

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ НИЖЕГОРОДСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н. И. ЛОБАЧЕВСКОГО»

На правах рукописи

Рыбаков Николай Валерьевич

**КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАУКИ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В АСПИРАНТУРЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Научная специальность
22.00.04 - Социальная структура, социальные
институты и процессы

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
социологических наук

Научный руководитель:
доктор физико-математических наук, профессор,
директор Института аспирантуры и
докторантуры
Бедный Б.И.

Консультант:
доктор социологических наук, профессор,
профессор кафедры общей социологии
и социальной работы
Воронин Г.Л.

Нижний Новгород – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АСПИРАНТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ, СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	15
1.1. Социологические подходы к исследованию аспирантуры	15
1.2. Трансформация аспирантуры в современном мире	33
1.3. Российская аспирантура в условиях трансформации: особенности реформирования, институциональные изменения, поиск организационных моделей, параметры результативности	49
ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ ОЦЕНКИ	77
2.1. Сроки подготовки диссертаций: дисциплинарные и социальные аспекты.....	77
2.2. Профессиональные сферы занятости выпускников аспирантуры.....	91
ГЛАВА 3. ВЫБОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ РОССИЙСКИМИ АСПИРАНТАМИ	100
3.1. Мотивы поступления и обучения	100
3.2. Профессиональные планы аспирантов	127
3.3. Отношение выпускников к действующей образовательной модели аспирантской подготовки	138
3.4. Причины низкой результативности аспирантуры в кадровом обеспечении научно-образовательной сферы и меры по ее повышению	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	160
Список литературы	163
ПРИЛОЖЕНИЯ	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. В условиях возрастающей роли науки в инновационном развитии общества критическое значение приобретает функциональность институтов, ответственных за подготовку научно-педагогических кадров. В деятельности этих институтов происходят существенные изменения. Общемировым трендом стала утрата аспирантурой¹ исключительно академической ориентации². Диверсификация профессиональных карьер выпускников аспирантур может стать причиной недостаточного пополнения научно-образовательной сферы специалистами высшей научной квалификации. Такие опасения сегодня становятся актуальными для России, где доля аспирантов в общей численности населения значительно меньше, чем в других экономически развитых странах³. 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 обсуждениях высказываются мнения, что снижение числа защит обусловлено реформой аспирантуры, ее переходом к «образовательному» формату. Считается, что аспиранты перегружены учебной работой в ущерб исследовательской, и делается вывод, что, если вернуть дореформенную модель аспирантуры, число защит диссертаций существенно возрастет. Подобные выводы, вследствие дефицита данных, основаны на мнениях отдельных политиков и деятелей науки. Для принятия мер, направленных на повышение эффективности аспирантуры, нужны

¹ Далее по тексту 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 Woolston C. Graduate survey: Uncertain futures, 2015.

³ Институт статистики ЮНЕСКО. Режим доступа: <http://data.uis.unesco.org/>

экспериментально и теоретически обоснованные оценки выполнения аспирантурой своей главной социальной функции — обеспечение науки и высшей школы кадрами высшей квалификации.

Степень научной разработанности проблемы.

Социально-этические особенности академической профессии, научной деятельности рассматривались в работе М. Вебера «Наука как призвание и профессия»¹. Научной идеологии, консолидации научных сообществ и конкурентному становлению научных дисциплин посвящены исследования Д. Бен-Дэвида².

Функционалистский подход обоснован в трудах О. Конта³ в его метафоре общества как организма. Дальнейшее развитие получает у Э. Дюркгейма, предлагающего «в процессе объяснения социального явления отдельно исследовать порождающую его реальную причину и выполняемую им функцию»⁴. Функциональность определяется Э. Дюркгеймом через соответствие «между рассматриваемым фактом и общими потребностями социального организма» и переносится в теоретическом анализе на сферу образования⁵. Теоретические аспекты функциональности и дисфункциональности социальных институтов, в том числе науки и образования, затрагивались в трудах Т. Парсонса и Р. Мертон⁶. Р. Мертон рассматривал этические и ценностно-нормативные аспекты научной деятельности, уделяя внимание вопросам научного приоритета и признания в сообществе ученых⁷.

Применение исследовательских метафор и теоретико-методологических рамок к проблематике образования рассматривались в работах Д.Л.

¹ Вебер М. Избранные произведения, 1990.

² Бен-Дэвид Д. Роль ученого в обществе, 2014.

³ Конт О. Общий обзор позитивизма, 2011.

⁴ Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение, 1995.

⁵ Дюркгейм Э. Социология образования, 1996.

⁶ Парсонс Т. Система современных обществ, 1998; Мертон, Р. Явные и латентные функции, 1994;

⁷ Мертон Р. К. Эффект Матфея в науке, 1993.

Константиновского, В.С. Вахштайна и Д.Ю. Куракина, Г.Е. Зборовского и П.А. Амбаров¹.

Изучением функций высшего образования, профессиональным самоопределением и занятостью молодежи занимались Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская и Г.А. Чередниченко, Ф.Э. Шереги, Г.А. Чередниченко и В.Н. Шубкин².

Институциональные и управленческие аспекты реформирования системы высшего образования в России рассматривались в работах И.М. Фадеевой, А.О. Грудзинского, Ю.Р. Вишневого и М.В. Певной, Х.Г. Тхагапсоева и М.Б. Сапунова³.

Результаты масштабных исследований академического рынка труда и академических профессий в России и за рубежом отражены в работах Ф. Дж. Альтбаха, Г. В. Андрущак, С. Шварцмана, Я. И. Кузьмина, Н. Джайарам, В. Ма, Дж. Вена, М.М. Юдкевич, М.Дж. Финкельштейна и К.У. Иглесиаса, М. Соколова, К. Губы, Т. Зименковой, М. Сафонова и С. Чуйкина⁴.

Проблемам мобильности исследователей и вопросам академического инбридинга посвящены работы Ф. Дж. Альтбаха, М.М. Юдкевич и Л. Рамбли⁵. Проблемы продуктивности научной деятельности молодежи и перспективы развития системы научной аттестации в России рассматриваются в работах Б.И.

¹Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации, 2013; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования, 2019.

²Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие, 2014; Шереги Ф.Э. Российская молодежь: настроение, ожидания, ценностные ориентации, 2013; Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь: социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства, 1985.

³Фадеева И.М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект, 2005; Грудзинский А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом, 2005; Вишневский Ю.Р., Певная М.В. Оценка реформирования российского образования с позиции потребителей образовательных услуг, 2011; Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы, 2016.

⁴Альтбах Ф. Дж., Андрушак Г. В., Шварцман С., Кузьминов Я. И., Джайарам Н., Ма В., Вен Дж., Юдкевич М. М., Финкельштейн М.Дж., Иглесиас К.У. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США, 2013; Соколов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах, 2015.

⁵Yudkevich, M., Altbach, P.G., & Rumbley, L.E. Academic inbreeding and mobility in higher education, 2015.

Бедного, А.А. Мироноса, С.И. Пахомова, И.М. Мацкевича, В.А. Гуртова, Н.В. Мелех, Е.И. Заугольниковой¹.

Общие тенденции развития аспирантуры рассмотрены в работах А. Хасгалла, Б. Саенена и Л. Боррелл-Дамиана, Б. Кем и У.Тейхлера, Б.И. Бедного, А.А. Мироноса, В.С. Сенашенко, С.Д. Резника, В.В. Маркина и В.В. Воронова², а различные аспекты социального самочувствия российских аспирантов - в работах С.К. Бековой, И.А. Груздева, З.И. Джафаровой, Н.Г. Малошонок и Е.А. Терентьева, Г.В. Осипова и В.И. Савинкова³.

Масштаб изучения роли высшего образования в российском обществе постепенно расширяется. Однако в исследовательском поле ощущается недостаток эмпирических данных о выполнении аспирантурой ее главной функции - воспроизводства научных и научно-педагогических работников высшей квалификации. Необходимостью углубленного изучения этой проблемы обусловлены выбор объекта, предмета, цели и задач настоящего исследования.

Объект исследования: функциональность аспирантуры российских вузов.

Предмет исследования: кадровое обеспечение науки и высшей школы в аспирантуре российских вузов.

Цель диссертационного исследования: оценка результативности кадрового обеспечения науки и высшей школы в аспирантуре российских вузов и выявление ключевых факторов, влияющих на закрепление выпускников аспирантуры в академической сфере.

¹ Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе, Состояние и тенденции развития аспирантуры, 2008; Пахомов С.И., Мацкевич И.М., Гуртов В.А., Мелех Н.В., Заугольникова Е.И. Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней, 2020.

² Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures, 2019; Kehm B., Teichler U. Doctoral Education and Labor Market: Policy Questions and Data Needs, 2016; Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры, 2008.; Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования, 2016; Резник С.Д. Аспирантура: как повысить ее эффективность, 2015. Маркин В.В., Воронов В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина, 2016.

³ Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. Портрет современного российского аспиранта, 2017; Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ, 2014

Для достижения цели поставлены следующие **исследовательские задачи**:

1. На основе анализа тенденций в развитии аспирантуры, с опорой на теоретические подходы к исследованию функций образования определить ключевые параметры, характеризующие роль аспирантуры в процессе воспроизводства профессиональной структуры науки и высшей школы в России.
2. Выявить основные факторы, влияющие на результативность аспирантуры и темпы продвижения аспирантов к ученой степени.
3. Определить особенности социального процесса закрепления выпускников аспирантуры в академической сфере и провести оценку результативности аспирантуры в подготовке кадров для научно-образовательной сферы.
4. Выявить мотивы, которыми руководствуются аспиранты при обучении в аспирантуре, и их влияние на выбор профессиональных траекторий.
5. Выявить детерминанты результативности российской аспирантуры в подготовке кадров для науки и высшей школы.

Теоретическая основа исследования

Логика диссертационного исследования выстроена с опорой на принцип социологической полипарадигмальности. В соответствии с теорией структуризации Э.Гидденса¹ аспирантура анализируется как система взаимосвязанных структур (правил и ресурсов) и действий агентов. Аналитическая модель П. Штомпки² позволяет рассмотреть аспирантуру как социальную структуру, в которой переплетены ценности, нормы, интеракции и интересы субъектов деятельности. Результативность аспирантуры в подготовке исследователей и преподавателей высшей школы рассматривается через функционалистские концепции Т. Парсонса и Р. Мертона. Описание мотивов

¹ Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации, 2005.

² Штомпка П. Социология социальных изменений, 1996.

социального действия акторов в отношении поступления и обучения в аспирантуре основано на теории самодетерминации Э.Деси и Р.Райана¹.

Эмпирическую базу исследования составили:

I. Данные авторских количественных и качественных социологических исследований:

➤ «Профессиональные планы и мотивы обучения аспирантов», апрель - май 2016, анкетный on-line опрос аспирантов ННГУ, N = 427 чел.

➤ «Проблемы обучения и профессиональные планы: опрос первого выпуска аспирантов, обучавшихся в рамках новой модели аспирантуры», октябрь 2017, анкетный опрос выпускников аспирантуры ННГУ, N = 36 чел.

➤ «Мотивы поступления и обучения в аспирантуре», апрель-май 2018, метод полуструктурированных интервью с аспирантами и их научными руководителями, N = 42 чел. (НИУ ВШЭ г. Москва, ННГУ).

➤ «Перспективы педагогической деятельности выпускников аспирантуры», июнь 2018, анкетный опрос аспирантов ННГУ, N = 99 чел.

➤ «Мотивы поступления и обучения в аспирантуре», июнь - август 2018, анкетный on-line опрос аспирантов, N = 347 чел. (6 российских университетов).

➤ «Российская аспирантура как институциональный ресурс кадрового обеспечения науки и высшей школы», ноябрь 2018 – апрель 2019 гг., исследование научной продуктивности выпускников аспирантур, N = 1178 чел. (9 российских университетов).

➤ «Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры», декабрь 2019 г., фокусированные интервью с руководителями аспирантур российских университетов, N = 29 чел. (19 российских вузов).

II. Вторичный анализ базы данных «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения»². Анализировались ответы

¹ Deci E. L., Ryan R. M. Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory, 2012.

² «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ», Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", ООО «Демоскоп», Центр народонаселения

респондентов, имеющих опыт обучения в аспирантуре (суммарное количество респондентов во всех опросных волнах с 2006 по 2018 гг., N= 1707 чел.).

III. Данные российской статистики о контингенте, приеме, выпуске аспирантов российских вузов (1992-2018 гг.).

Анализ количественных данных проводился статистическими методами с использованием прикладных программ Microsoft Excel и SPSS Statistics 20 for Windows.

Гипотеза исследования:

Современная российская аспирантура неэффективна в выполнении своей главной функции - подготовке профессиональных исследователей и преподавателей высшей школы. Ключевыми факторами, влияющими на результативность аспирантуры, являются: финансовое обеспечение науки и научной деятельности, нормативное регулирование аспирантских программ, структура мотиваций и профессиональные ориентации аспирантов.

Научная новизна исследования:

1. На основе социологической концепции структурного функционализма дано определение функции аспирантуры. Предложены и обоснованы параметры, характеризующие результативность аспирантуры в подготовке кадров для науки и высшей школы. Разработан способ измерения этих параметров, основанный на библиометрических данных о научной продуктивности выпускников аспирантуры.

2. Установлено, что распределение выпускников по интервалу времени между окончанием аспирантуры и защитой диссертации описывается экспоненциально затухающей функцией, параметры которой зависят от направления подготовки аспирантов.

3. На основе библиометрических данных впервые проведена количественная оценка доли выпускников, продолжающих научную карьеру

после окончания аспирантуры. Выявлены дисциплинарные различия в закреплении аспирантов в академической сфере. Установлено, что в ведущих российских вузах среди выпускников аспирантуры доминируют практики академического инбридинга.

4. На основе теории самодетерминации предложена типология мотивов обучения современных российских аспирантов.

5. Установлены причины низкой результативности аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшего образования. Определено, что значительная доля аспирантов не имеет внутренней мотивации к академической деятельности. Выявлена неустойчивость профессиональных планов аспирантов в отношении академических сфер занятости. Определены недостатки в нормативном регулировании и финансовом обеспечении аспирантской подготовки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Авторское определение функции аспирантуры; комплекс параметров, характеризующих результативность аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшей школы:

функция аспирантуры — роль, которую вне зависимости от нормативной артикуляции выполняет аспирантура по отношению к институтам науки, образования, профессиональной структуре общества, потребностям социальных групп и отдельных личностей;

параметры результативности аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшей школы: доля выпускников, защищающих диссертации в процессе обучения и в постаспирантский период; сроки подготовки диссертаций; доля выпускников, закрепляющихся в научно-образовательной сфере.

2. Около 90% всех кандидатских диссертаций защищаются не позднее двух лет после окончания аспирантуры. С учетом защит в постаспирантский период результативность аспирантуры возрастает приблизительно в два раза. Темпы

продвижения выпускников аспирантуры к ученой степени существенно зависят от отрасли наук.

3. В ведущих российских университетах преподавателями и научными работниками с ученой степенью кандидата наук становятся $\approx 18\%$ от общего числа лиц, поступивших на аспирантские программы. На закрепление выпускников в науке и высшей школе оказывают влияние: направление подготовки, наличие ученой степени и условия финансирования аспирантской подготовки. Существенную роль в формировании и удержании интереса к профессиональной исследовательской деятельности играет привлечение аспирантов к финансируемым научным проектам. Трудоустройство в научно-образовательной сфере характеризуется институциональной замкнутостью и низкой территориальной мобильностью выпускников аспирантуры.

4. Типы мотивов обучения современных российских аспирантов:

- внутренние мотивы, обусловленные интересом к исследовательской, преподавательской деятельности и образовательному процессу;
- внешние мотивы, при которых аспирантура и ученой степень рассматриваются в качестве инструментальных ценностей (получение социальных льгот, намерение построить карьеру вне академической сферы);
- амотивация — недостаток или отсутствие мотивации (выбор стратегии «накатанных рельс», поступление в аспирантуру без серьезной рефлексии и значимых альтернатив).

5. Причины низкой результативности российской аспирантуры в кадровом обеспечении академической сферы:

- несоответствие мотиваций аспирантов смыслу и содержанию научной и преподавательской деятельности;
- неустойчивость профессиональных ориентаций аспирантов, обусловленная отсутствием надежных карьерных перспектив в научно-образовательной сфере, дефицитом вакансий, низкой трудовой мобильностью, падением престижа академической профессии;

➤ недостаточное и неэффективное финансовое обеспечение аспирантской подготовки;

➤ дефекты в нормативном регулировании аспирантской подготовки: 1) расхождение нормативно закрепленных сроков обучения и фактических сроков подготовки диссертаций; 2) отсутствие учета дисциплинарной специфики в нормативном регулировании аспирантской подготовки; 3) несогласованность нормативного регулирования аспирантуры и системы государственной научной аттестации.

Теоретическая значимость результатов исследования:

1) предложенная в работе методика анализа закрепления выпускников аспирантуры в научно-образовательной сфере вносит вклад в методологию исследования академических карьер российской молодежи;

2) результаты исследования расширяют существующие представления о мотивах обучения, профессиональных планах и профессиональных траекториях аспирантов.

Практическая значимость результатов исследования. Предложенная система оценки результативности аспирантуры, основанная на эмпирических данных о сроках подготовки диссертаций и научной продуктивности выпускников в постаспирантский период, используется в административно-управленческой деятельности вузов для мониторинга профессиональных карьер выпускников и диагностики эффективности аспирантских программ.

Рекомендации по повышению результативности российской аспирантуры используются при разработке нормативных правовых актов, нацеленных на сопряжение систем подготовки и аттестации научных кадров (проект № 730000Ф.99.1.БВ16АА02001, 2020 г., госзадание Минобрнауки РФ).

Результаты диссертационного исследования применяются в преподавании курсов «Социология образования», «Система научной аттестации в России».

Соответствие диссертации Паспорту специальностей ВАК РФ. Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности 22.00.04

– Социальная структура, социальные институты и процессы: п.26. «Социальные функции системы образования; функциональность и дисфункциональность профессионального образования. Рынок труда и профессиональное образование».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: 1) применением обоснованных теоретико-методологических концепций; 2) выбором библиографических массивов отечественной и зарубежной научной литературы, релевантной рассматриваемой проблематике; 3) сочетанием количественных и качественных социологических методов; 4) применением стандартизованных количественных методов обработки данных; 5) высокой степенью сходимости данных государственной статистики и полученных исследовательских данных.

Апробация результатов исследования. Основные положения и выводы диссертации апробированы на 7 международных конференциях: «Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии» (Н. Новгород, 2016), «Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия» (Н. Новгород, 2017), «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли. Синергия-2017» (Казань, 2017), Международный конгресс по интеллектуализации экономики и конференция «Белорусская наука в условиях модернизации» (Минск, Белоруссия, 2018), «Materials science of the future: research, development, scientific training» (Н. Новгород, 2019), «Вклад высшего образования в развитие общества и экономики: глобальные, национальные и региональные вызовы» (Москва, 2019), «Мир регионов vs регионы мира» (Москва, 2019).

