной новизны и теоретической значимости полученных результатов (это предписано действующим Положением о диссертационном совете⁴⁰), к оцениванию реального практического вклада диссертационной работы в развитие конкретной профессиональной сферы.

Выводы. Для кадрового обеспечения наукоемких отраслей экономики и сферы интеллектуальных услуг необходимо существенно расширить формы и методы подготовки аспирантов. Одним из перспективных направлений является создание адресных практико-ориентированных аспирантских программ, нацеленных на повышение профессиональных навыков и исследовательской подготовки креативных сотрудников наукоемких предприятий реального сектора экономики. Такую подготовку университеты могут осуществлять только в сотрудничестве с индустрией и бизнесом при поддержке государственных программ научно-технологического развития, нацеленных на стимулирование взаимодействия предприятий реального сектора экономики с университетами.

Анализ зарубежного опыта показывает, что программы профессиональной аспирантуры могут быть успешными лишь при условии заинтересованного участия индустриальных предприятий и университетов в проведении совместных исследований, руководстве диссертационными

³⁹ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 20.03.2021) "О порядке присуждения ученых степеней" (вместе с "Положением о присуждении ученых степеней")

⁴⁰ Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (утвержден Приказом Минобрнауки России от 10.11.2017 № 1093).

проектами, а также в ресурсном обеспечении аспирантской подготовки. Активизация взаимодействия университетов и бизнеса в подготовке кадров высшей квалификации сегодня представляется особенно важной для устранения существующего в России дисбаланса между объемами государственного и частного финансирования научных исследований.

Практико-ориентированная аспирантура в России де-факто уже существует, но она не обеспечена нормативным регулированием. Масштабы такой подготовки и ключевые барьеры на пути к ученой степени у аспирантов-практиков практически не изучены. Эти вопросы требуют детальной эмпирической проработки, результаты которой могут стать основой для принятия решений об институционализации и нормативно-правовом регулировании профессиональной аспирантуры в России.

3.3. Перспективы адаптации зарубежных практик организации докторского образования в России

Проблемы внедрения лучших зарубежных практик организации докторского образования в российский контекст⁴¹. Российские исследователи отмечают непоследовательный и незавершенный характер реформы российской системы подготовки научно-педагогических кадров, в результате которой российская аспирантура стала напоминать европейские аналоги по форме, но не по духу [35], поскольку ни один из принципов, определенных в качестве стратегических ориентиров развития аспирантуры в рамках Болонского процесса, до сих пор не внедрен в систему подготовки научных кадров в России [36]. Нерешенной остается проблема текущего целеполагания: хотим ли мы видеть в качестве ориентира дальнейших

⁴¹ Раздел 3.3 подготовлен по материалам отчета о научно-исследовательской работе по теме: «Совершенствование правового механизма сопряжения государственной научной аттестации и подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, обеспечивающего непрерывность академической карьеры», работа выполнена в рамках государственного задания образовательным организациям высшего образования (реестровый номер 730000Ф.99.1БВ16ФФ02001)

преобразований все те же европейские принципы организации аспирантуры (в таком случае, необходимо выяснить что было не так с их внедрением при реформировании российской аспирантуры), либо следует отказаться от этих принципов в пользу привычной, апробированной десятилетиями дореформенной модели? Подобная постановка проблемы актуализирует выявление общего и особенного в базовых условиях реализации аспирантских программ в России и за рубежом.

Оценка специфики функционирования систем докторского образования продуктивна в рамках системного подхода, когда объектом анализа становится единая система организации науки – подготовки научных кадров. Эмпирические данные, привлекаемые для анализа тенденций развития докторского образования в ведущих в научно-технологическом отношении странах мира, убедительно показывают, что существование эффективной модели подготовки научных кадров возможно лишь при условии существования эффективной и конкурентноспособной науки. Причем, эта конкурентоспособность должна обеспечиваться по отношению к другим структурным сегментам экономики – бизнесу, финансам [37-39]. Важным фактором является также обоюдный характер взаимодействия в рамках национальной системы «наука – система подготовки научных кадров»: подготовка научных кадров невозможна без науки мирового уровня, однако без эффективного воспроизводства кадрового потенциала науки невозможно обеспечить ее конкурентные позиции.