Результаты работы апробированы автором, участвовавшим в качестве приглашенного лектора в программах повышения квалификации «Новая модель аспирантуры: проблемы и перспективы развития» (ННГУ, 2018, 2019), «Нормативное и методическое обеспечение программ аспирантуры и магистратуры» (Вологда, ВолНИЦ РАН, 2019).

Результаты исследования отражены в 15 публикациях, в том числе: 7 статей в журналах, индексируемых в базах WoS, Scopus и 3 статьи в журналах из Перечня ВАК. Общий объем публикаций 12,1 п.л., авторский вклад – 4,8 п.л.

Структура диссертации: введение, три главы, включающие 9 параграфов, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1. АСПИРАНТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ, СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Обосновано применение ряда социологических парадигм и теорий к исследованию аспирантуры. На основе функционалистского подхода предложена трактовка понятия «функция» аспирантуры. Проанализированы современные мировые тенденции в развитии аспирантского образования. Проведен анализ национальных систем мониторинга аспирантского образования в США и Европе. В результате аналитического обзора статистических данных и социологических исследований дана оценка современного состояния российской аспирантуры. Предложены критерии и показатели, характеризующие результативность российской аспирантуры в отношении кадрового обеспечения науки и высшей школы.

1.1. Социологические подходы к исследованию аспирантуры

Становление аспирантуры как специализированной формы подготовки научных и научно-педагогических кадров проходило одновременно с институционализацией науки и научных исследований в университетах¹. До XIX века наука не являлась коллективной, массовой и узкоспециализированной профессиональной деятельностью: заниматься научными исследованиями могла позволить себе обеспеченная прослойка интеллектуалов, зачастую при поддержке меценатов. При этом высшее образование развивалось в отрыве от науки, было сосредоточено в стенах университетов. Именно по этим причинам на протяжении длительного времени наука не нуждалась в институализированной форме подготовки научно-педагогических кадров.

За последнее столетие наука стала одним из главных факторов социально-экономического развития общества. Научные исследования приобрели совершенно иные масштабы, нежели в XIX веке. Вместе с ростом научного знания наблюдался и рост системы высшего образования, наука сосредоточилась в стенах университетов. Существенно возросла численность корпуса

¹ Подробно эти вопросы рассматриваются в работах: Вебер М. Наука как призвание и профессия // Избранные произведения. -- М.: Прогресс, 1990, С.707-735; Бен-Дэвид Д. Роль ученого в обществе / Джозеф Бен-Дэвид; пер. с англ. А. Смирнова. — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 344 с.; Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. НИУ ВШЭ.-М.: Изд.дом ВШЭ, 2017. - 736 с.; Строгеецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67-82.

профессиональных исследователей и преподавателей высшей школы. Превращение науки в признаваемую обществом и финансируемую государством профессию сделало необходимыми формализацию института воспроизводства научных кадров. Наука стала рассматриваться как профессиональная деятельность, которой необходимо обучать. В этих условиях критическое значение приобрела аспирантура, как ключевой элемент в системе производства кадров для науки и высшей школы.

Аспирантура как феномен имеет множество свойств-измерений — экономических, политических, социальных, психологических и педагогических. Мы будем рассматривать аспирантуру как социальный феномен, то есть в категориях «социального». По нашему мнению, изучение аспирантуры с позиции социологии позволит лучше понять место этого института в современном обществе, образовании и науке.

Какие же теоретико-методологические средства предоставляет социология для исследования аспирантуры?

Рассмотрим основные социологические концепции, на которые мы опирались в диссертационном исследовании. Исторически в социологии сложились два концептуальных исследовательских подхода — социологический реализм и социологический номинализм¹. Истоки первого подхода берут начало в концепции О. Конта², в которых ключевой категорией выступает «общество» и его производные. При этом общество рассматривается как организм, в котором все отдельные элементы взаимосвязаны друг с другом и выполняют определенные задачи по отношению к социуму. Окончательное оформление такой подход получает у Э. Дюркгейма в его концепциях солидарности, разделении труда и функциональности различных сфер общества. Кроме этого, он

¹ Тощенко Ж.Т. Парадигмы как методологические стратегии в социологии // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 19-36.

² Конт О. Общий обзор позитивизма / Перевод с французского И. А. Шапиро. Под ред. Э. Л. Радлова. — Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 296 с.

формулирует основное методологическое правило социологии¹ - объяснение социальных явлений социальными фактами (а не состоянием индивидуального сознания). В трактовке Э. Дюркгейма социальные факты или коллективные представления обладают принудительной силой для членов общества. Дальнейшее развитие парадигма социологического реализма получила в разных функционалистских и структуралистских теориях. Особенности применения функционалистских подходов к исследованию аспирантуры будет подробно рассмотрено в этом параграфе ниже.

Основоположником социологического номинализма является М. Вебер. В основе его «понимающей социологии» лежит совершенно иное методологическое основание - объяснение общественных феноменов через социальное действие субъектов. Социальное действие М. Вебер определяет следующим образом: «Действием» мы называем действие человека (независимо от того, носит ли оно внешний или внутренний характер, сводится к невмешательству или терпеливому принятию), если и поскольку действующий индивид или индивиды связывают с ним субъективный смысл. «Социальным» мы называем такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»². При этом смысл приобретает через ценностное измерение. Этот концепт М. Вебера предопределил наш выбор качественных методов исследования для изучения причин (мотивов) действий субъектов при поступлении и обучении в аспирантуре (см. главу 3 настоящей работы). Безусловно, обучение в аспирантуре может рассматриваться как социальное действие, так оно имеет субъективный смысл и в определенной степени «ориентировано на других». При анализе мотивации обучения в аспирантуре и выбора профессии исследователя мы также будем опираться на теоретическое предположение М. Вебера о рисках процессов

¹ Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., сост., послесл. и прим. А. Б. Гофмана. — М.: Канон, 1995. — 352 с.

² Вебер, М. Избранные произведения. [Электронный ресурс] / М. Вебер. — Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/index.php, свободный. — Загл. с экрана. - Дата обращения: 18.03.2011.

профессионализации и специализации научной деятельности¹. М. Вебер отмечал, что восприятие науки только как профессии пагубно для ее развития. Чтобы преуспеть в науке человек должен иметь призвание: «для человека не имеет никакой цены то, что он не может делать со страстью»². В научной деятельности важными являются призвание, вдохновение и преданность делу. Именно эти элементы мы попытаемся найти в структуре мотиваций обучения аспирантов. При этом центральным теоретико-методологическим подходом в нашем исследовании мотивации аспирантов станет теория самодетерминации Э.Деси и Р.Райана³ (гл. 3, п. 3.1.).

Последующее развитие социологической теории было связано с поисками ответа на один из главнейших вопросов социологии: как социальное действие субъектов (социологический номинализм) соотносится с развитием и функционированием социальных структур (социологический реализм)? В результате в социологии возникла масса конкурирующих исследовательских программ-парадигм, претендующих на описание и объяснение социальной реальности⁴. Как вообще можно относиться к конкурирующим теориям? Выбрать «истинную», осуществить некий их «синтез» или использовать по мере надобности ресурсы всех? В качестве продуктивной П. Штомпка видит последнюю исследовательскую стратегию: «Идея многомерности — удачная современная формула ... Поиск синтеза, примирения, взаимных открытий, многомерных подходов и многообразных точек зрения просто витает в воздухе»⁵. Полипарадигмальность социологии создает *возможность совмещения различных*

¹ Вебер, М. Избранные произведения. Наука как призвание и профессия [Электронный ресурс] / М.Вебер. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/index.php, свободный. – Загл. с экрана. - Дата обращения: 18.03.2011.

² Там же.

³ 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*

⁴ Варианты классификаций социологических парадигм и теорий подробно рассматриваются в работах: Зборовский Г.Е. Метапарадигмальная модель теоретической социологии // Социологические исследования. 2008. № 4. С. 3-15; Тощенко Ж.Т. Парадигмы как методологические стратегии в социологии // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 19-36.

⁵ Штомпка П. Много социологий для одного мира («Большая теория» и теоретический плюрализм) // Социологические исследования. 1991. № 2. С. 19.

*теоретических подходов, инструментов в исследовании и анализе социальных явлений*¹.

Мы будем использовать аппарат разных теорий в разных контекстах исследования аспирантуры, в результате такой интегративной стратегии аспирантура как социальный феномен будет рассматриваться с разных ракурсов и позиций, создавая полноту социального конструкта. Применительно к нашему анализу особый интерес представляют несколько теорий и концепций: функционалистские и структурно-функционалистские концепции Э.Дюркгейма, Т.Парсонса, Р.Мертонса, теория структуризации Э.Гидденса, теория социального становления П.Штомпки, теория коммуникативного действия Ю.Хабермаса, концепция культурного капитала П.Бурдьё.

Под структурой Э. Гидденс понимает правила и ресурсы, которыми индивиды руководствуются при социальном взаимодействии. Данные элементы выступают и как средства производства социальной жизни в качестве продолжающейся деятельности, и одновременно как продукты, производимые и воспроизводимые этой деятельностью. О взаимосвязи действий социальных субъектов и социальной структуры Э.Гидденс пишет следующие: «Субъектов деятельности и структуры нельзя рассматривать как две независимые друг от друга категории; таким образом, речь в данном случае идет не о дуализме, а о дуальности (или двуединстве). ...Структура не является чем-то «внешним» по отношению к индивидам: будучи своего рода «отпечатками» в их памяти и проявляясь в социальной практике, она представляется скорее «внутренней», нежели внешней по отношению к их деятельности. Структуру нельзя отождествлять с принуждением, она всегда как ограничивает, так и создает возможности для действия».² В соответствии с концепцией Э.Гидденса деятельность аспирантуры в нашей работе будет рассматриваться как с позиции

¹ Ядов В.А. Возможности совмещения теоретических парадигм в социологии // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 5-19.

² Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – 2-е изд. / Э. Гидденс. – М.: Академический проект, 2005. – С. 70.

анализа структуры (условия финансирования, условия поступления, нормативные условия подготовки, научно-дисциплинарные направления подготовки и т.д.), так и с позиции анализа деятельности аспирантов (мотивы обучения, профессиональные планы, защиты диссертаций, трудоустройство и т.д.). Во второй и третьей главах проанализировано взаимовлияние структурных элементов аспирантуры (правила, нормативные рамки и условия аспирантской подготовки) и социальной деятельности аспирантов (защиты диссертаций, профессиональные планы и траектории, мотивы обучения и получения ученой степени).

При анализе функционирования аспирантуры мы будем опираться на аналитическую модель четырех измерений социальной структуры П. Штомпки¹, которая, на наш взгляд дополняет концепцию Э.Гидденса. В соответствии с его концепцией INIO² любую социокультурную общность и социальную систему можно проанализировать, принимая во внимание четыре измерения: идеология (Ideology); нормативная система (Norms); интеракции (Interactions); интересы и социальный ресурс групповых и индивидуальных деятелей (Opportunity). Рассмотрим возможность применения этой аналитической схемы для исследования проблематики аспирантуры.

Первое измерение – это идеальное измерение, устанавливающее для конкретной социальной группы мыслительный горизонт. *В этом отношении в нашем исследовании мы попытаемся прояснить взгляды, ценности и убеждения аспирантов, научно-педагогического сообщества, администрации университетов в отношении функционирования аспирантского образования, научных и образовательных практик, важности и престижа ученой степени, ценности научно-исследовательской работы, возникающих проблем в деятельности аспирантуры и т.д.*

¹ Штомпка П. Понятие социальной структуры: попытка обобщения // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 3–13.

² Штомпка П. Социология социальных изменений/Пер, с англ, под ред. В.А.Ядова.—М.: Аспект Пресс, 1996. — 416 с.— (Программа «Высшее образование»).

Второе измерение – нормативно-ценностное. *Применительно к аспирантуре это измерение, прежде всего, включает сложившиеся правовое поле в регулировании подготовки научно-педагогических кадров, в том числе законодательно закреплённую модель российской аспирантуры. Влияние этого измерения на функционирование аспирантуры будет одним из центральных сюжетов нашей работы.*

Третье (интеракционное) измерение определяет взаимную соориентированность социальных действий: с кем и относительно кого или чего члены сообщества предпримут действия. В этом направлении особую значимость приобретают понятия «коммуникативного сообщества»¹, «дискурса», «диалога», «совместного создания знания», «дискурсивного позиционирования»². В таком ракурсе аспирантура может быть предметом обсуждения и конвенции.

В нашем исследовании это измерение будет анализироваться с опорой на теорию коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса³. Здесь важными является понятие «коммуникативного действия». Коммуникативное действие – это разновидность социального действия, имеющего свою специфику. Вот как описывает эту особенность сам Хабермас: «Коммуникативными я называю такие интеракции, в которых их участники согласуют и координируют планы своих действий; при этом достигнутое в том или ином случае согласие измеряется intersubjectивным признанием притязаний на значимость»⁴. В случае с коммуникативным действием планы участников постоянно корректируются вследствие достижения нового общего видения ситуации. Ключевыми компонентами в коммуникативном действии являются взаимопонимание, взаимосогласованность и консенсус. Intersubjectивное признание происходит через взаимное, коллективное обсуждение. При этом дискуссии должны организовываться в соответствии с рядом принципов и правил. В частности, Ю.

¹ Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006. 384 с.

² Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / Пер. С англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.

³ Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006. 384 с.

⁴ Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006. С.91.

Хабермас в своих теоретических построениях и в поиске данных оснований опирается на философию и социологию языка, в том числе на теорию аргументации и теорию речевых актов. В центре внимания оказываются речевое сообщество как система дискурсивных практик и рациональный дискурс как совокупность речевых актов, имеющих модальный смысл и направленных на достижение согласия. Смысл дискуссий заключается в том, чтобы субъекты могли находить верные, действенные, искренние аргументы, с помощью которых утверждаемые нормы проходят (или не проходят) процедуру обоснования своей значимости. *С использованием такой теоретической перспективы мы будем рассматривать содержание и значение дискурса академического сообщества относительно реформы российской аспирантуры и ее эффективности, возможных путей развития, источников финансирования и перспектив законодательного регулирования (см. гл.1, п. 3; гл. 3, п. 4). Возможности рационального дискурса заинтересованного коммуникативного сообщества будут использованы нами при конструировании нового видения нормативной модели аспирантуры и решении стратегических задач ее развития (см. гл. 3, п. 4).*

Возвращаясь к теории П. Штомпки, отметим четвертое измерение его аналитической модели (диалектика интересов вовлечённых социальных групп), фокусирующееся на распределении доступа к общественным благам - богатству, власти, престижу и знаниям. *Данное измерение будет описываться в основном через интересы социальной группы аспирантов: исследование их профессиональных ориентаций, планов по получению ученой степени, карьерных траекторий, мотивов обучения и занятости в научно-педагогической сфере¹.* В прояснение этого измерения интересов социальных групп мы будем опираться также на теорию культурного, научного и образовательного капитала П.Бурдьё².

¹ Конечно, кроме интересов аспирантов необходимо учитывать и прояснять интересы других групп влияния - научно-педагогического сообщества, научной бюрократии, потенциальных работодателей, однако эта задача выходит за рамки настоящего диссертационного исследования.

² Бурдьё П. Homo academicus. — М.: Издательство ИЭП, 2018. — 464 с.

В его концепции образование рассматривается в качестве средства производства особого вида капитала, который достаточно свободно трансформируется в экономические и другие виды капитала. Эта теория хорошо объясняет возрастающий интерес в мире к аспирантскому образованию, ученым степеням в условиях размывания классовых позиций и ужесточения конкуренции на рынках труда.

Говоря, о четырех измерениях социальной структуры П. Штомпка подчеркивает, что эти измерения не являются обособленными и независимыми в реальности, а применяемые разграничения носят аналитический характер. Об этом он пишет следующее: «Каждое отдельно взятое измерение структуры существенным образом влияет на любое другое и одновременно находится под влиянием всех остальных. Некоторые из этих межструктурных связей уже давно были замечены и изучались социологами. Другие пока предстают в нашей четырехмерной модели как аналитическая возможность, указывая на неосвоенные до сих пор направления исследований»¹. Другими словами, важным преимуществом его аналитической модели является возможность учитывать взаимную динамику аналитических измерений. Динамика измерений проявляется в изменении идей, ценностей; пересмотре и легитимации новых нормативных моделей; переформировании каналов взаимодействия; перегруппировке возможностей, интересов и жизненных перспектив. Перманентная трансформация - это ключевая характеристика современной аспирантуры, поэтому применение рассматриваемой аналитической модели может иметь существенный исследовательский потенциал.

С нашей точки зрения, в данную аналитическую модель для исследования аспирантуры следует добавить пятое измерение – функциональное. Это измерение станет ключевым в нашем анализе и позволит с применением конкретных эмпирических параметров оценить роль аспирантуры в развитии

¹ Штомпка П. Понятие социальной структуры: попытка обобщения // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 6–7.

научно-образовательной сферы общества. Для этого мы обратимся к сформировавшейся в социологии образования «функционалистской» традиции¹.

Функционалистские теоретико-методологические подходы в исследовании аспирантуры. В классической социологии «функция» определяется как роль, которую социальный институт выполняет относительно потребностей социальной сферы более высокого организационного уровня или интересов составляющих её социальных групп и индивидов².

Э. Дюркгейм видел основную функцию образования в поддержании связи между индивидом и обществом, в укреплении целостности социальной структуры³. Интеграция происходит в процессе социализации молодежи и заключается в «усвоении новым поколением дисциплины, морального поведения и принадлежности к социальной группе»⁴. В контексте нашего исследования важна мысль Дюркгейма о том, что образование – «это продукт общественной жизни и выразитель ее потребностей»⁵. Другими словами, социальные условия и потребности первичны по отношению к состоянию и структуре образовательной системы. Вместе с консолидирующей силой образования он подчеркивал роль образования в обеспечении разнообразия, необходимого для кооперации. В теоретических построениях Дюркгейм предсказал дифференциацию и спецификацию функций образования, в чем просматривалась последовательная связь с его концепцией о разделении труда⁶. В изменениях института образования

¹ Роль функционалистских концепций в исследовании образования рассмотрена в работах: Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. – 539 с.; Зарубежная социология образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова, Издательство: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014.- 346 с.

² Осипов А.М., Иванов В.А. Институциональные функции – «пороговая» проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 117–124

³ Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996.

⁴ Зарубежная социология образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова, Издательство: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014. С.208.

⁵ Зарубежная социология образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова, Издательство: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014. С.87.

⁶ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. - М.: Канон, 1996. – 432 с.

особая роль отводится процессу формирования корпуса академических профессионалов и педагогов с опорой на систему науки¹.

Согласно концепции Т. Парсонса, образовательная система выполняет несколько функций². Во-первых, это функции интеграции и социализации, которые достигаются путем интернализации ценностей и передачи сложившейся ценностной структуры и универсальных моделей поведения в обществе. Во-вторых, несмотря на интегрирующую функцию, образование участвует в дифференциации социальной структуры: стратификации и профессионализации общества. Эта дифференцирующая функция образования вытекает из-за различия в индивидуальных качествах личностей, семейных ориентациях, индивидуальных мотивациях и неравенстве в доступе к образованию. Кроме того, Т. Парсонс выделяет творческо-новаторскую функцию образовательной системы, которая является следствием тесной связи современного образования и науки в производстве инноваций. Важным приемом в анализе образования является описание функциональности образования в определенной иерархии³.