Современные тенденции развития социально-экономической сферы в обществе знаний свидетельствуют о наличии общих закономерностей развития научно-образовательной сферы в России и за рубежом (в частности, расширение и диверсификация сферы высокоинтеллектуального труда). Поэтому переход к структурированным программам подготовки аспирантов в российской системе подготовки научных кадров, как и в других развитых экономиках мира, представляются «технологически детерминированным» ответом на массовизацию интеллектуальных профессий. Вместе с тем,

следует отметить и существенные отличия процессов, происходящих в России. Во-первых, масштабы подготовки кадров высшей научной квалификации в России пока еще заметно отстают от аналогичных показателей стран с развитой инновационной экономикой (доля исследователей и аспирантов в составе российского населения существенно меньше, чем в ведущих странах ЕС и в США [40]). Во-вторых, «социальный заказ» на подготовку таких специалистов по-прежнему связан главным образом с государственным сектором научно-образовательных организаций. Формированию масштабного запроса на подготовку специалистов высшей научной квалификации со стороны негосударственного сектора высокотехнологичной экономики мешает отсутствие системных социально-экономических предпосылок к его росту. Проблемы с финансированием государственного сектора отечественной науки обусловили снижение экономической привлекательности работы в научных учреждениях и социального статуса высокоинтеллектуального труда в целом. В этих условиях существенный численный рост аспирантуры, характерный для 2005 - 2015 годов [40], не привел к острой конкуренции за рабочие места в сфере научных исследований, а начавшееся в середине 2010-х годов снижение числа бюджетных мест в аспирантуре привело к снижению численности аспирантуры в целом. Несмотря на существенные различия в процессах, обуславливающих развитие систем подготовки научных кадров в России и за рубежом, большинство отечественных исследователей солидарно в том, что стратегические цели развития национальной системы подготовки научных кадров, а также институциональное и организационные подходы к решению этих задач в России и других развитых странах общие.

Какие элементы и механизмы успешно действующих моделей докторской подготовки представляются перспективными для совершенствования российской аспирантуры?

В представленном С.К. Бековой и Е.А. Терентьевым обзоре организационных и институциональных практик реализации программ

докторантуры в области наук об образовании [42] на основе большого массива эмпирических данных проанализированы ключевые элементы моделей докторского образования за рубежом, существенно влияющие на их эффективность (организационная модель подготовки, система набора на докторские программы, образовательный компонент, механизмы отслеживания прогресса аспиранта, а также процедуры завершения образовательных программ и защиты диссертации), и рассмотрели вопросы их применимости в российских реалиях. Выделены перспективные практики докторских программ за рубежом, которые могли бы способствовать совершенствованию модели российской аспирантуры. В их числе:

- совершенствование правил отбора в аспирантуру, позволяющее учитывать не только результаты вступительных испытаний, но и предшествующие академические достижения будущего аспиранта, а также внедрение системы вторичного (промежуточного) отбора по итогам первого (второго) года обучения в аспирантуре;

- построение учебной компоненты аспирантуры в соответствии с конкретными задачами программы подготовки (например, выравнивание уровня аспирантов, пришедших на программы из разных дисциплин, вузов, и стран; освоение исследовательских и универсальных компетенций (soft skills), которые могут быть полезны не только для тех, кто планирует развиваться в рамках академической карьеры, но и для тех, кто намерен выходить на более широкий рынок труда;

- расширение числа лиц и институций, ответственных за прогресс и результаты обучения аспирантов, в том числе, использование распределенной модели научного руководства (назначение со-руководителей диссертационных исследований).

Действительно, данные инструменты реализации аспирантских программ универсальны по своему характеру и могут способствовать повышению результативности реализации программ аспирантуры вне зависимости от национального контекста.

Существенным ограничением для имплементации российской аспирантурой существующих мировых практик, являются системные особенности аспирантуры в России, а именно:

- недостаточная финансовая поддержка аспирантов и непроработанность мер по диверсификации ее источников;
- ригидность сложившейся системы требований к диссертационному исследованию, в первую очередь, в отношении определяемой паспортами специальностей дисциплинарной принадлежности квалификационной работы, которые жестко регламентируют тематические рамки работы, требования к дисциплинарному профилю научного руководителя и членов диссертационного совета, и, в совокупности, существенно препятствующие развитию междисциплинарных исследований;
- маргинальный статус неакадемических траекторий выпускников аспирантуры как с позиций государства, так и научно-образовательного сообщества; как следствие, отсутствие в системе аспирантской подготовки модулей, ориентированных на профессиональную занятость за пределами академического сектора.

Следует согласиться с авторами работ [43, 44], что существенной особенностью докторского образования в Европе, США и других странах является разнообразие моделей подготовки, которые изменяются не только от страны к стране, но и от университета к университету. Это разнообразие обеспечивает адаптивность института подготовки научных кадров. Вместе с тем следует иметь в виду, что зарубежные модели подготовки научных кадров реализуются в условиях принципиально иного разграничения компетенций между университетами и институтами, осуществляющими руководство национальными системами образования: баланс существенно сдвинут в сторону автономии и ответственности университетов. Разнообразие практик формируется не столько на национальном уровне, сколько на уровне отдельных университетов [45]. Таким образом, внедрение эффективных организационных решений и практик непосредственно связано

с уровнем автономности российских вузов в решении вопросов организации аспирантской подготовки.

Научная аттестация выпускников аспирантуры: вопросы применимости практик PhD-образования. Процедуры экспертизы диссертаций и их защиты, принятые в европейских университетах, в наименьшей степени оказались затронутыми процессами модернизации докторского образования. Формы аттестационных процедур, требования к оформлению диссертации варьируются не только от страны к стране, но и между отдельными университетами.

Вопросы аттестации выпускников докторских программ не часто привлекают к себе внимание российских исследователей, может быть потому, что различия между отечественной «диссертационной традицией» и ее зарубежными аналогами настолько велики, что не оставляют большого пространства для их сравнения. Предметно к изучению этого вопроса обращались М.Р. Скоробогатова [46], С.И. Пахомов, И.М. Мацкевич, В.А. Гуртов, Н.В. Мелех, Е.И. Заугольникова [47]. Отдельные аспекты данной проблемы затрагиваются также в работах, исследующих специфику европейской системы подготовки научных кадров [43], а также в ряде публикаций, посвященных анализу текущих задач реформирования российской аспирантуры [48, 49]. Интересно, что при всем многообразии существующих практик, многие черты системы аттестации выпускников PhD-программ относительно универсальны, хотя и определяются регламентами отдельных университетов [46].

Содержательные характеристики диссертации как квалификационного исследования включают в себя ряд общепринятых требований:

- к самостоятельности и оригинальности научного исследования;
- способности к критическому мышлению и умению продемонстрировать место и вклад своего исследования в конкретную предметную область;
- развитию научной методологии исследования;

- определению перспектив дальнейших исследований;
- объему и оформлению текста диссертационного исследования и, как правило, наличию публикаций, в которых отражены основные результаты исследования.

Информация о самостоятельности и оригинальности работы отмечается во введении к диссертации или в качестве отдельного документа, в котором наряду с подтверждением оригинальности указываются сведения о том, что диссертация не была представлена на соискание ученой степени или любого другого диплома ни в одном другом учреждении.

Как правило, требования к содержательной части диссертационного исследования включают раздел, связанный с пониманием основных теоретических и методологических вопросов предметной области. Отдельные требования часто устанавливаются по отношению к обзору литературы, который должен содержать ее критический анализ, демонстрирующий понимание актуальных проблем и наличие различных точек зрения на проблему. Диссертация должна содержать теоретическую или методологическую новизну в отношении решаемых проблем, а также четкое изложение решаемых задач и полученных результатов. Анализ данных должен продемонстрировать актуальность исследования, адекватность методов и обоснованность результатов исследования. Заключение диссертации должно быть сконцентрировано на научной новизне, теоретической и/или практической значимости исследования. Приветствуется указание направлений дальнейшего развития научной проблемы с указанием конкретных вопросов, требующих дополнительного рассмотрения.