Развивая теорию структурного функционализма Т. Парсонса, Р. Мертон предлагал различать «явные» и «латентные» функции. Эта дифференциация функций была обозначена для того, чтобы «предотвратить неумышленное смешение ... осознанных мотиваций социального поведения и его объективных последствий»⁴. Мертон отмечал, что явные функции социальных институтов носят преднамеренный характер, осознаются людьми и направляют (ориентируют) их социальные действия: «В основе разграничения между явными и латентными функциями лежит следующее: первые относятся к тем объективным и преднамеренным последствиям социального действия, которые способствуют приспособлению или адаптации некоторой определенной

¹ Зарубежная социология образования: коллективная монография / под ред. А. М. Осипова, Издательство: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2014.- 346 с.

² Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.

³ Начкин А.И. Социология образования: исследовательский потенциал классического наследия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 2. № 1. С. 172-178

⁴ Мертон. Р. Социальная теория и социальная структура / Р.Мертон. АСТ Москва: Хранитель, 2006. С.158

социальной единицы; вторые относятся к непреднамеренным и неосознанным последствиям того же самого порядка».¹ При этом он обращал внимание на возможное наличие «дисфункций» в деятельности социального института, когда некоторые последствия такой деятельности препятствуют другой деятельности или другому институту. Для определения функциональности социального института предлагается определять баланс результатов «функциональных последствий». При определении функциональности необходимо:

- разделять функциональные последствия на явные и латентные;
- соотносить функциональность и дисфункциональность деятельности;
- учитывать интересы субъектов, вовлеченных в деятельность социального института;
- определять объем ресурсов и власти субъектов, вовлеченных в деятельность, их способности сохранять культурные формы в неизменной форме.²

Структурный функционализм критикуется за свою статичность, неповоротливость в объяснении динамики социальных процессов. При рассмотрении функций социальных институтов необходимо принять во внимание замечание, высказанное Т. Вебленом: «Институты — другими словами, привычный образ мысли, руководствуясь которым живут люди, — наследуются, таким образом, от прежнего времени, времени более или менее далёкого, но, как бы то ни было, они выработались в прошлом и унаследованы от него. Институты — это результат процессов, происходивших в прошлом, они приспособлены к обстоятельствам прошлого и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени»³.

В условиях постоянных социальных трансформаций образование, на наш взгляд, должно отвечать «требованиям настоящего времени»: максимально быстро решать актуальные задачи общества, государства, социальных групп и

¹Мертон. Р. Социальная теория и социальная структура / Р.Мертон. АСТ Москва: Хранитель, 2006, С.427.

² Мертон. Р. Социальная теория и социальная структура / Р.Мертон. АСТ Москва: Хранитель, 2006 — 880 с.

³ Веблен, Т. Теория праздного класса /Т. Веблен. Теория праздного класса -М.: Прогресс, 1984, С.202.

отдельных личностей. Этому в свою очередь способствует адекватная повестка в исследовании образования и применяемый теоретико-методологический инструментарий. В этом аспекте концепция функций образования продолжает оставаться актуальной, активно обсуждается и развивается.

Вопрос о функциях образования обсуждается в среде современных российских социологов. Например, в работе А.М. Осипова и В.А. Иванова¹ отмечается, что теоретический концепт «функции образования» является важным, комплексным и требует прояснений для применения к отдельным образовательным институциям. Авторы отмечают методологическую целесообразность соблюдения ряда условий в исследовании функций образования, что позволило бы «избежать непродуктивных в теоретическом и практическом отношениях результатов»:

- совместимость применяемых концептов с основным категориальным аппаратом социологии;
- возможность операционализации разрабатываемых теоретических концептов в измеряемые показатели функционирования образования;
- устойчивость выводимых теоретических концептов функций образования, «имеющих значение исторически длительных проявлений института в обеспечении потребностей общества и его целостности в процессе воспроизводства»;
- сопряженность концепции функции с сущностью образовательного института, что минимизирует наложения разработанного концепта на характеристики других институтов.

Принципиально важным замечанием авторов является то, что некоторые функции образования «могут не восприниматься общественным сознанием»² и поэтому не переводиться в плоскость образовательной политики (актуализация функций

1 Осипов А.М., Иванов В.А. Институциональные функции – «пороговая» проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 117–124.

2 Осипов А.М., Иванов В.А. Институциональные функции – «пороговая» проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 117–124.

образования через конкретные государственные задачи опосредована социальной структурой общества и потребностями его групп).

Ф.Э. Шереги рассматривает функции в исторической перспективе¹, выделяя две базовые функции образования:

- интегративная функция, заключающаяся в формировании мировоззрения молодого поколения;
- дифференцирующая функция образования, реализующаяся в «потенциальном рассредоточении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры»².

Становление систем образования Ф.Э. Шереги описывает через ряд категорий, отражающих специфику функционирования образования на разных этапах исторического развития общества: подражание, воспитание, принуждение, обучение, информирование. Последняя категория характеризует перспективы развития образования в «индивидуализированном» постиндустриальном обществе, в котором строго формализованная, принудительная форма образования утратит свое значение, при этом преобладают формы самообразования, основанные на информационном обмене. Автор отмечает, что эффективность образовательных систем необходимо рассматривать в широком социальном контексте и, прежде всего, во взаимосвязи с потребностями рынка труда: «критерием эффективности реализации своих естественных функций не может быть сама система профессионального образования, и даже выпускаемый ею продукт – специалисты или квалифицированные рабочие. Она должна не «собой любоваться», а «смотреться в иное, экономическое зеркало». Только экономика есть тот потребитель «конечной продукции» профессионального образования, который либо признает её функциональность, с пользой для себя

¹ Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. Вып. 13: Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. – Москва: Новый хронограф, 2015. – С. 12-36.

² Там же.

трудоустраивая выпускников, либо констатирует дисфункциональность профессионального образования, не проявляя потребности в выпускниках»¹.

В качестве одной из важнейших проблем функционирования современного российского общества Д.Л. Константиновский², В.Е. Гимпельсон³ и Г.А. Ключарев⁴ отмечают проблему «взаимодействия системы образования, рынка труда и социального поведения молодежи». В частности, наблюдается структурное несоответствие системы высшего образования запросам рынка труда, перспективности и востребованности профессий. В выборе профессий абитуриенты зачастую руководствуются престижностью, а вузы в свою очередь удовлетворяют этот спрос. Это приводит к переизбытку выпускников одних специальностей и нехватки других. В этом отношении система высшего образования имеет признаки дисфункциональности, в качестве которых И.М. Фадеева отмечает неустойчивость профессиональных ориентаций и профессиональных планов абитуриентов и студентов высших учебных заведений⁵.

По мнению Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова одним из признаков дисфункциональности является трудоустройство выпускников не по приобретенной специальности⁶. В этой связи заметим, что узкоспециализированная подготовка специалистов для конкретных запросов рынка труда вряд ли является главной задачей высшего образования. Например, С. Коллини в работе «Зачем нужны университеты» пишет: «Как можно решить, сколько должно быть специалистов по ассирийской археологии? Ответ: «Столько,

¹ Шереги Ф.Э. Дисфункциональность российского профессионального образования // Труд и социальные отношения. 2009. № 12. С. 23–31.

² Константиновский Д.Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. № 3. С. 55–69.

³ Гимпельсон В. Е. Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений // Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 129–143.

⁴ Ключарев Г. А. «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 49–56.

⁵ Фадеева И.М. Профессионализация и депрофессионализация в современном российском обществе: взгляд социолога // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 1 (33). С. 108–113.

⁶ Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодые специалисты: подготовка и востребованность на рынке труда // Социологические исследования. 2015. № 5 (373). С. 114–122.

сколько сможет выдержать рынок» – был бы просто глупым и злонамеренным. В таких делах нет настоящего рынка: так называемый рынок на практике является общей системой договоренностей (как правило, добровольных), которая периодически перенастраивается, когда возникает то или иное недовольство актуальными условиями»¹.

Зачастую функциональность образования рассматривается только с точки зрения экономических эффектов, при этом из вида упускается роль образования в общегуманистической перспективе, например, в развитии личности, в ее социализации, в общей интеллектуализации социума (Д.Л. Константиновский²). Исследования показывают, что молодые люди, получившие высшее образование и в дальнейшем работающие не по специальности, не жалеют о потраченном времени; по их мнению, полученное образование помогает в жизни, дает «широкий взгляд на мир»³. Кроме этих гуманистических перспектив при оценках функциональности образования необходимо учитывать и другие факторы: динамику рынка труда и востребованность конкретных профессий⁴, изменчивость интересов молодежи, изменения условий и методов преподавания, дифференциацию образовательных институтов по качеству образования.

Конечно, востребованность высшего образования для общекультурного, личностного и профессионального развития индивидов не вызывает сомнений, однако исследовательские данные фиксируют и явные дисфункциональные тенденции, проявляющиеся в ориентации некоторой части молодежи не на развитие личностных и профессиональных компетенций и не на интерес к учебе, а на получение документа о высшем образовании как такового⁵. Это может

¹ Коллини С. Зачем нужны университеты? / Пер. с англ. под науч. ред. А. Смирнова. М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. - 264 с.

² Константиновский Д.Л. Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие // Социологическая наука и социальная практика. 2018. Т. 6. № 3 (23). С. 43-61.

³ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Социологические аспекты мониторинга: методология, методика, практика // Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. М.: МАКС Пресс, 2007, С. 178–340.

⁴ Константиновский Д.Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. № 3. С. 55-69.

⁵ Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления// Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92-121

приводить к различным формам академического мошенничества¹, падению образовательного уровня выпускников университетов и «...потере ценности диплома как свидетельства профессионального капитала, гарантирующего определенное статусное место в системе общественного разделения труда»².

По мнению Д.Л. Константиновского и Е.С. Поповой³, сложившийся разрыв между потребностями рынка труда и образовательными устремлениями молодежи не может быть урегулирован государственным вмешательством, например, системой профессионального распределения, действовавшей в СССР. Ключевым условием балансировки образовательной и профессиональной систем могут быть только соответствующие рыночные сигналы от работодателей и государства, выражающиеся, например, в оплате труда. Д.Л. Константиновский отмечает, что, возможно, «следует идти двумя встречными путями»: с одной стороны, максимально дифференцировать, поддерживать различные формы профессиональной ориентации молодежи, «помогая каждому выстроить образовательную и профессиональную карьеру в нынешних реалиях», с другой стороны, развивать национальную экономику, где будет востребован высокий уровень профессиональной квалификации, а не только дипломы о высшем образовании.⁴

Рассмотренные теоретические аспекты функций высшего образования могут быть применены и к аспирантуре как третьему уровню высшего образования. В рамках функционалистского подхода результаты деятельности аспирантуры целесообразно рассматривать с позиции трех основных перспектив:

1) удовлетворения запросов экономики в кадрах высшей научной квалификации,

¹ Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55-79.

² Дидковская Я.В., Певная М.В. Динамика стратегий профессиональной карьеры выпускников вузов от кризиса до кризиса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2010. № 4. С. 57-65.

³ Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Отношение молодежи к образованию в современной России // Общественные науки и современность. 2016. № 1. С. 5-19.

⁴ Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Отношение молодежи к образованию в современной России // Общественные науки и современность. 2016. № 1. С. 5-19.

2) социальной интеграции (успешности в трансляции академических ценностей, воспроизводстве сложившихся социальных практик),

3) развития личности и общей интеллектуализации общества.

Опираясь на функционалистские концепции образования, *под функциями аспирантуры мы будем понимать те роли, которые вне зависимости от их нормативной артикуляции выполняет аспирантура на современном этапе по отношению к институтам науки, образования, профессиональной структуре общества, потребностям социальных групп и отдельных личностей.*

1.2. Трансформация аспирантуры в современном мире

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. Образование также претерпевает серьезные трансформации. В частности, существенные изменения наблюдаются в национальных системах высшего образования, что связано с ускорением технологических и социальных ритмов², обуславливающих массовизацию и глобализацию высшего образования³. 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 деятельности⁴.

В связи с происходящей социальной трансформацией одной из основных задач образования становится обучение деятельности в условиях постоянных изменений. В связи с этим З. Бауман отмечает постепенный переход к третичному обучению, которое имеет высокую адаптивную ценность, поскольку дает знание о том, «как нарушать общепринятый порядок, как ...предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в доселе

¹ Бауман З. Образование: при, для и несмотря на постмодернити // / Высшее образование в России. 2004. № 1. С.147.

² Подробно эти тенденции рассматриваются в следующих работах: Тоффлер, Э. Шок будущего = Future Shock, 1970. — М.: АСТ, 2008. — 560 с. Урри Дж. Как выглядит будущее? — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018 — 320 с.

³ Альтбах Филипп Дж. Глобальные перспективы высшего образования. - Москва: Издат. дом Высш. шк. экономики, 2018. — 546 с.

⁴ Коллини С. Зачем нужны университеты? / Пер. с англ. под науч. ред. А. Смирнова. М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. - 264 с.

неведомые образцы...»¹. Люди вынуждены выстраивать свои жизненные стратегии, исходя из условий неопределенности, изменчивости и сложности происходящих процессов. 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»². 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 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%!³.

Таблица 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	*

¹ Бауман З. Образование: при, для и несмотря на постмодернити // / Высшее образование в России. 2004. № 1. С.147.

² Константиновский Д.Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. № 3. С. 56.

³ Organisation for Economic Cooperation and Development. Education Indicators in Focus. Who are the Doctorate Holders and where do Their Qualifications Lead Them?, 2014.

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

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	*
Россия	653,8	*	*	*	*	*	*	*

*- данные отсутствуют

Наряду с массовизацией общемировой тенденцией стала и утрата аспирантурой исключительно академической ориентации¹. Масштабное исследование, инициированное журналом «Nature», показало, что, хотя значительная часть аспирантов ориентирована на исследовательскую карьеру, многие выпускники докторских программ нацелены на реализацию иных профессиональных траекторий².

На рис. 1 приведены данные по профессиональным карьерам выпускников докторских программ в различных европейских странах и США: видно, что обладатели докторских степеней, помимо университетов, реализуют себя в бизнесе, государственной службе и иных сферах занятости.

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»³.

¹ 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>

² Woolston C. Graduate survey: Uncertain futures, Nature, 2015, no. 526 (7574), pp. 597-600.

³ Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. – С.36.

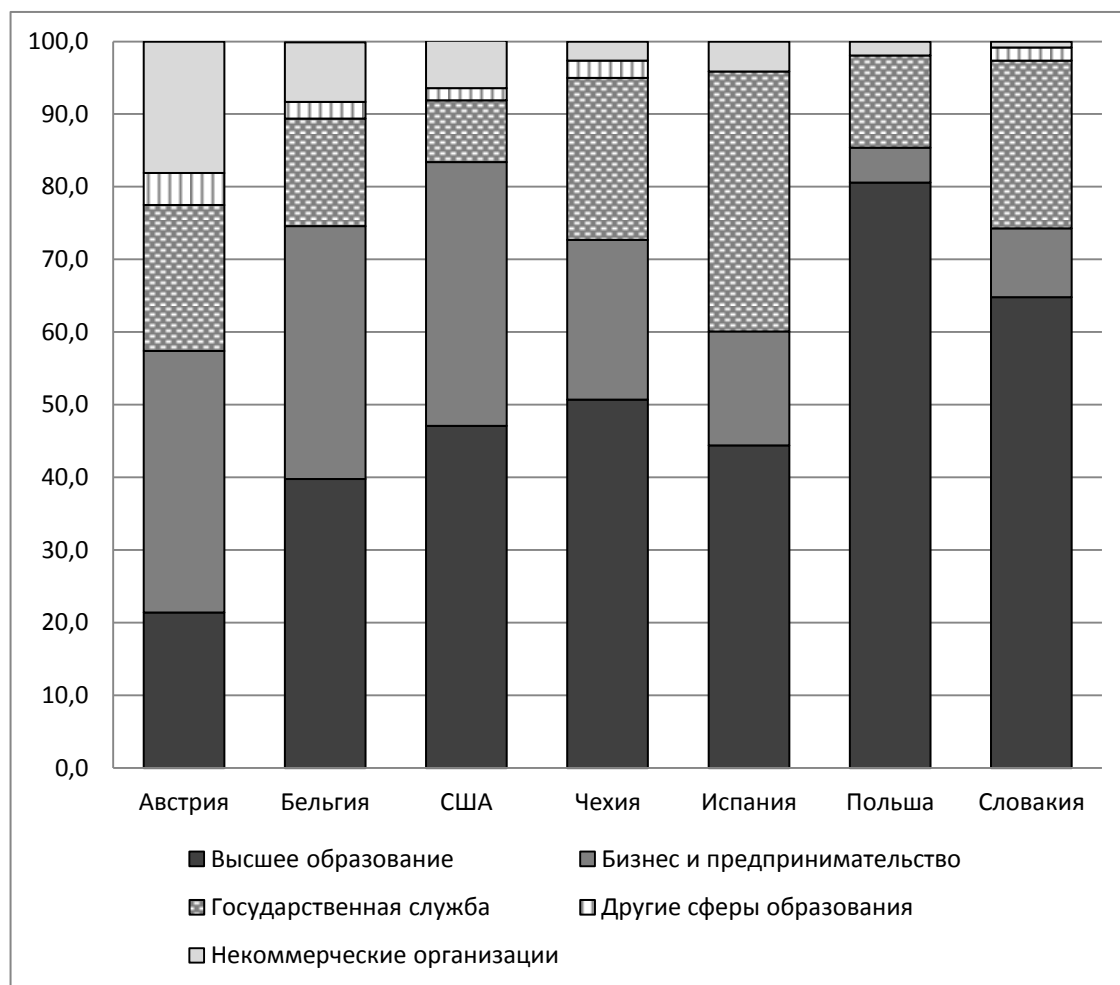


Рис. 1. Сферы занятости лиц - обладателей докторских степеней, полученных с 1990 г. по 2006 г. (в %)¹

Недавние опросы европейских университетов показывают², что карьерные возможности за пределами академических сфер занятости осознаются администрациями европейских университетов как важный фактор при планировании и развитии докторских программ. Так 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%

¹ Рисунок построен на основании данных из: Ориоль Л. Доктора наук: карьера, востребованность, международная мобильность // Форсайт. 2010. Т.4. №4. 26-41

² 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>

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.

Расширение масштабов подготовки исследователей для широкого рынка интеллектуального труда потребовало иных подходов к организации аспирантуры. К числу наиболее заметных новаций, определяющих облик современного университетского образования, следует отнести оформление аспирантской подготовки как третьего уровня высшего образования¹. По мнению экспертов Европейской ассоциации университетов (EUA) институт аспирантуры сегодня переживает «миниреволюцию»². В исследовании EUA «Тенденции 2010: Десятилетие перемен в европейском высшем образовании» отмечено, что «изменения на докторском уровне по своей глубине и темпам были самыми впечатляющими»³. 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 программы⁴. 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.