Тематически диссертационное исследование, в отличие от российской диссертации, может соответствовать проблемному полю, выходящему за рамки отдельных научных специальностей, особенно в прикладных тематиках (например, диссертации в области развития образования и т.п.) [44].

Экспертиза диссертации проводится специальными диссертационными комитетами, которые формируются из специалистов по проблематике рассматриваемой квалификационной работы, и включают как представителей университета, так и внешних экспертов. В ряде университетов специально оговаривается необходимость привлечения зарубежных специалистов. Процедуры аттестации, принятые в различных университетах, могут различаться регламентом: вхождение, либо не вхождение в состав комитета научного руководителя, с правом голоса или без права голоса, участие или не участие в голосовании приглашенных экспертов и пр. [35]. Ключевым моментом, определяющим качество аттестационной процедуры, является репутационная ответственность привлекаемых к участию в диссертационном комитете экспертов. В частности, формуляр диплома о присуждении ученой степени PhD может содержать информацию об экспертах, участвовавших в присуждении степени (состав диссертационного комитета зачастую играет роль при рассмотрении вопросов академического найма выпускника во французских университетах [43]).

При относительной устойчивости общей модели осуществления аттестационных процедур в европейских университетах, заметным трансформациям в последние годы подвержена сама диссертация как форма представления результатов квалификационного докторского исследования. Если традиционная диссертация, особенно в гуманитарных и социальных науках – это монографическое сочинение, представленное в виде рукописи, то в последнее время все шире практикуется вариант защиты на основе совокупности публикаций, объединенных единой научной темой (см., например, [50, 51]). Кроме того, в литературе активно обсуждаются проблемы качества диссертационных работ, в том числе, с опорой на применение болометрического инструментария [52]. Отмечается, что наибольшие различия в требованиях к диссертационной работе могут касаться публикации результатов исследования. В ряде университетов

материалы диссертации не подлежат опубликованию до защиты, а включение в текст диссертации ранее опубликованных материалов требует специального разрешения (в случае коллективной публикации соискателю необходимо подтвердить свой авторский вклад и самостоятельность получения результатов и положений, выносимых на защиту). После защиты диссертация либо публикуется в виде монографии (обычно в гуманитарных исследованиях), либо существует «на правах рукописи», текст которой доступен для заинтересованных исследователей (национальные и международные депозитарии диссертаций, например, Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), Open Access Theses and Dissertations (OATD).

Выводы. Несмотря на выявляемые различия в условиях, определяющих развитие систем подготовки научных кадров в России и за рубежом, большинство отечественных исследователей солидарно в признании универсальности стратегических целей развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров и организационных подходов к решению этих задач. Зарубежный опыт дает много примеров гармоничного развития исследовательского образования, которые могут быть использованы в ходе совершенствования отечественной аспирантуры. Существенным условием успешной имплементации этих практик является расширение самостоятельности организаций, осуществляющих аспирантскую подготовку, в выборе содержания и форм ее организации при сохранении единых высоких стандартов в отношении научного уровня диссертаций выпускников аспирантуры.

Многообразие форм аттестационных процедур, а также требований к самой диссертации, варьирующихся не только от страны к стране, но и между отдельными университетами, определяется базовыми принципами системы ученых степеней: подготовка научных кадров для рынка интеллектуального труда осуществляется университетами, автономность которых является необходимым условием конкуренции на этом рынке.

Созданная в СССР система научной аттестации имела в качестве своей основы сеть центров (диссертационных советов), в которых осуществлялась аттестация научных кадров, подготавливаемых аспирантурами вузов и научных организаций преимущественно в целях воспроизводства собственного кадрового потенциала, а единство квалификационных требований устанавливалось государством. Исследования профессиональных траекторий выпускников современной российской аспирантуры свидетельствуют о низкой мобильности молодых исследователей, получающих степень кандидата наук, т.е. о сохранении в существенной степени традиционной модели воспроизводства кадров для науки и высшей школы. В этих условиях концептуально представляется более соответствующей текущим задачам совершенствование существующей системы диссертационных советов ВАК, нежели расширение сети научных и образовательных организаций, имеющих право самостоятельного присуждения ученых степеней.