¹ Бедный Б. И., Казанцев В. Б., Миронос А. А., Половинкина Е. О., Рыбаков Н. В. Исследовательские школы как драйвер развития аспирантуры нового типа // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. №. 4(40). С. 133-146.

² Байденко В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. - № 8/9. - С. 99–115.

³ Trends 2010: A Decade of chance in European Higher Education. URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/EUATrends_2010.pdf

⁴ Байденко В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. - № 8/9. - С. 99–115.

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 образованию¹. 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 школы² – 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

¹ Указанные вопросы рассматриваются в работах: 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; Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. - №12. - С. 78-89; 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.

² 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.

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 опрос¹, 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 (докторских) школ (см. рис.2).

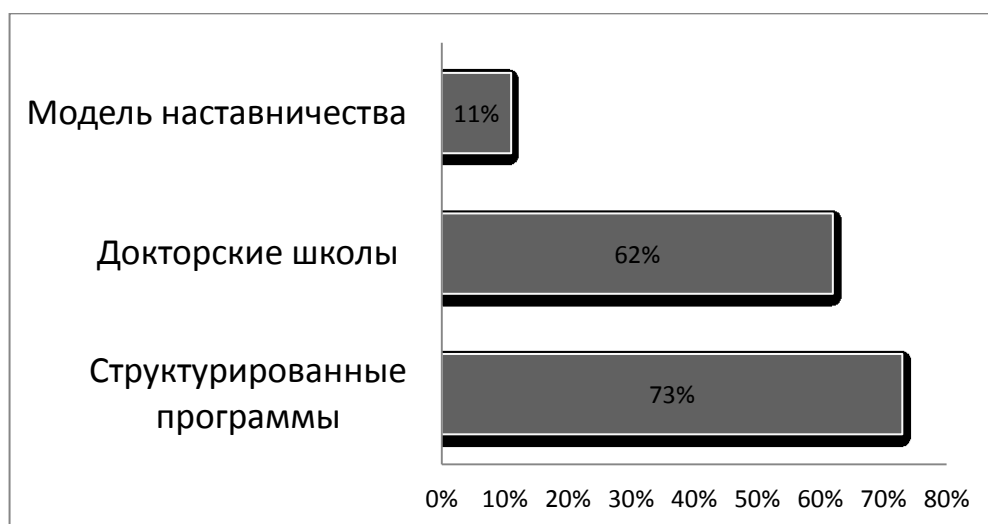


Рис. 2. Организационные формы подготовки аспирантов в европейских университетах (опрос администраторов университетов), в %, (N=311)²

Предполагается, что структурированные программы должны обеспечить интеграцию исследовательских и образовательных интересов аспирантов. Часть образовательной программы аспирантуры должна сохранять свою ценность вне

¹ 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>

² 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)

контекста конкретной области знаний, быть полезной для профессионального развития в широком диапазоне потенциальных карьерных траекторий¹. 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 семинарах² 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 и научной этике. 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. Как отмечалось ранее, за последние два-три десятилетия аспирантура в мире существенно трансформировалась. Организационные и структурно-содержательные изменения стали следствием глобальных вызовов, обусловленных расширением рынка интеллектуального труда, его выходом за пределы научно-образовательной сферы. В экономике, основанной на знаниях, высококвалифицированные

¹ Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Чупрунов Е.В. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 35.

² Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. 446 с.

интеллектуальные работники (knowledge workers), подготовленные к тому, чтобы добывать, создавать, распространять и применять научные знания, все чаще становятся востребованными не только в академических профессиях. Развитие исследовательского образования явилось ответом на возрастающую конкуренцию как на национальном, так и международном уровнях за привлечение талантливой молодёжи, способной формировать новые подходы и способы мышления, лежащие в основе инновационных технологий, продуктов и услуг¹. Нацеленность имеющих ученую степень knowledge workers на неакадемические профессии вызывает беспокойство научно-педагогического сообщества по поводу реализации институтом аспирантуры функции воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы.

Для оценки функциональности аспирантуры нужны индикаторы, основанные на достоверных эмпирических данных. В США и Европе в качестве таких индикаторов применяются следующие показатели: количество защищаемых диссертаций, сроки их подготовки, 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 США².

Организация исследований докторского образования за рубежом. Известно, что эффективное управление сложными социальными системами невозможно без измерения параметров, характеризующих текущее состояние и динамику изменений этих систем. В Европе и США развитие программ третьего уровня высшего образования находится в центре внимания государственных структур, профессиональных сообществ, университетов и экспертов. Рассмотрим

¹ Nerad M. Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View // Canadian Journal of Higher Education. 2010. № 40(1). P. 1–12.

² 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.

организационные и методические аспекты информационно-аналитического сопровождения институтов, ответственных за подготовку кадров высшей квалификации в этих странах.

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). В рамках этого проекта проводится изучение профессиональных карьер выпускников PhD-программ, оценка специфики рынка интеллектуального труда, динамики профессионального роста и мобильности выпускников¹. Системные исследования докторского образования проводятся также Ассоциацией европейских университетов (EUA) и Европейским советом докторантов и пост-докторантов².

Советом по докторскому образованию EUA опубликованы результаты масштабных социологических опросов, посвященных качеству подготовки научных кадров, докторским программам, организованным совместно с промышленностью, механизмам финансирования докторского образования, продолжительности подготовки к докторской степени, профессиональным карьерам выпускников докторских программ. Кроме того, ценную информацию о докторском образовании можно получить, анализируя результаты статистических данных, предоставляемых ОЭСР, которая ежегодно публикует сборник «Education at a Glance»³.

В последние годы сбором и анализом данных о профессиональной

¹ 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>

² Подробно исследовательские результаты этих проектов представлены в работах: Byrne J., Jorgensen T., Loukkola T. Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project., 2013. 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. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures, 2019. Professionals in Doctoral Education: Supporting Skills Development to Better Contribute to an European Knowledge Society / Editor: Lucas Zinner, 2016. Borrell-Damian, L. Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange (DOC-CAREERS Project), 2009.

³ Education at a Glance 2018. OECD Indicators.

деятельности своих выпускников PhD-программ стали заниматься и европейские университеты¹. Обобщённые по странам Европы данные² 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 странах³.

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 пределами⁴. Таким образом, одной из важных проблем, привлекающих внимание исследователей сегодня, являются неакадемические траектории выпускников и адаптация программ докторского образования к новым вызовам.

Впечатляющим примером масштабных исследований в данной области являются проекты DOCCARIER I (2009) и DOCCARIER II (2015), инициированные Ассоциацией 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

¹ Sursock, A. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities, 2015.

² 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)

³ 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.

⁴ 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)

проекта была основана на организации комплексного on-line 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 (выборка охватывает 40% аспирантов этих стран¹).

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 фонда². 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.

В США изучение карьер выпускников PhD-программ более полувека (с 1957 г.) осуществляет Национальный центр научно-технической статистики (National Center for Science and Engineering Statistics – NCSES) при Национальном

¹ Borrell-Damian, L., Morais, R., Smith, J.H. Collaborative Doctoral Education in Europe: Research Partnerships and Employability for Researchers, 2015.

² Career Tracking Survey of Doctorate Holders. Project Report. European Science Foundation. Strasbourg: ESF, 2017.

научном фонде США¹. Партнёрами и спонсорами исследований являются пять других федеральных агентств: Национальный институт здравоохранения, Министерство образования, Министерство сельского хозяйства, Национальный гуманитарный фонд и Национальное управление по аэронавтике 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, 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

¹ NCSES. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/about-ncses.cfm>

диссертационного исследования. Кроме того, NCSES детально анализирует трудоустройство, гендерные, национально-расовые и иные характеристики лиц, получивших докторскую степень в американских университетах.

Таким образом, в США и странах Европы на основе регулярно проводимых социологических и статистических исследований удастся 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 данным¹, 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%², а время, затрачиваемое на подготовку, обычно больше, чем в европейских странах, и составляет в среднем

¹ 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)

² 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.

около шести лет¹. 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 аспирантуры. 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%².

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 звена³. 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 NCSES⁴, число лиц, получающих докторскую и эквивалентные ей степени, увеличивается в среднем на 3,3% в год и с 2000 г. увеличилось более чем на четверть. Около 46% докторантов, получивших учёную степень, занимают позиции в университетах. В отличие от Европы в

¹ Doctorate Recipients from U.S. Universities. National Science Foundation, 2018.

² Auriol, L., Misu, M., Freeman, R. A. Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2013.

³ 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%20code%20survey%2016.01.2019.pdf> (дата обращения: 11.12.2019)

⁴ Doctorate Recipients from U.S. Universities. National Science Foundation, 2018.

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.*

1.3. Российская аспирантура в условиях трансформации: особенности реформирования, институциональные изменения, поиск организационных моделей, параметры результативности

Реформа российской аспирантуры. В России нормативно закреплены три формы работы над кандидатской диссертацией¹: 1) подготовка диссертации научно-педагогическими работниками по основному месту работы, 2) прикрепление для подготовки диссертации к организации, в которой действует диссертационный совет по соответствующей научной специальности (без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре), 3) обучение в аспирантуре образовательной или научной организации. Наиболее распространенной формой подготовки кадров высшей научной квалификации является аспирантура. Об этом, в частности, свидетельствуют данные о защитах диссертаций в 2018 году², согласно которым 79% соискателей ученой степени кандидата наук проходили аспирантскую подготовку.

На протяжении последних лет аспирантское образование в России переживает существенные трансформации. К основным трендам в этой области относятся: ориентация выпускников на широкий рынок интеллектуального труда, выходящий за рамки академической сферы, и структурированный формат подготовки аспирантов, нацеленный на развитие не только «жестких», но и «мягких» навыков. Отражением этих процессов стало принятие в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»³, который не только изменил статус аспирантуры (сегодня это третий уровень высшего образования), но и привел к существенному пересмотру содержания аспирантской

¹ 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>

² 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.

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

подготовки¹. Новая модель, затрагивающая институциональный статус аспирантуры, ее функции, а также формат подготовки и аттестации аспирантов, действует с 2014 года. И если в дореформенные времена целью аспирантской подготовки была защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, то после реформы успешным завершением аспирантской программы считается защита научно-квалификационной работы и присвоение выпускнику квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». При этом защита кандидатской диссертации выносится за рамки аспирантской программы.

Противоречия реформы отмечаются как в общественно-политическом, так и академическом дискурсах. В ходе экспертных обсуждений действующей модели аспирантуры² высказываются следующие критические 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 акцентируется роль аспирантуры в подготовке молодых учёных к присуждению степени кандидата наук.

В среде академического сообщества на повестку дня поставлен вопрос о целесообразности реформы и тех эффектах, к которым она привела³. Критики связывают с проведенной реформой существенное снижение эффективности аспирантуры за последние пять лет, подчеркивая необоснованность перехода к образовательной модели и ее «вредность» для российской науки. Сторонники, напротив, фиксируют «оздоравливающий» эффект реформы, а также обращают внимание на то, что она находится в русле общемировых тенденций развития

¹ Проблемы становления аспирантуры как образовательного уровня рассматриваются в работах: Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. №. 12. С. 78-89; Мосичева И.А., Караваева Е.В., Петров В.Л. Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России. 2013. №. 8-9. С. 3-10; Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №. 12. С. 22-34.

² Совет по науке Минобрнауки РФ. Режим доступа: URL: http://sovet-po-nauke.ru/info/31012017-declaration_young_sci (Дата обращения: 02.03.2017).

³ Библиография темы обширна, например, только в журнале «Высшее образование в России» за последние три года было опубликовано свыше 20 статей, посвящённых аспирантуре.

аспирантского образования¹. Отметим, что в подобных дискуссиях явно ощущается дефицит эмпирических данных (в большинстве случаев аргументы сторон носят характер экспертных оценок). *В связи с этим сегодня особенно актуальным становится вопрос о доказательном изучении развития аспирантуры в России с использованием статистических и социологических данных.*

Об институциональном развитии аспирантуры. В связи с проводимой реформой в академическом сообществе активно обсуждаются проблемы институционального развития российской аспирантуры². Отечественные исследователи подчёркивают концептуальную незавершенность «новой» модели, в том числе в связи с законодательным вынесением за её пределы защиты кандидатской диссертации. При этом высказываются предложения вернуться к традиционной задаче аспирантуры – подготовке кандидатской диссертации. Обсуждается возможность «разгрузки» образовательной составляющей аспирантской программы за счёт программ магистратуры и специалитета³. В целом же в рамках современного дискурса цели аспирантуры трактуются с позиций «диссертационного», «образовательного» и «квалификационного»

¹ См. обсуждение позиций в работах: Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44-52; Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 33-43; Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 5-16; 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.

² 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., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54-66.

³ 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.

подходов¹. Сторонники первого полагают, что целью аспирантуры является научная работа и защита кандидатской диссертации, а введенная государственным стандартом образовательная программа отвлекает аспирантов от подготовки диссертации. Так называемый «образовательный» подход противоположен «диссертационному»: аспирантура – образовательная программа третьего уровня, защита кандидатской диссертации не включена в государственный образовательный стандарт и не является целью аспирантуры. Своего рода компромиссным вариантом, «уступкой» академическому сообществу является «квалификационный» подход, согласно которому в аспирантуре необходимо обеспечить образовательный процесс, в котором подготовка диссертации является важнейшей, но не единственной задачей². Сторонники этого подхода подчеркивают, что работодателям нужны не диссертации, а высококвалифицированные специалисты, обладающие уникальным набором профессиональных исследовательских и аналитических навыков. Ряд исследователей³ отмечают, что реформа российской аспирантуры находится в русле мировых трендов, ее суть – переход от модели ученичества к модели структурированных программ. Эти модели существенно отличаются по следующим параметрам: объем учебной нагрузки, контроль образовательного и исследовательского прогресса аспирантов, формируемые навыки. Отмечается, что реализация реформы в российских условиях оказалась весьма болезненной для различных субъектов образовательных отношений, прежде всего, из-за необеспеченности соответствующими ресурсами.

Одной из важнейших тем в рамках обсуждения институционального развития аспирантуры стала тема оценки результатов обучения и форм аттестации

¹ Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4(200). С. 33–41.

² 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.

³ См. работы: Малошонов 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;

Малошонов 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.

аспирантов¹. В рамках этого дискурса актуальными оказались следующие вопросы: какие формы проведения итоговой аттестации аспирантов наиболее эффективны? какие измерительные средства следует использовать для оценки профессиональных и универсальных компетенций выпускников? Отмечается, что оценка результатов обучения аспирантов затруднена двумя обстоятельствами. Во-первых, отделение итоговой аттестации выпускников от государственной системы научной аттестации (присуждение ученых степеней) создаёт дублирование в оценке результатов. Возникает необходимость дифференциации требований к выпускной научно-квалификационной работе аспиранта и к диссертации на соискание учёной степени кандидата наук. Во-вторых, введение единого квалификационного уровня «Исследователь. Преподаватель — исследователь» не даёт возможности расставить приоритеты при оценке результатов обучения. Что важнее для выпускника аспирантуры — научно-исследовательские или преподавательские компетенции?

Необходимо отметить, что вопрос о реформировании российской аспирантуры не закрыт: в 2019 году подготовлены проекты законодательных изменений², направленные на преодоление недостатков действующей модели аспирантуры. В частности, предполагается отмена федеральных государственных образовательных стандартов для аспирантских программ и введение защиты кандидатской диссертации в качестве итоговой аттестации аспирантов.

Несмотря на целый ряд фиксируемых недостатков реформы российской аспирантуры, она открыла широкое «дискурсивное поле»³ в отношении существующих проблем. В ходе обсуждений институционального развития аспирантуры поставлены вопросы о пересмотре её основных элементов: миссии,

¹ Подробное обсуждение этих вопросов изложено в работах: 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; 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.

² см. проект Федерального закона «О внесении изменений в статью 24 Федерального закона «О воинской обязанности и военной службе» и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

³ Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 22–33.

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 деятельности¹. Это подтверждается сменой интересов научной молодёжи в отношении обучения в аспирантуре и профессиональной карьеры. Судя по результатам опросов², 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.

Обучение в аспирантуре как конкурентное преимущество на рынке труда. Как известно, сегодня бакалавриат и магистратура перестали быть завершающим этапом «перед выходом на орбиту успешного трудоустройства» в профессии³. В мировой образовательной практике утвердилась концепция «Life Long Learning» – «образования в течение всей жизни». В России уже в 2006 году только 53% студентов выпускных курсов высших учебных заведений заявляли о готовности прекратить обучение и выйти на рынок труда⁴. Остальные тем или иным образом хотели бы продолжить обучение (в том числе в аспирантуре).

¹ 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.

² 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.

³ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. С.170.

⁴ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.

Причины продолжения образовательных треков достаточно разнообразны: от удовлетворения интереса до осознания недостаточности своей подготовки¹.

Продолжение обучения в аспирантуре может преследовать различные цели, одна из которых – повышение конкурентоспособности на рынке труда. Данные мониторинга по лицам, получившим степень PhD в США, показывают, что они имеют более высокий уровень оплаты труда: разница в зарплате обладателей степени магистра и степени PhD на протяжении всей трудовой жизни составляет около 900 тысяч долларов США². Статистические данные указывают на то, что обладатели степени PhD имеют более высокие шансы трудоустроиться по сравнению с бакалаврами и магистрами: уровень безработицы среди обладателей докторских степеней – 2,5%, а среди магистров и бакалавров – 3,6% и 4,9% соответственно³.

Конкурентоспособность лиц, прошедших аспирантскую подготовку, может оцениваться такими индикаторами, как «уровень дохода», «уровень заработной платы», «самооценка уровня профессионализма», «востребованность на рынке труда».

Для оценки влияния опыта обучения индивида в аспирантуре на его социально-экономическое положение было проведено авторское исследование с использованием базы данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения⁴.

Выявлено, что за период с 2006 по 2018 гг. суммарно во всех опросных волнах приняло участие 1707 человек, имевших опыт обучения в аспирантуре. Далее мы изучили по различным параметрам две группы респондентов:

¹ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.

² Сенашенко В.С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 36–44.

³ Там же.

⁴ «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS HSE)», проводимый Национальным исследовательским университетом "Высшая школа экономики" и ООО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины в Чапел Хилле и Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН. (Сайты обследования RLMS HSE: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rlms> и <http://www.hse.ru/rlms>)».

респонденты с высшим образованием, не обучавшиеся в аспирантуре, и респонденты, имевшие опыт обучения в аспирантуре (см. таб. 2).

Таблица 2.

Количество респондентов по группам аспирантов (чел.)

Год проведения исследования	Респонденты с высшим образованием, не обучавшиеся в аспирантуре	Респонденты, обучавшиеся в аспирантуре
2006 год	2184	114
2007 год	2241	105
2008 год	2228	97
2009 год	2347	82
2010 год	3798	144
2011 год	4005	160
2012 год	4188	170
2013 год	4132	145
2014 год	3562	133
2015 год	3671	148
2016 год	3669	148
2017 год	3429	132
2018 год	3452	129
Всего	42906	1707¹

В результате анализа было обнаружено (см. рис. 3), что доход лиц, обучавшихся в аспирантуре, выше дохода лиц, имевших только высшее образование, но не прошедших аспирантскую подготовку² (разность средних в уровнях дохода у лиц обучавшихся в аспирантуре составляет 14 тыс. руб., по сравнению с лицами, имеющими только высшее образование, при $p < 0.05$)³.