Вместе с тем объективные процессы структурирования аспирантской подготовки предполагают изменения в системе научной аттестации выпускников аспирантур. В том числе, представляется целесообразным:

- нормативно закрепить упрощение реализации сетевых форм аспирантуры для вузов, не имеющих «своих» диссертационных советов по научным специальностям, представленным в аспирантуре;
- создать эффективную систему сопровождения выпускников аспирантуры на финальном (как правило, постаспирантском) этапе завершения работы над диссертацией, включая финансовое обеспечение этого этапа и сохранение на период сопровождения аффилиации выпускников с организацией, в которой они проходили аспирантскую подготовку;
- создать специальную информационную систему мониторинга эффективности аспирантур, обеспечивающую контроль деятельности

аспирантур на этапе итоговой аттестации аспирантов и представления диссертационных работ в диссертационные советы.

3.4. Вопросы для самоконтроля

- В чем заключаются основные преимущества подготовки исследователей в рамках модели интегрированных программ «академическая магистратура – аспирантура»?
- Назовите возможные направления совершенствования системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в российской аспирантуре?
- В чем особенности «профессиональной аспирантуры»? В чем различия между академическими и профессиональными степенями?
- Назовите основные различия в функционировании систем научной аттестации в России и зарубежных странах?
- Приведите примеры конкретных форм итоговой аттестации по программам профессиональной аспирантуры в зарубежных странах?

3.5. Список литературы

1. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2008. № 12. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1292.html> (дата обращения: 01.02.2017)
2. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.
3. Наука без молодежи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления / Е.А. Терентьев, Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2021. — 48 с. — 100 экз. — (Современная аналитика образования. № 6 (55)).
4. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 109-121.
5. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
6. Бедный Б.И. Об индустриальной аспирантуре (комментарий к статье) // Высшее образование в России. 2017. №10 (216). С. 122-124.
7. Тесленко В.А., Мельников Р.М. Перспективы развития индустриальной аспирантуры в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 157-167. DOI [10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167).
8. Boud D., Tennant M. Putting doctoral education to work: challenges to academic practice // Higher Education Research & Development. 2006. Vol. 25, nr 3. P. 293–306. DOI [10.1080/07294360600793093](https://doi.org/10.1080/07294360600793093).

9. Gibbons M., Limoges C, Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London etc., Sage Publications, 1994. 95 p.
10. Jones M. Contemporary trends in professional doctorates // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43, nr 5. P. 814-825. DOI 10.1080/03075079.2018.1438095.
11. Huisman J., Naidoo R. The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges // *Higher Education Management and Policy*. 2006. Vol. 18, nr 2. P. 1–13. DOI 10.1787/hemp-v18-art11-en.
12. Germain-Alamartine E, Moghadam-Saman S. Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: a comparative case study // *European Planning Studies*. 2020. Vol. 28, nr 2. P. 234-254. DOI 10.1080/09654313.2019.1637401.
13. Nerad M., Heggelund M. (Eds.). *Toward a Global PhD: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, 2011. p. 344.
14. Usher R. A diversity of doctorates: Fitness for the knowledge economy? // *Higher Education Research and Development*. 2002. Vol. 21, nr 2. P. 143–153. DOI 10.1080/07294360220144060.
15. Chiteng Kot, F., Hende D. D. Emergence and Growth of Professional Doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A Comparative Analysis // *Studies in Higher Education*. 2012. Vol. 37, nr 3. P. 345–64. DOI 10.1080/03075079.2010.516356.
16. Neumann, R. Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2005. Vol. 27, nr 2, P. 173–188. DOI 10.1080/13600800500120027.
17. Borrell-Damian L., Brown T., Dearing A., Font J., Hagen S., Metcalfe J., Smith J. Collaborative doctoral education: University-industry partner ships for enhancing knowledge exchange // *Higher Education Policy*. 2010. Vol. 23, nr 4. P. 493–514. DOI 10.1057/hep.2010.20.
18. Thune T. Doctoral students on the university-industry interface: a review of the literature // *Higher Education*. 2009. Vol. 58, nr 5. P. 637–651. DOI 10.1007/s10734-009-9214-0.
19. Taylor J. Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate // *Higher Education in Europe*. 2008. Vol.33, nr 1. P.65-87.
20. Provision of professional doctorates in England HE institutions. Report for HEFCE by the Careers Research & Advisory Centre (CRAC). January 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://dera.ioe.ac.uk/25165/1/Professional_doctorates_CRAC.pdf (дата обращения: 01.08.2021).
21. Higher Doctorate Awards in the UK. UK Council for Graduate Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ukcge.ac.uk/media/download.aspx?MediaId=1277> (дата обращения: 01.08.2021).