¹ В ходе дальнейшего анализа исключались те респонденты, в анкетах которых выявлены пропуски по интересующим нас вопросам.

² В группах учитывались только респонденты, ответившие в анкете о своем уровне дохода (Насп. = 1144, Нво = 35773).

³ Различия значимы по всем опросным волнам, за исключением 2006 г. и 2017 г.

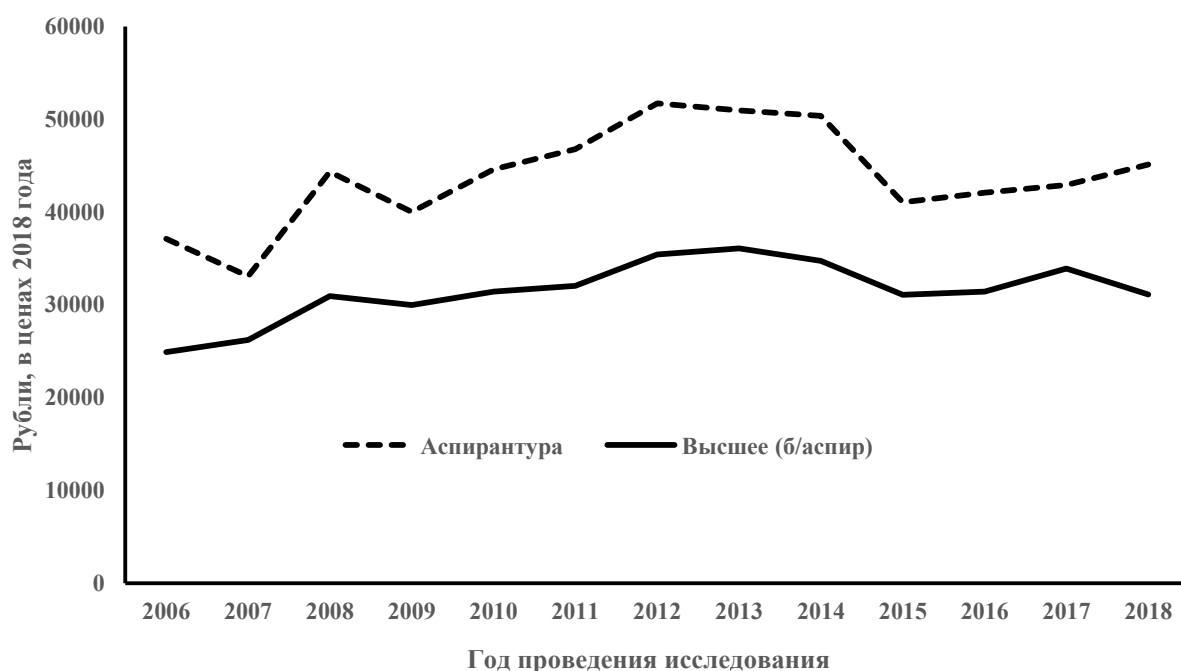


Рис. 3. Динамика изменения уровня индивидуального дохода лиц с высшим образованием (N=42635) и лиц, окончивших аспирантуру (N=1707), в период с 2006 по 2018 гг., в руб. 2018 года

В контексте нашего исследования особый интерес представляет отраслевой срез занятости лиц, имевших опыт обучения в аспирантуре (N=1 297). Для этого мы разделили таких респондентов на две подгруппы: работающих в сфере образования, науки, культуры и работающих в других отраслях экономики (промышленность, коммерция, сфера государственного управления) (таб. 3).

Таблица 3.

Распределение респондентов, окончивших аспирантуру, по сферам занятости в период с 2004 по 2018 гг., в проц., N=1673

Год проведения исследования	Образование, наука, культура	Другие сферы занятости
2004 год	42,7	57,3
2005 год	37,6	62,4
2006 год	42,2	57,8
2007 год	39,6	60,4
2008 год	41,9	58,1
2009 год	45,5	54,5
2010 год	42,3	57,7

2011 год	43,8	56,2
2012 год	40,1	59,9
2013 год	48,8	51,2
2014 год	42,2	57,8
2015 год	44,0	56,0
2016 год	46,9	53,1
2017 год	47,5	52,5
2018 год	41,7	58,3

Оказалось, что в академической сфере трудоустроены около 45% респондентов из числа тех, кто обучался в аспирантуре. Интересно, что близкие значения удельного веса аспирантов, выбирающих академическую карьеру, получены нами с помощью библиометрических методов (методология и результаты этих исследований подробно описаны в разделе 2.2). Полученные данные важны для оценки функциональности российской аспирантуры, поскольку ключевой задачей современной российской аспирантуры, декларируемой в общественно-политическом дискурсе, является подготовка кадров для науки и высшей школы.

Наши исследования показали, что уровень заработной платы лиц, обучавшихся в аспирантуре, существенно зависит от сферы занятости: респонденты, трудоустроенные в сфере образования, науки и культуры, получают в среднем на 18 тыс. руб. в месяц меньше, чем работающие в других секторах экономики (в рублях 2018 г., в период с 2004 г. по 2018 г., при $p < 0.05$) (рис. 4)¹.

В гендерной структуре респондентов, обучавшихся в аспирантуре, с учетом отраслевой специфики трудоустройства, наблюдаются следующие особенности: в сфере «образование, наука, культура» преобладают женщины (в среднем по всем опросным волнам – 63%), в других отраслях занятости - мужчины (в среднем по всем опросным волнам – 56%). Подробные данные о гендерном распределении по годам в период с 2004 по 2018 гг. приведены на рис. 5.

¹ Максимальное различие в уровне заработных плат наблюдалось в 2012 г., минимальное пришлось на 2008-2009 гг., что скорее всего связано с последствиями мирового финансового кризиса, вызвавшего резкое падение уровня заработной платы в целом по экономике, но в меньшей степени отразившегося на «бюджетной» сфере.

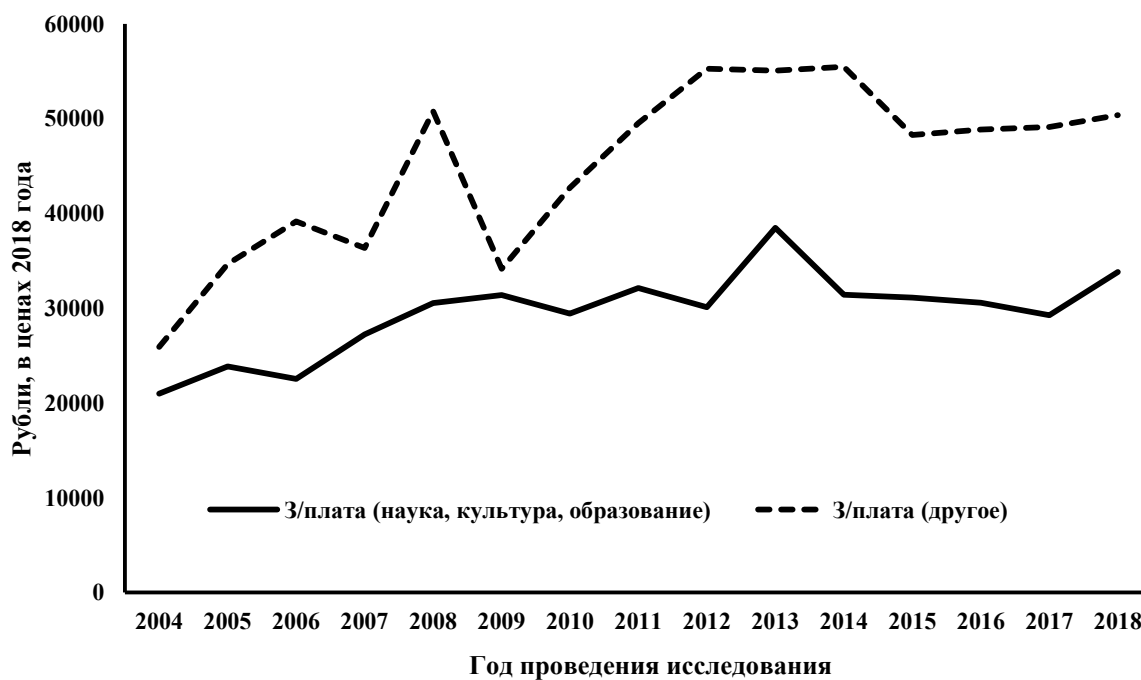


Рис. 4. Динамика изменения уровня заработной платы лиц в зависимости от сферы занятости, в период с 2004 по 2018 гг., в руб. 2018 года, N=1673

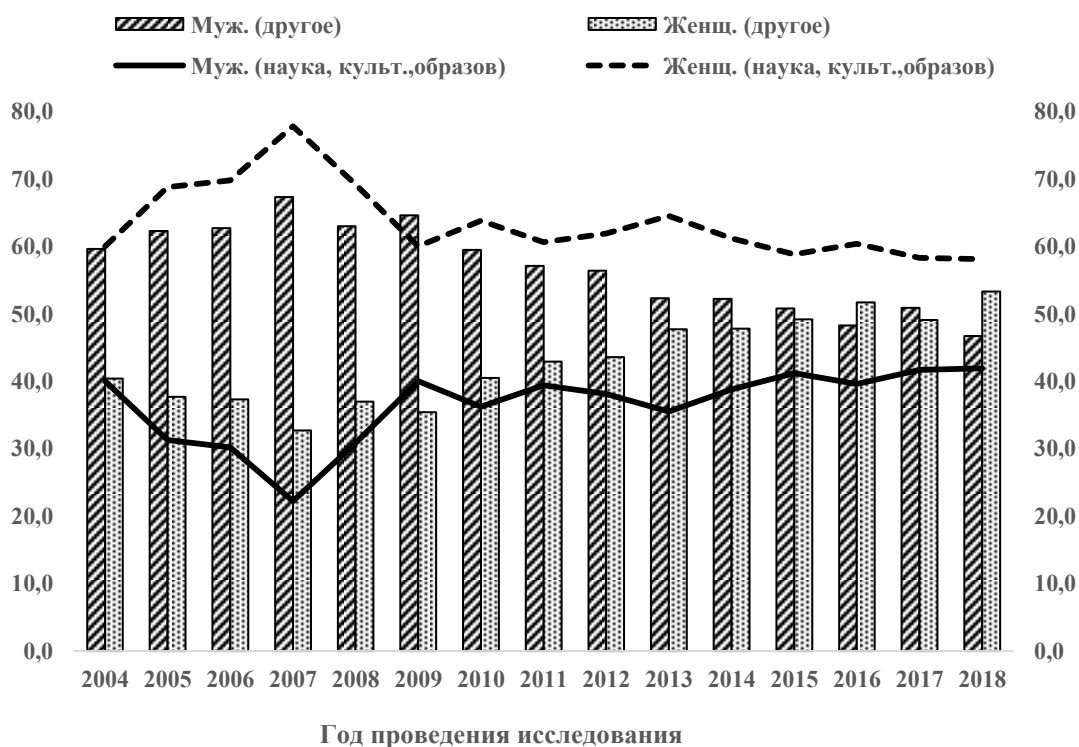


Рис. 5. Динамика изменения доли мужчин и женщин в зависимости от сферы занятости, в период с 2004 по 2018 гг., в проц., N=1673

Диспропорции в части пола и уровня дохода/заработной платы, скорее всего, взаимосвязаны. Академический сектор за последнее время теряет привлекательность в финансовом плане. Этот фактор способствует оттоку мужчин и притоку женщин, которые «сохраняют более высокую приверженность занятости в условиях стабильности и минимального риска, что фактически соответствует ориентации на бюджетный сектор экономики».¹

Завершая анализ базы данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения, заметим, что бывшие аспиранты обладают более высокой самооценкой профессионального уровня (средняя оценка уровня профессионального мастерства – 7,4 баллов, против 6,7 баллов у респондентов, имеющих высшее образование, но не обучавшихся в аспирантуре, см. рис 6).²

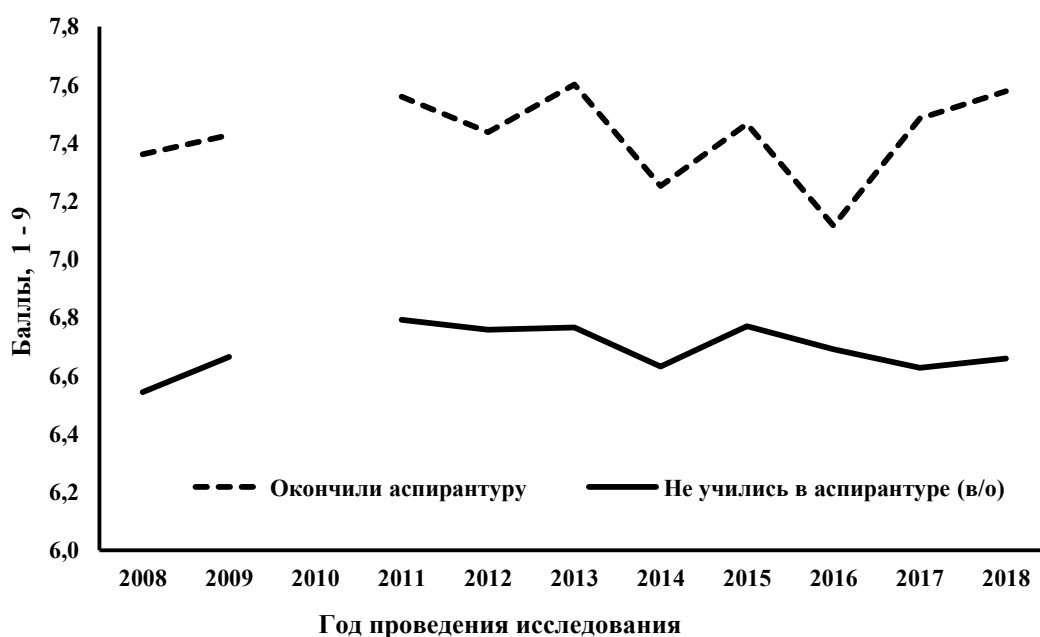


Рис. 6. Уровень самооценки профессионального мастерства лиц, окончивших аспирантуру (N=1488), и лиц с высшим образованием (N=39293) в период с 2008 по 2018 гг., в баллах (от 1 до 9)

¹ Проскурина М.М. Феминизация науки как социологическая проблема // Социологические исследования. 2002. №3. с. 72-77.

² Самооценка профессионального уровня определялась по вопросу «Представьте себе «лестницу профессионального мастерства», состоящую из 9-ти ступеней, где 1-я ступень - это уровень начинающего, а 9-я - это уровень «профессионала высокого класса». На какую из них Вы поместили бы себя?»

Как видно из рис. 7 самооценка отражается и на уровне финансовых притязаний: желаемый уровень дохода в группе бывших аспирантов в среднем на 20 тыс. руб. выше. Сравнивая реальный и желаемый уровни заработных плат респондентов, имеющих аспирантское образование, при усреднении за период наблюдений, находим, что недополученная доля заработка составляет 86%.

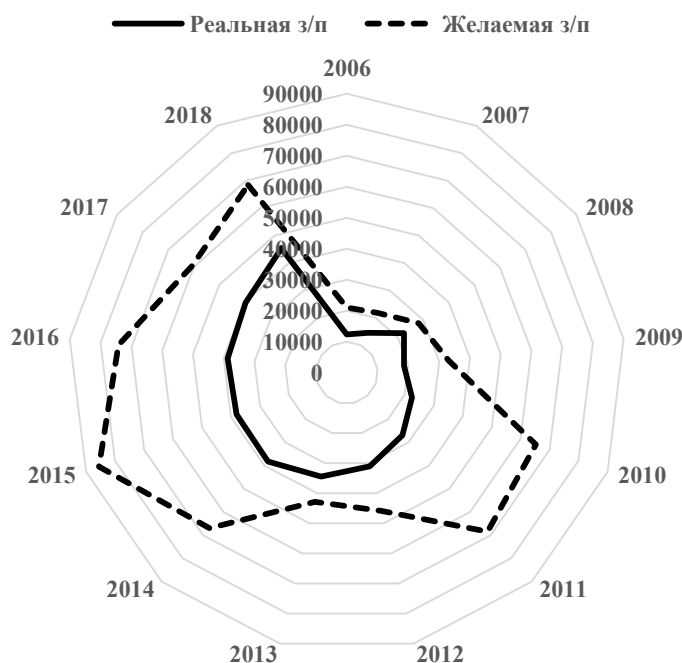


Рис.7. Динамика изменения уровня реальной заработной платы и желаемой заработной платы лиц, окончивших аспирантуру, в период с 2006 по 2018 гг., в руб. 2018 года, N=1707

Подведем некоторые итоги:

1. Обучение в аспирантуре дает экономические преимущества на рынке интеллектуального труда: уровень материального благополучия бывших аспирантов выше, чем у тех, кто не обучался в аспирантуре.

2. Выявлены различия по уровню заработной платы лиц, обучавшихся в аспирантуре, в зависимости от сферы их трудоустройства: выпускники аспирантуры, работающие в академической сфере, получают меньше их коллег из других отраслей экономики.

3. Лица, проходившее обучение в аспирантуре, выше оценивают свой профессиональный уровень, что проявляется в более высоких притязаниях в отношении желаемой заработной платы.

Количественные показатели деятельности российской аспирантуры.

Изменения мотиваций, профессиональных планов и индивидуальных стратегий аспирантов на рынке труда приводят к изменению институциональных показателей¹ деятельности аспирантуры. Рост численности аспирантов на протяжении последних десятилетий фиксируется статистикой образования во всех развитых странах мира, и в этом отношении Россия не стала исключением. 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. 8).

¹ Приведенные в этом параграфе рисунки построены на основе данных из следующих статистических сборников: Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2016. – 178 с.; Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2017. – 170 с.; Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2018. – 200 с.; Индикаторы науки: 2018 : статистический сборник / Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 320 с.; Индикаторы науки: 2019: статистический сборник / Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский, Е. Л. Дьяченко и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 328 с.



Рис.8. Динамика численности аспирантов и профессиональных исследователей в России

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 г. на 100 исследователей приходилось уже 43 аспиранта! (рис. 9).¹ Таким образом, тенденции развития аспирантуры и научного сектора страны оказались разнонаправленными.

¹ Из рис. 10 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).

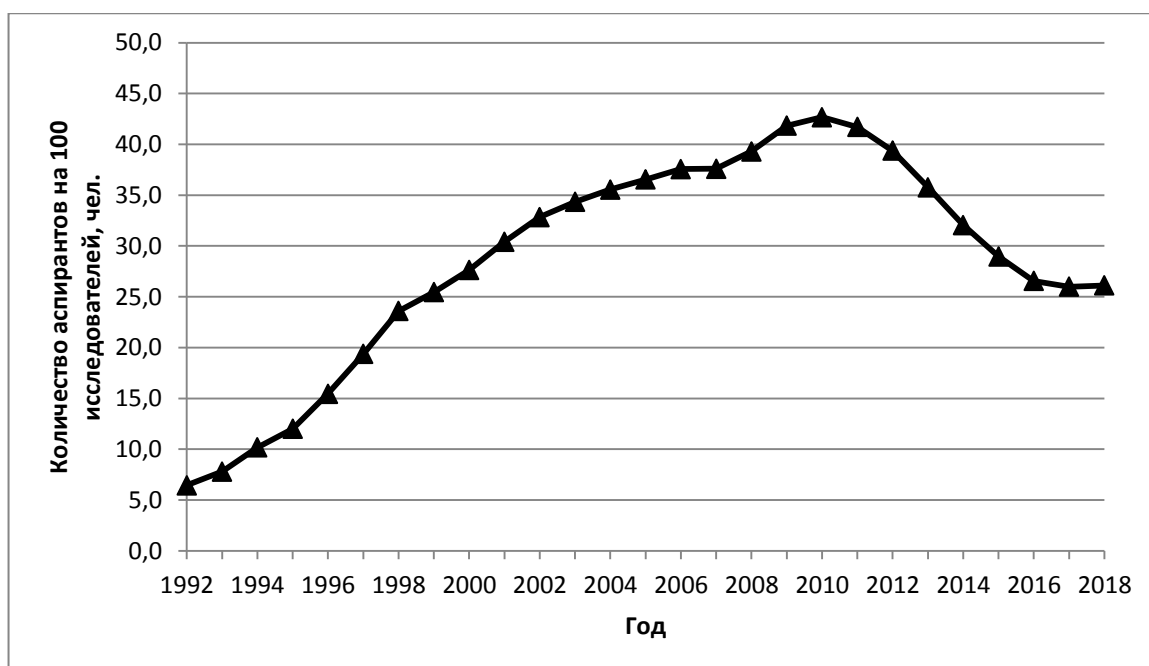


Рис. 9. Количество аспирантов в расчете на 100 исследователей, чел.

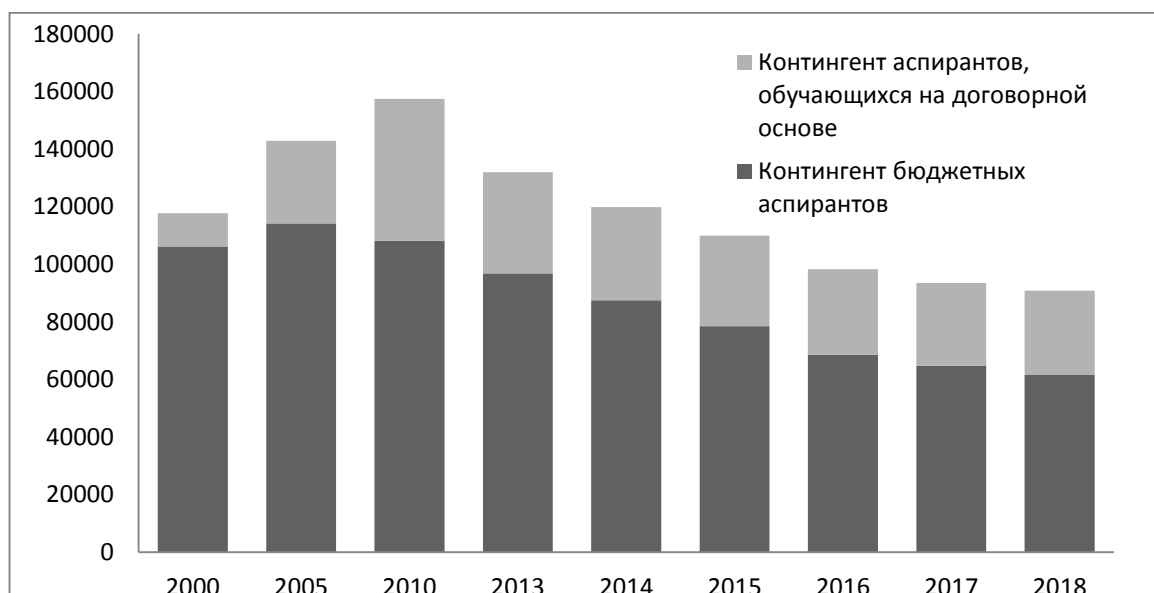


Рис.10. Динамика численности аспирантов в разрезе условий финансирования обучения, чел.

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 могла стать драйвером таких изменений, однако, необеспеченный необходимыми ресурсами переход к структурированной модели аспирантуры в России лишь

усугубил существующие проблемы¹. Существенно обострилась проблема количества² и качества³ подготовки научных кадров.

Начиная с 2011 г., численность аспирантов стала сокращаться (рис. 11). В 2015 г. впервые за 15 лет этот показатель уменьшился на 6,6% по сравнению с 2000 г. (как видно из рис. 11 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. Как видно из рис. 11, тенденция к стабилизации приема на уровне (25-27) тыс. чел. стала проявляться лишь в последние три года.

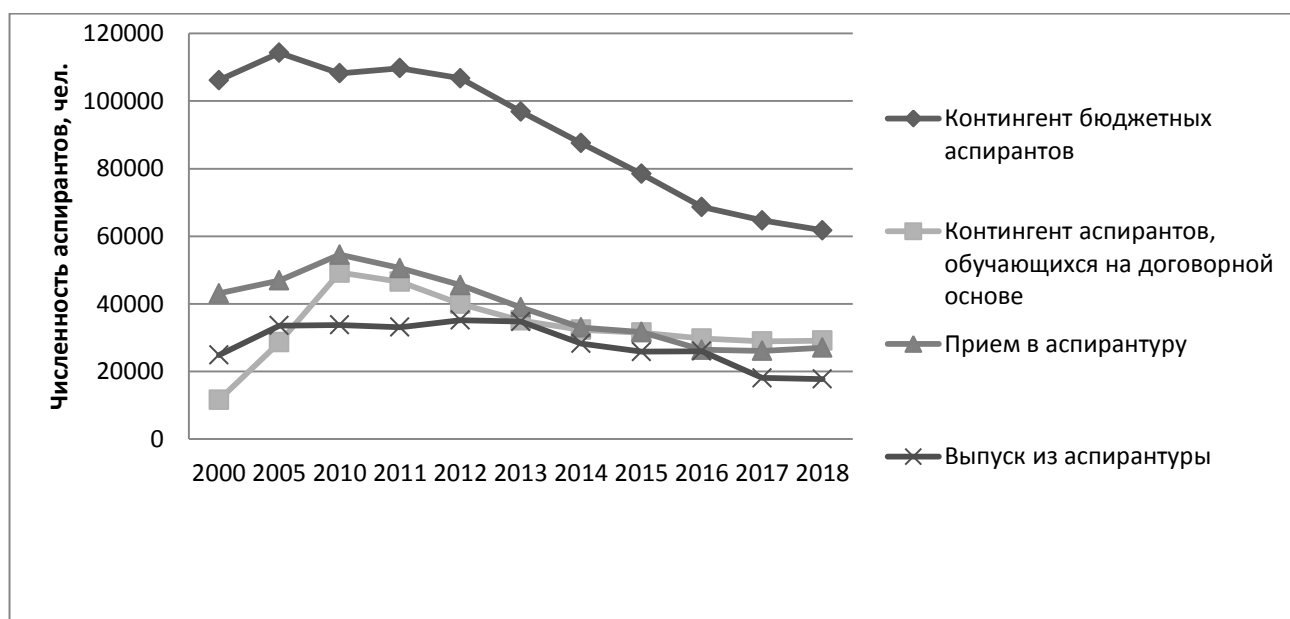


Рис.11. Динамика приема, выпуска и контингента аспирантов, чел.

¹ Малошонов 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.

² 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

³ Ростовцев А.А. Дата-социология и некоторые проблемы научной аттестации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 243-254.

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.¹, когда завершили обучение аспиранты, подготовленные в рамках новой (реформированной) модели.

Реформирование аспирантуры привело к снижению одного из стандартных в российской статистике показателей результативности аспирантуры — доли выпускников, защищающих диссертации в нормативно установленный срок. Удельный вес лиц, защитивших диссертации при обучении в аспирантуре, в общей численности выпускников аспирантуры в 2000 г. составлял 30,2%, в 2005 г. — 31,7%, а с 2013 г. стал резко снижаться и в 2018 г. составил 12,4%² (рис.12).

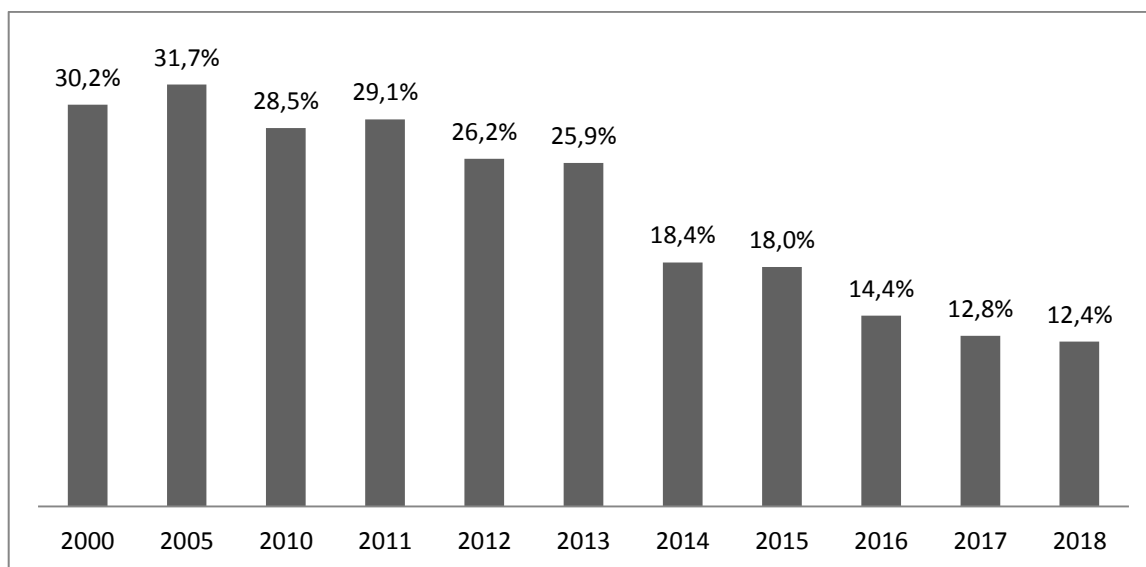


Рис. 12. Доля защит кандидатских диссертаций в срок в общем выпуске аспирантов по годам, %

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

¹ В 2017 году произошел первый выпуск аспирантов социо-гуманитарных направлений подготовки, обучавшихся по новой модели аспирантуры, а в 2018 г. — выпуск аспирантов естественнонаучных направлений.

² Сайт Росстата <https://www.gks.ru/> (данные сформированы на основе данных отчетов 1-НК о деятельности аспирантур образовательных и научных организаций).

приблизительно вдвое¹. Наряду с институциональными преобразованиями аспирантуры одной из причин снижения числа присуждаемых ученых степеней являлись проводимая Минобрнауки РФ реструктуризация сети диссертационных советов и ужесточение требований к соискателям ученых степеней².

Отметим, что среди недостатков «новой» модели аспирантуры часто упоминают и то, что она не решила острые проблемы «старой» аспирантуры, и не смогла повлиять на решение более общих проблем российской академической сферы:

- недостаточное финансовое обеспечение аспирантской подготовки, и, как следствие, неизбежность совмещения обучения с работой;
- отсутствие адресной (целевой) подготовки аспирантов³;
- проблемы с организацией и качеством научного руководства⁴;
- относительно низкий уровень исследовательской подготовки абитуриентов, «невстроенность» аспирантов в научную профессию в процессе обучения⁵;
- недостаточный уровень развития компетенций у молодых ученых и преподавателей высшей школы необходимых для развития академической карьеры⁶;
- падение привлекательности и престижа академической профессии в России⁷;

¹ Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2016. – 178 с.

² Подробно влияние мер по оптимизации сети диссоветов на динамику защит диссертаций рассматривается в работе Губа К., Соколов М., Соколова Н. Реформа диссертационной индустрии в России. ННС-О (1). СПб: ЦИАНО ЕУСПб, 2019. — 24 с.

³ 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.

⁴ 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>;

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ Подробно проблема обсуждается в работах: Певная М. В., Шуклина Е. А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77–90.; Фадеева И. М., Федосеева М. В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе// Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153—163.

- кризис доверия в высшей школе¹;
- неопределенность будущих карьерных перспектив молодых преподавателей и исследователей в академической среде²;
- миграция талантливой молодежи из депрессивных регионов в экономически развитые столичные центры³.

Другой наблюдаемый феномен в функционировании российской аспирантуры – высокий уровень «отсева» в процессе обучения, который в постреформенной аспирантуре продолжает расти. По нашим оценкам, в 2013 году показатель отсева составлял около 35%,⁴ а в целом за период с 2000 по 2017 гг. он увеличился в 1,5 раза⁵.

Приведенные в этом разделе данные в целом указывают на нестабильность и деструктивность процессов, происходящих в российской аспирантуре, однако они не позволяют выявить причины этих процессов.

Мониторинг результативности аспирантского образования в России.

Отмеченные выше 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, самочувствию аспирантов и научно-педагогических работников, участвующих в подготовке аспирантов. В России о положении дел в аспирантуре можно судить лишь по данным государственной статистики, формируемым на основе ежегодных статистических отчетов высших учебных заведений. Утвержденный

¹ См. работы: 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.; Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Том 24. № 4. С. 93–112.

² 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.

³ Обсуждение проблем миграции вузовской молодежи см. в работах: 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; 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.

⁴ Отсев определялся нами по отношению выпуска аспирантов в 2013 г. очной формы обучения (24 905 чел.) к приему аспирантов очной формы обучения в 2010 г. (38 338 чел.)

⁵ Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9-20.

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 конечные 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 дискурсом¹.

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 мы располагаем анализом ряда «кейсов», существенно отличных по результатам, как в силу различий объектов наблюдения, так и в силу особенностей методических подходов к решению поставленных задач². Например, объектом анализа стало закрепление выпускников аспирантуры в академических институтах («кейс» Санкт-Петербургского научного центра РАН³). 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 В.А. Гуртова и

¹ Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 89–97.

² Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–63.

³ Ащеулова Н.А., Душина С.А. Академическая карьера молодого учёного в России // Инновации. 2012. № 7 (165). С. 60–68.

Л.А. Щеголевой¹ 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 ограничены², 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)³. 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 алармистские суждения о нарастающей дисфункциональности третьего уровня высшего образования. 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.

¹ Гуртов В.А., Щеголева Л.А. Нужны ли публикации кандидату наук? // Высшее образование в России 2015. № 4. С. 25–33.

² См. например статьи: Бедный Б.И., Миронос А.А., Серова Т.В. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20–36. 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

³ См. например статьи: 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. Шматко Н.А., Волкова Г.Л. Мобильность и карьерные перспективы исследователей на рынке труда // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 35–46.

О подходе к оценке результативности российской аспирантуры.

Практически единственным индикатором оценки результативности аспирантуры в российском общественно-политическом дискурсе остается выпуск аспирантов с защитой кандидатской диссертации в срок обучения¹. При всей важности этого показателя, он не полностью характеризует значимые социально-экономические эффекты деятельности аспирантуры.

В чем же должна быть специфика рассмотрения результативности 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»². Таким образом, 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 исследователями³. 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 деятельности⁴. 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»,

¹ Требуется ученый. Министр Михаил Котюков: Россия на старте технологического прорыва // Российская газета - Федеральный выпуск № 31(7789). <https://rg.ru/2019/02/12/ministr-mihail-kotiukov-rossiia-na-starte-tehnologicheskogo-proryva.html>

² Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Н. Новгород: ННГУ, 2008. С.41.

³ Малошонок Н. Г. «Студент» или «молодой ученый»: мнения научных руководителей о предпочтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 278-303

⁴ Назаренко А. Образование и наука в университете: столкновение институциональных логик // Социология власти. 2015. № 4 (27). С. 133–158.

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 ранее отмечалась в работах Б.И. Бедного и коллег¹, и в результате цикла исследований авторами была разработана комплексная система индикаторов для оценки эффективности аспирантуры². Предложенные в этих работах индикаторы, прежде всего, были ориентированы на оценку качества научно-образовательного процесса в аспирантуре и не могут в полной мере отражать социально-экономические эффекты функционирования аспирантуры. На наш взгляд, поскольку аспирантура находится на стыке науки и образования, оценка её результативности должна проводиться 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 труда³.

Возвращаясь к функционалистской концепции образования, заметим, 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

¹ Индикаторы оценки эффективности аспирантуры подробно рассмотрены в работах: 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.; Серова Т.В. Система оценки эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре в области точных и естественных наук. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2011. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20–36.

² Там же.

³ 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.

государственного бюджета¹. 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 (см. рис. 12 и рис.8) 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...».²

Рассматривая мировой опыт развития докторского образования, мы уже отмечали, 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 аспирантов³ 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.

¹ Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2014. 152 с.

² Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2014. 152 с.

³ См. работы по этой тематике: 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; 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.; Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? Terra Eeconomicus. 2019. Т. 17. № 4. С. 148-173.

Далее в этой работе мы целенаправленно акцентируем внимание на главной функции аспирантуры - 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 школы¹. В связи с этим сделаем методическое замечание относительно предмета нашего исследования: в фокусе нашего анализа - аспирантуры и аспиранты высших учебных заведений. Изучение специфики аспирантур и аспирантов в научных организациях и организациях дополнительного профессионального образования является важной и актуальной исследовательской задачей², постановка и решение которой выходят за рамки настоящей работы. В некоторой степени такое ограничение нашего исследования оправдано тем, что сегодня в высшей школе проходят обучение 88% российских аспирантов³.

Поскольку в фокусе нашего внимания аспирантура как важнейший институциональный ресурс для подготовки научно-педагогических работников, мы попытались операционализировать ее результативность с помощью следующих параметров:

1) доля выпускников, защищающих кандидатские диссертации в процессе обучения и в постаспирантский период,

2) сроки и динамика подготовки кандидатских диссертаций,

¹ Проблемы в этой области подробно изложены в работах: Эзрох Ю.С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 9-40. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Terra Eсоnотісus. 2018. Т. 16. № 4. С. 116-129. Фадеева И. М., Федосеева М. В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе// Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153—163. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. – 240 с.

² Исследованию аспирантов и аспирантур российских академических институтов частично посвящены следующие работы: Нефедова А.И., Дьяченко Е.Л. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // Мир России. Социология. Этнология. 2019. Т. 28. № 4. С. 92-111; Аблажей А.М. Состояние и перспективы развития академической аспирантуры: точка зрения научных руководителей (по материалам исследований середины 2000-х гг.) //Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 3. С. 2967-2975; Огородников А.Ю., Руппель Е.Ю. Институциональные возможности и границы профессиональной самореализации научных работников в условиях инновационной перестройки российской науки// Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 130-163; Ащеулова Н.А., Душина С.А. Академическая карьера молодого учёного в России // Инновации. 2012. № 7 (165). С. 60–68.

³ Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.- стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2018. – 200 с.

3) доля выпускников, закрепляющихся в научно-образовательной сфере.