22. Lester S. Conceptualizing the practitioner doctorate // *Studies in Higher Education*. 2004. Vol. 29. nr 6. P. 757–770. DOI 10.1080/0307507042000287249.
23. Bourner T., Bowden R., Laing S. Professional Doctorates in England // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26, nr 1. P. 65–83. DOI 10.1080/03075070124819.
24. Doncaster K., Thorne L. Reflection and Planning: Essential elements of professional doctorates // *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 2000. Vol.1, nr 3. P. 391-399. DOI 10.1080/713693159.
25. Lee-Ann Fenge. Professional Doctorates - A Better Route for Researching Professionals // *Social Work Education*. 2009. Vol. 28, nr 2. P. 165-176. DOI 10.1080/02615470701865733.
26. Maxwell T. From first to second generation professional doctorate // *Studies in Higher Education*. 2003. Vol. 28, nr 3. P. 279–291. DOI 10.1080/03075070309292.
27. Germain-Alamartine E., Ahoba-Sam R., MoghadamSaman S., Evers G. Doctoral graduates' transition to industry: networks as a mechanism? Cases from Norway, Sweden and the UK // *Studies in Higher Education*. 2020. DOI 10.1080/03075079.2020.1754783.
28. Doctorate Recipients from U.S. Universities. National Science Foundation. December 2018. NSF 19-301 [Электронный ресурс]. URL: <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf19301/downloads> (дата обращения: 01.08.2021).
29. Maxwell T.W., Kupczyk-Romanczuk G. Producing the professional doctorate: the portfolio as a legitimate alternative to the dissertation // *Innovations in Education and Teaching International*. 2009. Vol. 46, nr 2. P. 135-145. DOI 10.1080/14703290902843760.
30. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. №. 4. С. 5–16.
31. Терентьев, Е. А., Бекова, С. К., Малошонок, Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Том 22. № 5. С. 54-66. DOI 10.15826/umpra.2018.05.049.
32. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 9-24. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24.
33. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // *Вопросы образования*. 2019. №. 1. 87- 108. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108.
34. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Профессионально-ориентированные аспирантские программы: взаимодействие университетов и индустрии // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2018. № 1 (49). С. 37-42.
35. Маркин В.В., Воронов В.В., Илишко Д. Инновации в подготовке

научных кадров высшей квалификации: международный опыт и российские реалии (экспертное мнение) // Инноватика и экспертиза: Научные труды. 2019. Выпуск 2 (27). С. 121-134.

36. Скоробогатова М.Р. Тенденции развития системы подготовки научных кадров в Европе: на примере Великобритании, Германии, Италии и Франции - М: Университетская книга, 2017.

37. Душина С.А., Ащеулова Н.А. Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США). Вестник МГИМО-Университета. 2013. 2(29). С. 170-177.

38. Вершинин И.В. Дискуссия об аспирантуре за рубежом: основные проблемы и тенденции // Наука. Инновации. Образование. 2016. № 20. С. 133-155.

39. Мироненко Е.С. Современные тенденции в развитии аспирантуры в контексте зарубежного и российского опыта // Вопросы территориального развития. 2017. № 2 (37). С.1-12.

40. Индикаторы науки: 2020: статистический сборник / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.И. Евневич и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 336 с.