Приведенные во второй и третьей главах диссертации результаты основаны на данных наукометрического исследования результативности научной деятельности выпускников аспирантур и социологического исследования мотиваций, проблем освоения образовательной программы и профессиональных планов аспирантов ведущих российских вузов. Эмпирические данные получены стандартными социологическими методами (анкетные опросы, интервью с аспирантами и научными руководителями, фокус-группы), а также методами наукометрии и контент-анализа. Последние дают объективированную картину, поскольку опираются не на мнения акторов, а на результаты их социальной деятельности (в наших исследованиях такими результатами являются защищенные диссертации, научные статьи, доклады на конференциях, иные результаты интеллектуальной деятельности, а также идентифицированные места работы выпускников аспирантур). На основе эмпирических данных сформулированы выводы о результативности российской аспирантуры в отношении воспроизводства научных и научно-педагогических кадров.

Выводы

1. Аспирантура в современном «индивидуализированном» обществе претерпевает существенную трансформацию, характерными признаками которой являются:

- ✓ массовизация,
- ✓ расширение сфер трудоустройства выпускников (выход за пределы академического рынка труда),
- ✓ структурные изменения в организации аспирантского образования.

2. С опорой на функционалистские концепции социологии образования предложено определение «функции» аспирантуры. Функция аспирантуры - роль, которую вне зависимости от нормативной артикуляции выполняет аспирантура на современном этапе по отношению к институтам науки, образования,

профессиональной структуре общества, потребностям социальных групп и отдельных личностей.

3. Аспирантское образование за рубежом находится в фокусе внимания исследователей, правительственных структур, общественных объединений и администраций университетов, что проявляется в регулярности сбора, количестве и качестве статистической и социологической информации. В России, вследствие недостатка такого рода информации, в научном сообществе сегодня отсутствуют единые, эмпирически подтверждённые и теоретически фундированные представления о причинах отмечаемых экспертами деструктивных процессов в национальной системе подготовки научно-педагогических кадров.

4. На основе анализа социологических и статистических данных показано, что в России обучение в аспирантуре предоставляет преимущества на рынке труда: уровень материального благополучия и профессиональной самооценки обучавшихся в аспирантуре выше, чем у тех, кто не имел такого образовательного опыта. Трудоустройство в академической сфере с точки зрения уровня заработной платы менее привлекательно по сравнению с неакадемическими сферами.

5. Воспроизводство аспирантурой кадров для научно-образовательного сектора страны является важнейшей темой в российском общественно-политическом и академическом дискурсах. Показатели, комплексно характеризующие результативность российской аспирантуры, такими дискурсами не определены. В диссертационной работе предложены параметры, характеризующие результативность российской аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшей школы: доля выпускников, защищающих кандидатские диссертации в процессе обучения и после его окончания; сроки подготовки кандидатских диссертаций; доля выпускников, закрепляющихся в сфере науки и высшей школы.

ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ ОЦЕНКИ

Получены и проанализированы данные о результатах научной деятельности выпускников аспирантур ряда российских университетов в течение пятилетнего периода после окончания аспирантуры (N = 1178). Определены ключевые параметры, характеризующие результативность аспирантуры в отношении подготовки кадров для науки и высшей школы. Показано, что сроки продвижения к учёной степени и закрепление молодежи в науке детерминированы дисциплинарными и социальными факторами. На основе полученных данных проведена оценка функциональности российской аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшей школы.

2.1. Сроки подготовки диссертаций: дисциплинарные и социальные аспекты

Для оценки результативности российской аспирантуры в отношении воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы на конкретной выборочной совокупности мы попытались определить 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.

Прежде чем перейти к описанию метода и результатов исследования, сделаем некоторые пояснения. Ведомственная статистика¹ 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 пост-аспирантских 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

¹См. например: 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: Издательств ПетрГУ, 2019.- 108 с.; 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

ощущается явный пробел и в отношении данных об удельном весе выпускников, выбирающих академические карьеры. Для исследования этих вопросов мы изучили научную продуктивность выпускников аспирантур ведущих российских университетов¹. 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 университетов²).

Данные и метод. Для определения параметров, характеризующих результативность аспирантуры, нами 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 - участвуют 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

¹ Результаты работы подробно изложены в следующих публикациях: 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; 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.

² 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

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 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 4 и 5.

Таблица 4

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 5

Отраслевая структура ядра выборки

Область науки	Распреде ление выпускни ков по областям науки, чел.	Отрасль науки	Доля выборки в общем числе выпускников соответствующ ей 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, мы искали их публикации 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.

При сборе данных мы столкнулись с рядом трудностей, которые могли повлиять на валидность получаемой информации. В большинстве случаев они были связаны с идентификацией выпускников в электронных базах научных публикаций. Отбор релевантной информации проводился по имеющейся в нашем распоряжении информации о фамилии, имени, отчестве аспиранта; университете, в котором он обучался; периоде обучения; научной специальности и отрасли

науки. По нашим оценкам¹ возможной погрешностью, связанной с особенностями методики поиска можно пренебречь.

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 РФ²: в исследованной нами группе университетов процентная доля выпускников, защитивших диссертации до или в течение 2013 года, составила $E_0 = 26,5\%$ ³, а в целом по вузам РФ в 2013 году в срок защитились 26,6% аспирантов⁴.

Причины того, что большинство российских аспирантов не успевают завершить работу над диссертацией в нормативно определенный срок, называются разные: недостаточное финансовое обеспечение подготовки аспирантов; совмещение учебы с работой вне академической сферы; институциональное разделение подготовки и аттестации научных кадров, приводящее к усложнению административных процедур и удлинению сроков «продвижения» уже подготовленной научно-квалификационной работы к ее защите в диссертационном совете⁵. Таким образом, традиционно применяемые в

¹ Для примерной оценки погрешности идентификации, связанной с возможным совпадением фамилии, мы детально проанализировали выпускников с наиболее распространенной фамилией «Иванов, Иванова». Таких в нашей выборке оказалось 11 человек (6 мужчин, 5 женщин). Из них 9 были идентифицированы полностью: помимо совпадений имени и отчества было обнаружено полное совпадение по университету и научной отрасли, хронологическому периоду исследовательской деятельности. По 2 персоналиям полного совпадения идентифицирующих признаков в базах данных научной информации не обнаружено (1 мужчина, 1 женщина). На основании этого сделан вывод о том, что эти выпускники аспирантуры не имеют «следов» научно-исследовательской работы, отраженной в базах данных научной информации.

Для оценки возможной погрешности измерений, связанной со сменой фамилий выпускниц в период с 2013 по 2018 гг., мы воспользовались доступными административными данными о смене фамилий в одном из университетов ($N = 216$). Обнаружено восемь таких случаев, каждый из которых был изучен отдельно. Установлено, что в пяти случаях выпускницы, занимающиеся научными исследованиями, предусмотрительно объединили свои профили под старой и новой фамилией. У оставшихся - под новой фамилией публикаций не обнаружено. Таким образом, фактов потери информации выявить не удалось.

² См. информационный ресурс Федеральной службы государственной статистики http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#

³ 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.

⁴ Хорошая согласованность наших 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%.

⁵ Более подробно см.: Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9-20; Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское

нашей стране показатели, связанные с подсчетом числа аспирантов, защитивших диссертации в срок, вряд ли стоит рассматривать в качестве ключевых (по крайней мере, в качестве единственных) индикаторов результативности аспирантских программ.¹

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. 13 приведены данные о распределении ежегодно защищаемых диссертаций в нашей 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. 13 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

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

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

управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С.54-66; 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.

¹ 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.

уменьшается в e раз). На вставке к рис. 13 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.

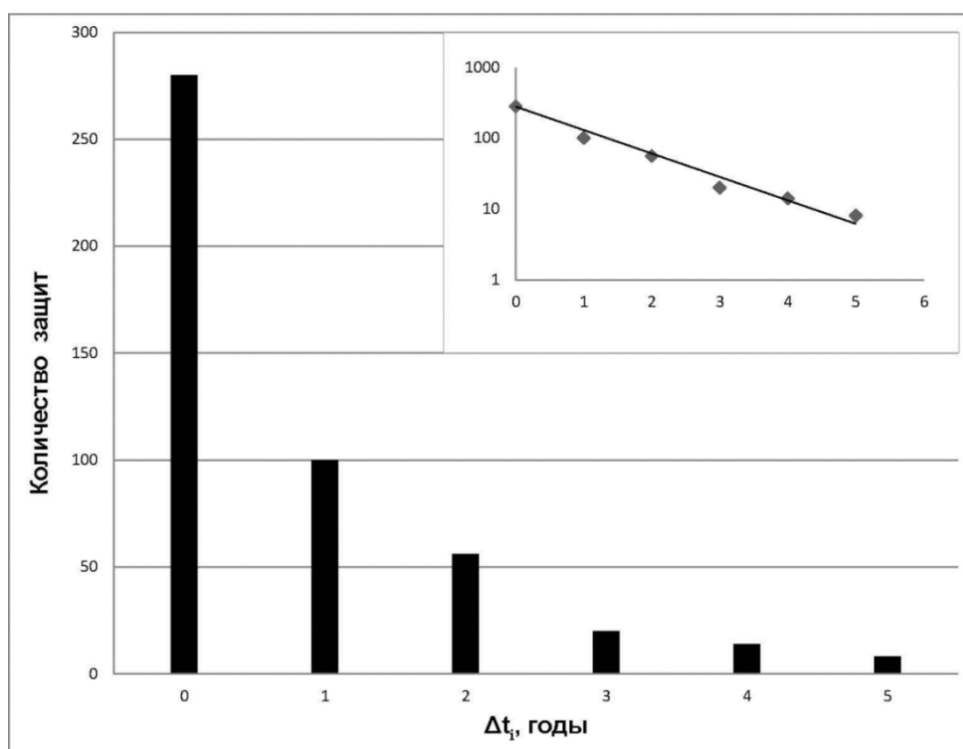


Рис. 13. Распределение диссертантов по интервалу времени между окончанием аспирантуры и защитой диссертации (вставка - те же данные приведены в логарифмической шкале)

Характеризуя исследованную выборку в целом, отметим, что 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) $E_5 = 45\%$. Отметим, что 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 выявить не удалось (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 мы получили $E_0 = 28\%$, $E_5 = 50\%$; 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 гендерных¹ 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.

Отметим, что в ходе нашего анализа были обнаружены статистически значимые гендерные различия в эффективности работ над диссертациями: для

¹ В дальнейшем термин «гендер» нами будет использоваться как синоним термина «пол».

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. 14¹. Обращает на себя внимание высокая отраслевая дисперсия этого индекса: разброс значений I в интервале (30÷130)% при среднем арифметическом значении 74% и средневзвешенном (с учетом численности выпускников в каждой отрасли) – 71%.

¹ Технические науки в нашей выборке были представлены 62 профилями подготовки. Анализируя научную активность выпускников, мы выявили некоторые особенности, характерные для тех из них, кто специализируется в области математического моделирования, информационно-коммуникационных технологий и компьютерных наук (на рис. 14 и далее - ИКТ). Учитывая значительный удельный вес этих выпускников в выборке (120 чел., 36% от общего числа выпускников технических специальностей), при анализе дисциплинарных различий мы выделили их в отдельную группу «ИКТ» (см. рис. 14).

На рис. 14 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.

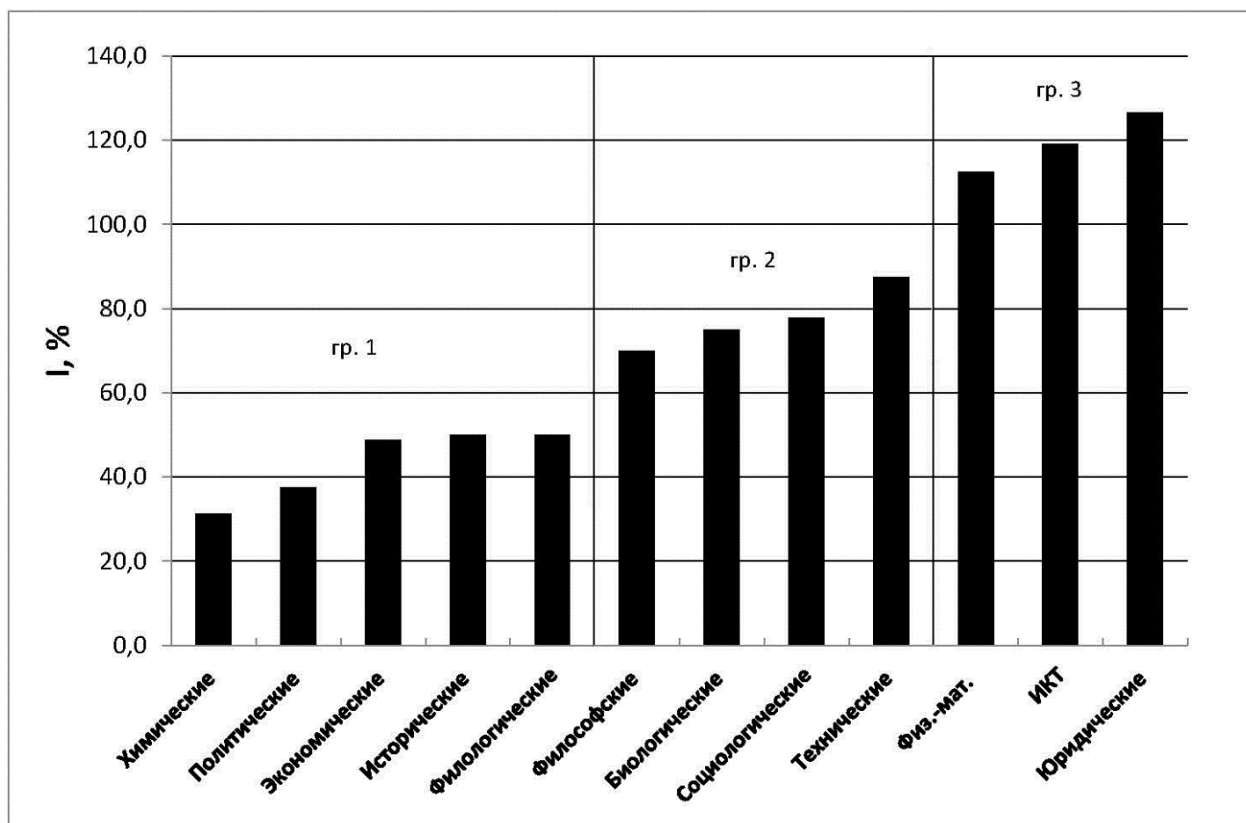


Рис. 14. Распределение индекса инерционности по отраслям наук

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 нашей 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 $0.014 \leq p < 0.05^1$).

Из рис. 14 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 нашей выборке получено $E_0 = 53\%$). Представляет особый интерес появление в группе, лидирующей по «быстрым защита», аспирантов химических специальностей ($I = 30\%$, $E_0 = 43\%$). Полученный результат согласуется с опубликованными ранее данными о лидерстве ученых-химиков в показателях научной продуктивности²: 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 руководством³. 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.

¹ 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 $p = 0.049$).

² См. например работы: Ушаков Д.В., Юревич А.В., Гаврилова Е.В., Голышева 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.

³ Ушаков Д.В., Юревич А.В., Гаврилова Е.В., Голышева Е.А. Публикационная активность и цитируемость ученых: различия научных областей и возрастных когорт // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 16-28

В отличие от химических наук аспиранты, специализирующиеся в области физики, математики, механики, информационных технологий и юриспруденции, обычно представляют к защите свои диссертации после окончания аспирантских программ (см. рис. 14). 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 РАН¹.

Отметим, что 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 университетов², 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.

¹ Работнов Ю. Как рождается учёный // Alma mater. 2005. № 9. С. 28–29.

² 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

Полученные данные о доле аспирантов, защищающих диссертации, на первый взгляд близки к приведенным ранее данным для США и стран Евросоюза (раздел 1.2 Главы 1: в США $\approx 50\%$, в Евросоюзе $\approx 60\%$ аспирантов). Однако следует иметь в виду, что в наших 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. 11, как отношение выпуска аспирантов в 2013 году к приему аспирантов в 2010 году, дает $k = 0,64^1$. 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.

¹ 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.

2.2. 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. Значительная доля выпускников аспирантских программ находит профессиональное применение вне университетских кафедр и научных лабораторий¹, 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 2.1).

Научная деятельность и сферы занятости выпускников. Для выявления выпускников 2013 года, 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

¹ Nerad M. Conceptual Approaches to Doctoral Education: A Community of Practice // Alternation, 2012 19(2). P. 57–72.

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 мы приняли 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 США¹. Интересно, что продолжают заниматься наукой не только выпускники, получившие ученую степень. Мы нашли, что 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. 15 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%.

¹ 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

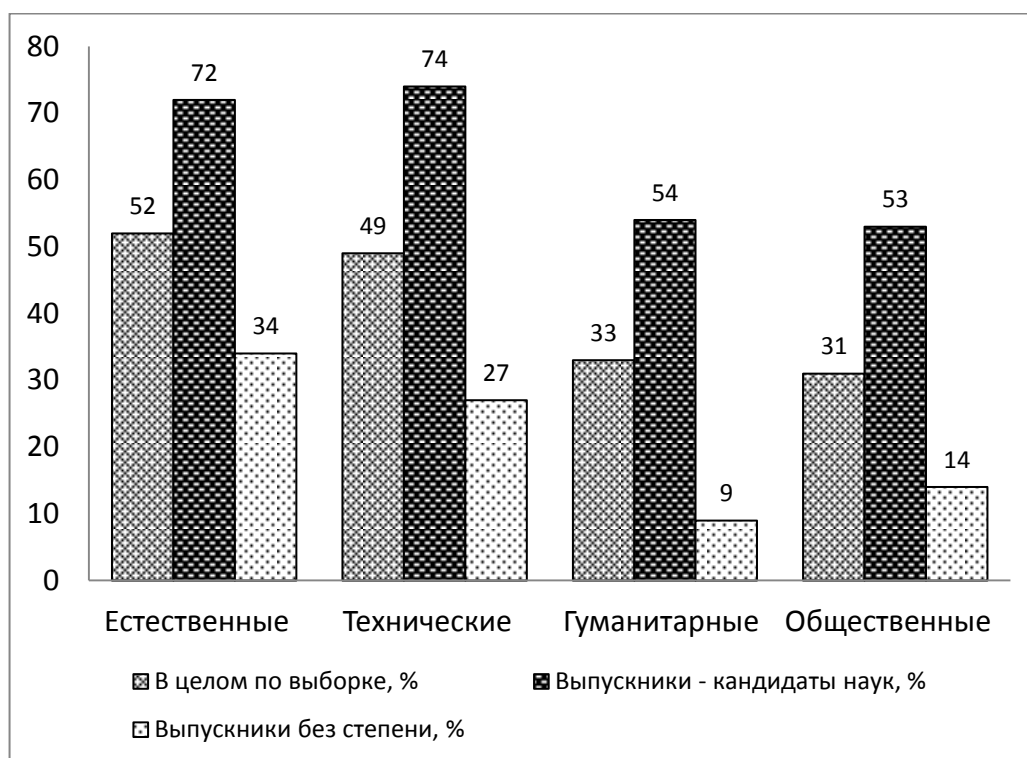


Рис. 15. Доля выпускников, закрепившихся в сфере исследований и высшего образования в разрезе областей наук, в %

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 нами 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.16). 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%.