41. Нефедова А.И., Дьяченко Е.Л. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // Мир России. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111.

42. Бекова С.К., Терентьев Е.А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51-64.

43. Соколов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 832 с.

44. Нечаев В.Д. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 16–33.

45. Рубан Л.С. Компаративный анализ российской и западной систем образования и подготовки научных кадров // Вестник РУДН. Серия: Социология, 2020. Вып.20. №2. С.416-429. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-2-416-429.

46. Скоробогатова М.Р. Реализация Болонского соглашения в системе подготовки научных кадров Российской Федерации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №2 (26).

47. Пахомов С.И., Мацкевич И.М., Гуртов В.А., Мелех Н.В., Заугольников Е.И. Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1 (98). С. 111-143.

48. Караева 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.

49. Ходырева Е.А. Программы PhD в российских вузах: опыт и перспективы реализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10 (октябрь). – С. 843–854. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181070.htm>.

50. Graves J.M., Postma J., Katz J.R., Barbosa-Leiker C. and others A National Survey Examining Manuscript Dissertation Formats Among Nursing PhD Programs in the United States // Journal of Nursing Scholarship, 2018; 50:3, 1–10. Режим доступа: <https://sigmapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jnu.12374>

51. Mason S., Merga M. A current view of the thesis by publication in the humanities and social science // International Journal of Doctoral Studies. 2018. № 13. P.139-154. Режим доступа: <http://ijds.org/Volume13/IJDSv13p139-154Mason4264.pdf>

52. Hongjie Chen, Shikui Zhao, Wenqin Shen, Leiluo Cai The Quality of Chinese PhDs: Achievements, Problems and Responses// Chinese Education & Society. 2018. Доступ: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10611932.2018.1458572?src=recsys&journalCode=mced20>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящая время российская аспирантура переживает те же трансформации, что и институт докторского образования за рубежом: выход выпускников на неакадемические рынки труда, переход от модели ученичества к модели структурированных программ, содержательная дифференциация образовательных программ. При этом трансформационные процессы в российской аспирантуре проходят в условиях сильной зависимости академического мира от государственного регулирования, низкой востребованности выпускников аспирантуры в высокотехнологических секторах экономики, низкого уровня мобильности населения (в том числе в научном и образовательном секторе).

Сегодня сделаны важные шаги в части изменений государственного регулирования аспирантской подготовки, направленные на повышение эффективности института аспирантуры в России: защита диссертации на соискание учёной степени кандидата наук нормативно определена в качестве основной цели программ третьего уровня высшего образования; расширена автономия вузов и научных организаций в отношении корректировки содержания и объема аспирантской программы. Однако «дорожная карта» повышения результативности не должна ограничиваться изменениями нормативной базы. Одной из приоритетных задач является формирование актуальной повестки научных исследований российской аспирантуры, мониторинг социального самочувствия ее ключевых акторов, поиск, анализ и распространение лучших практик в реализации программ третьего уровня высшего образования. Кроме того, программа развития национальной системы подготовки научных кадров должна включать следующие мероприятия:

- изменение объемов и механизмов финансирования аспирантуры, активное вовлечение аспирантов в финансируемые научные исследования;

- организация адресного отбора в аспирантуру с учетом мотиваций поступающих и запросов работодателей;
- создание и развитие института целевой аспирантуры,
- развитие практико-ориентированных аспирантских программ, обеспечивающих возможность проведения научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации в интересах индустриальных партнеров;
- создание системы комплексной оценки эффективности аспирантских программ.

Успешность социальных изменений в аспирантуре будет зависеть от восприятия ключевыми группами акторов новых институциональных рамок, от того смогут ли аспиранты, работодатели, научно-образовательная бюрократия, научно-педагогическое сообщество поверить в идею новой аспирантуры и выстроить свои действия в соответствии с этой идеей. Как гласит аксиома Уильяма Томаса: «Если ситуация определяется людьми как реальная, она реальна по своим последствиям».

Борис Ильич Бедный
Николай Валерьевич Рыбаков

**ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В
СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ
АСПИРАНТУРЕ**

Учебное пособие

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603022, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23