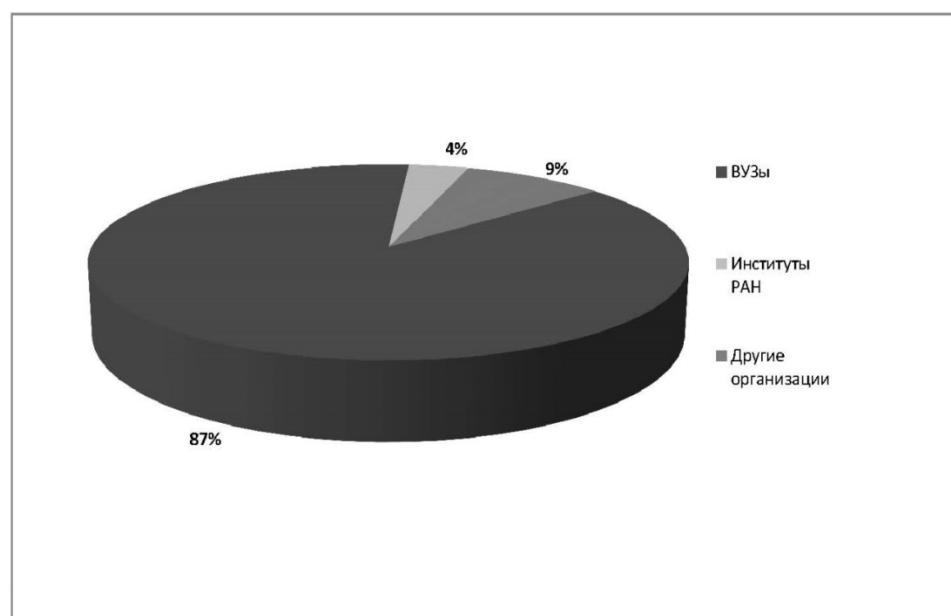


Рис. 16. Отраслевая структура занятости выпускников, закрепившихся в научно-образовательной сфере

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 инбридинга¹).

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 мы упоминали 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, мы изучили влияние фактора финансирования

¹ 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

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. п. 2.1., с.90) 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 населения¹;

2) негативные тенденции динамики возрастной структуры российских исследователей - снижение доли исследователей средней возрастной группы (старше 40 лет) и уменьшение числа исследователей в возрастной когорте до 29 лет².

¹ См. данные Института статистики ЮНЕСКО. Доступ к данным: <http://data.uis.unesco.org/>

² Ратай Т., Тарасенко И.. Научные кадры: тенденция снижения сохраняется. Материалы ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Сайт: <https://issek.hse.ru/news/308115412.html>

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 перспективу¹:

- к концу 2024 г. доля аспирантов, защитивших кандидатские диссертации при обучении в аспирантуре должна вырасти в 2,1 раз относительно 2018 г.²;
- 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.³;
- 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 обучения⁴.

Для разработки мер, направленных на оперативное решение проблем в сфере воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы, необходимо выявить важнейшие социальные факторы, приводящие к низкой результативности в деятельности аспирантуры и определить условия среды, влияющие на защиты диссертаций и выбор аспирантами академической карьеры. Этим вопросам посвящена глава 3 диссертации.

¹ См. Паспорт Национального проекта «Наука». Сайт Правительства РФ: <http://government.ru/info/35565/>
Паспорт Национального проекта «Образование». Сайт Правительства РФ: <http://government.ru/info/35566/>

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

Выводы

1. Предложен способ измерения параметров, характеризующих результативность аспирантуры, основанный на обработке библиометрических данных о научной продуктивности выпускников в пост-аспирантский период. Способ апробирован на примере анализа созданной для проведения исследования базы данных по защитам диссертаций, научным публикациям, патентам и иным результатам интеллектуальной деятельности выпускников аспирантур группы ведущих российских университетов ($N = 1178$, база сформирована на основе полных списков аспирантов, завершивших обучение в 2013 году; выявлены результаты научной деятельности каждого из выпускников в период с 2013 по 2018 гг.).

2. Установлено, что распределение выпускников по интервалу времени между окончанием аспирантуры и защитой диссертации описывается экспоненциально затухающей функцией. Темп временного затухания числа защит в пост-аспирантский период зависит от отрасли наук. Выявлены «малоинерционные науки», для которых характерны относительно быстрые защиты, и более инерционные дисциплины, для которых характерно удлинение сроков подготовки диссертаций. Показано, что в целом около 90% всех диссертаций защищаются не позднее двух лет после окончания аспирантуры (средний срок подготовки диссертации – 5 лет).

3. Получены первые эмпирические данные об итоговой результативности российских аспирантур с учетом пост-аспирантских защит. Расчет результативности по удельному весу выпускников, защитивших диссертации не позднее двух лет после окончания аспирантуры, дает 41%. С учетом отсева, связанного с досрочным выбытием аспирантов в процессе обучения, значение показателя результативности снижается до 26%.

4. В результате наукометрических исследований определена процентная доля выпускников, продолжающих научную карьеру после окончания

аспирантуры, а также выявлены статистически значимые дисциплинарные различия в закреплении выпускников аспирантур в академической сфере. Обнаружено, что в естественных и технических науках академическую карьеру выбирают $\approx 70\%$ из числа выпускников, защитивших диссертации, в то время как в общественных и гуманитарных дисциплинах научно-педагогическими работниками становятся не более 50% выпускников - кандидатов наук.

5. На основе обработки библиометрических данных об организациях, с которыми аффилированы авторы научных публикаций, установлено, что в ведущих российских вузах доминирует практика воспроизводства собственного кадрового потенциала (модель академического инбридинга): 75% выпускников, продолжающих научно-педагогическую деятельность, работают в тех же университетах, в которых они обучались и готовили свои диссертации. Академическая мобильность более выражена среди специалистов в области общественных и гуманитарных наук и крайне низка в естественных и технических науках (менее 7% выпускников работают за пределами города, в котором обучались в аспирантуре).

6. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, 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. Это свидетельствует о низкой функциональности аспирантуры в воспроизводстве кадрового потенциала науки и высшей школы.

ГЛАВА 3. ВЫБОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ РОССИЙСКИМИ АСПИРАНТАМИ

Изучены основные типы мотивов поступления в аспирантуру и обучения в ней, а также роль мотивации в выборе академической карьеры. Исследованы профессиональные планы аспирантов и факторы, влияющие на их устойчивость. На основе эмпирических данных сделаны выводы об основных причинах низкой результативности аспирантуры в подготовке кадров для науки и высшей школы. Предложены меры по совершенствованию действующей модели российской аспирантуры, нацеленные на повышение ее результативности в кадровом обеспечении академической сферы.

3.1. Мотивы поступления и обучения

Мотивация к поступлению и обучению в аспирантуре является одной из важнейших тем, которая требует пристального внимания, поскольку играет ключевую роль в успехе аспирантов¹. В ряде работ высказывается мнение о том, что низкий уровень мотивации аспирантов является одной из важнейших проблем российской аспирантуры². Однако в большинстве случаев аргументации авторов основаны на опыте отдельных университетов *в дореформенный период*, что не позволяет полноценно использовать их для анализа текущей ситуации. Мы предприняли попытку восполнить этот пробел. На данных интервью с аспирантами и их научными руководителями, а также опроса аспирантов шести российских университетов³ мы попытались найти ответы на следующие вопросы:

1) каковы основные типы мотивов, которые сегодня движут молодыми людьми,

¹ Связь мотивации и результатов обучения рассматривается в работах: Lovitts B. E. (2002) Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. Rowman & Littlefield Publishers; Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. In Higher education: Handbook of theory and research. Springer, Dordrecht. (pp. 481-534); 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; 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; 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.

² См. например работы: 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; Резник С.Д., Чemezov И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159-168.

³ 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.

поступающими в российскую аспирантуру? 2) какова распространенность разных типов мотивации?

В качестве теоретической рамки при типологизации мотивов к поступлению и обучению в аспирантуре нами выбрана теория самодетерминации Деси и Райана¹, которая получила широкое распространение в исследованиях мотиваций школьников и студентов.

Исследования мотивации к обучению в аспирантуре в России и за рубежом. Мотивация к поступлению и обучению в аспирантуре является важным фактором, определяющим успех или неудачу в завершении образовательной программы и защите диссертации². Установлено, что мотивация, связанная с интересом к научной деятельности, приводит к более высоким результатам³. Литалиен и коллеги отмечают наличие положительной связи между результатами и степенью автономности мотивации аспирантов⁴. Сполдинг и Рокинсон-Сзапкив на данных интервью с выпускниками аспирантуры показывают, что одним из важных факторов успешности является наличие одновременно и личной мотивации (желания заниматься научной работой, интереса к обучению, мечты получить докторскую степень), и мотивации профессиональной (стремления к

¹ 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*.

² См. работы: Lovitts B. E. (2002) *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield Publishers; Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 481-534). Springer, Dordrecht.; 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; 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; 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; 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; Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // *Вестник Томского государственного университета*. 2018. № 430. С. 159-168.

³ 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; 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.

⁴ 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.

продвижению по карьерной лестнице, получения финансовых вознаграждений)¹. 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 продвижения².

Характеризуя в целом известные нам 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 опыта³. Кроме того, исследователи опираются на разные классификации и теоретические подходы, что затрудняет возможность системных обобщений.

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 и коллег⁴. На данных опроса аспирантов вузов Приволжского федерального округа фиксируется, 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

¹ 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.

² 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.

³ См. например работы: Brailsford, I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and interpersonal factors in the decision to embark on a history PhD // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 5. No. 1. P. 16-27; Tarvid A. (2014) Motivation to study for PhD degree: case of Latvia // *Procedia-Economics and Finance*. No. 14. P. 585-594; Wiegrová A. (2016) A study of the motives of doctoral students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 217. P. 123-131; 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.

⁴ Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // *Социологический журнал*, 2003. № 3. С. 71-85.

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 недавнюю 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 лестнице¹. 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 Замараевой², Шафранового-Куцева³ и

¹ Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159-168.

² Замараева И.В. Социальный портрет современного российского аспиранта // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 5(117). С. 152-158.

³ 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.

коллег 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 затрагивается лишь косвенно и без какой-либо теоретической концептуализации.

В некоторых работах российских авторов затрагиваются вопросы систематизации мотивов обучения аспирантов¹. В частности, Е.В. Веденеева и коллеги выделяют три группы факторов, характеризующих структуру мотивационно-ценностной сферы аспирантов: «ориентация на достижение и самореализацию», «ориентация на статус и комфорт», «ориентация на отношения». М.А. Капшутарь предлагает различать личностные и социальные смыслы мотивов, а в работе А.Д. Сизых 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 коллег². 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

¹ Попытки систематизации мотивов аспирантов на теоретико-методологической основе предложены в работах: Веденеева Е.В., Забелина Е.В., Циринг Д.А. Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 58-67; Капшутарь М.А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 39-47; Сизых А.Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 92-109.

² 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)).

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.

Отметим, что за несколькими исключениями, известные нам 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.

Нами было проведено эмпирическое исследование со смешанным дизайном¹, нацеленное на построение теоретически обоснованной классификации мотивов поступления и обучения в аспирантурах российских университетов и оценку распространенности этих мотивов. В качестве теоретической рамки

¹ 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.

исследования мы воспользовались теорией самодетерминации мотивации, предложенной американскими социальными психологами Э. Деси и Р. Райаном¹, которая получила распространение в исследованиях школьного и высшего образования², однако мало применялась при изучении аспирантского образования (известные нам работы³ посвящены применению этой теории для объяснения причин отсева и удовлетворенности 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)⁴. 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 мотивацией⁵: первая

¹ Подробна теория самодетерминации мотивации изложена в работах: Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press; Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // *Handbook of self-determination research*. 2002. P. 3-33; 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*.

² См. например работы: Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. №. 5.; Малошонов Н.Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // *Вопросы образования*. 2015. №. 3. С. 92-121.

³ 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; 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; 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.

⁴ 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*.

⁵ Следует отметить, что различие мотивов действий на внешние и внутренние обнаруживается в классических социологических текстах. Например, в анализе Т. Парсонсом «веберианской» концепции социального действия приводится разделение мотивов действий на бескорыстные и затрагивающие интересы. В варианте «бескорыстных

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)¹. 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) типы². 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.

мотивов» порядок деятельности рассматривается как имеющей ценность сам по себе. Во втором случае «его существование — это часть ситуации, в которой приходится действовать, то есть он играет роль морально нейтрального средства или условия действия при стремлении актора к достижению собственных целей». См. подробно в работе: Парсонс Т. О структуре социального действия. — М.: Академический Проект, 2000. — 880 с.

¹ 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*

² См. работы: Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press; 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*

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, идентифицированная и интегрированная мотивация, 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 приводит одна из трех ситуаций: (1) когда индивиды чувствуют, что не могут достичь результатов из-за того, что не видят связи между определенными действиями и результатами, (2) либо из-за недостатка воспринимаемой компетентности, (3) либо из-за того, что деятельность и ее последствия не являются ценными для них¹.

Представленная модель рассматривается авторами и их последователями как универсальная, поэтому важно изучить ее объяснительный потенциал применительно к отдельным кейсам и направлениям исследований. В данной работе мы попытались адаптировать модель Деси и Райана к задаче типологизации мотивов к поступлению и обучению в аспирантуре и оценить продуктивность ее применения при исследовании аспирантов российских вузов.

Методы и данные. Нами 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

¹ Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // Handbook of self-determination research. 2002. P. 3-33.

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 табл.6.

Таблица 6

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

Параметры		Чел.
<i>Аспиранты (N= 18)</i>		
Пол	Мужской	6
	Женский	12
Год обучения	1 год	2
	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 сенситивностью 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 $\approx (40 \div 50)$ 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 табл.7.

Таблица 7

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	16
	Инженерное дело,	26
	Науки об обществе	30
	Образование и	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.

Типология мотивов поступления в аспирантуру и оценка их распространенности. Результаты анализа интервью позволили выделить спектр мотивов, которыми руководствуются поступающие в аспирантуру. В рамках теории самодетерминации мы разделили все мотивы 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 мотивации¹, 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.

¹ Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Интерес к исследовательской деятельности. В интервью многие информанты отмечали, что ключевым фактор 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 составляющую¹. 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 самостоятельности². 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:

¹ Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №. 12. С. 22-34.

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.

«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 само-детерминированности 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 аспирантов¹. 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)² показал, что 29% респондентов на момент проведения исследования занимаются преподаванием в университете, а 68% рассматривают возможность в

¹ 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.

² В опросе приняло участие 52 аспиранта естественно-научных направлений подготовки и 47 аспирантов, специализирующихся в области социогуманитарных наук. Подробно результаты исследования описаны в работе: 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.

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 аспирантуры¹).

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 Райана². 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 диплома³.

«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).

¹ Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошенок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №. 5. С. 54-66.

² Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

³ Малошенок Н.Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. №. 3. С. 92-121.

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 ключе¹.

«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

¹ Сенашенко В. С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. №. 2. С. 36-44.

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 степень 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 науки¹.

¹ 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.

«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 нашего 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, определяющий 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%)¹ или рассматривают само поступление как случайное стечение обстоятельств (16%)².

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

¹ 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».

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)».

² 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)».

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 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. В следующем разделе подробно рассматриваются полученные нами данные о профессиональных планах аспирантов, подтверждающие эту гипотезу.

3.2. Профессиональные планы аспирантов

Для объяснения низкой результативности современной российской аспирантуры в отношении закрепления выпускников в научно-образовательной сфере наряду с изучением мотивации необходимо обратиться к эмпирическим исследованиям профессиональных планов и карьерных стратегий аспирантов, а также факторов влияющих на их динамику. Частичному преодолению дефицита эмпирических данных в изучении этих проблем способствовал ряд недавних исследовательских проектов¹. Участником одного из них был Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ). Данные, полученные в ходе исследования аспирантов ННГУ, дают обширный материал для понимания проблем, связанных с карьерными планами, профессиональными ориентациями и фактическим трудоустройством аспирантов². Задача нашего анализа³ заключалась в получении ответов на ряд ключевых вопросов, касающихся функциональности аспирантуры в отношении воспроизводства корпуса научно-педагогических работников:

- каков удельный вес аспирантов, ориентированных на академическую карьеру?
- насколько устойчивыми являются профессиональные планы аспирантов?
- какие факторы влияют на изменение их карьерных предпочтений в процессе обучения?

¹ Некоторые обобщенные и усредненные по вузам результаты этих исследований опубликованы в следующих работах: Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond, 2016, no. 3(9), pp. 20–21; Maloshonok N. Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs // Higher Education in Russia and Beyond, 2016, no. 3(9), pp. 18–20; 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; 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.

² Автор диссертационной работы выражает благодарность Центру внутреннего мониторинга ВШЭ за предоставление массива данных по результатам онлайн-опроса аспирантов.

³ 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 (109). С. 74-84.

➤ как соотносятся профессиональные планы аспирантов с реальной ситуацией на рынке интеллектуального труда?

Методология и данные. Исследовательские данные получены путем стандартизованного анкетного online-опроса аспирантов, организованного через специальную информационную платформу. Общая численность аспирантов ННГУ на момент проведения опроса составляла 781 чел.¹ Распределение генеральной совокупности по основным категориям характеризуется следующим образом. По форме обучения: аспиранты очного отделения – 604 чел. (77,4 %), аспиранты заочного отделения – 177 чел. (22,6 %); по условиям обучения: аспиранты, обучающиеся за счет средств бюджета, – 566 чел. (72,5 %), по договорам об оказании платных образовательных услуг – 215 чел. (27,5 %); мужчин – 394 чел. (50,4 %), женщин – 387 чел. (49,6 %).

В опросе приняли участие 427 аспирантов (54,7 % от генеральной совокупности). На рис. 17 приведены данные, характеризующие основные параметры выборки. Видно, что аспиранты, обучающиеся по специальностям естественнонаучного и социально-гуманитарного профилей, а также аспиранты разных лет обучения охвачены опросом достаточно равномерно. В несколько меньшей степени представлены аспиранты, обучающиеся за счет внебюджетных средств (44 % от соответствующего сегмента генеральной совокупности), а также аспиранты заочной формы обучения (41%). Таким образом, в целом выборка адекватно отражала дисциплинарные, возрастные и гендерные пропорции аспирантуры ННГУ.

При исследовании влияния дисциплинарных факторов на профессиональные планы аспирантов все респонденты были разделены на две укрупненные группы: аспиранты естественнонаучных направлений (точные и естественные науки) и аспиранты социально-гуманитарных направлений (науки об обществе, гуманитарные науки). При изучении дисциплинарных особенностей

¹ Численность аспирантуры, спектр направлений подготовки, эффективность и другие показатели деятельности аспирантуры ННГУ являются типичными для аспирантур ведущих классических университетов страны.

анализировались лишь те научные специальности, которые были представлены в выборке не менее чем пятипроцентной долей в общем числе респондентов (не менее 25 чел.).

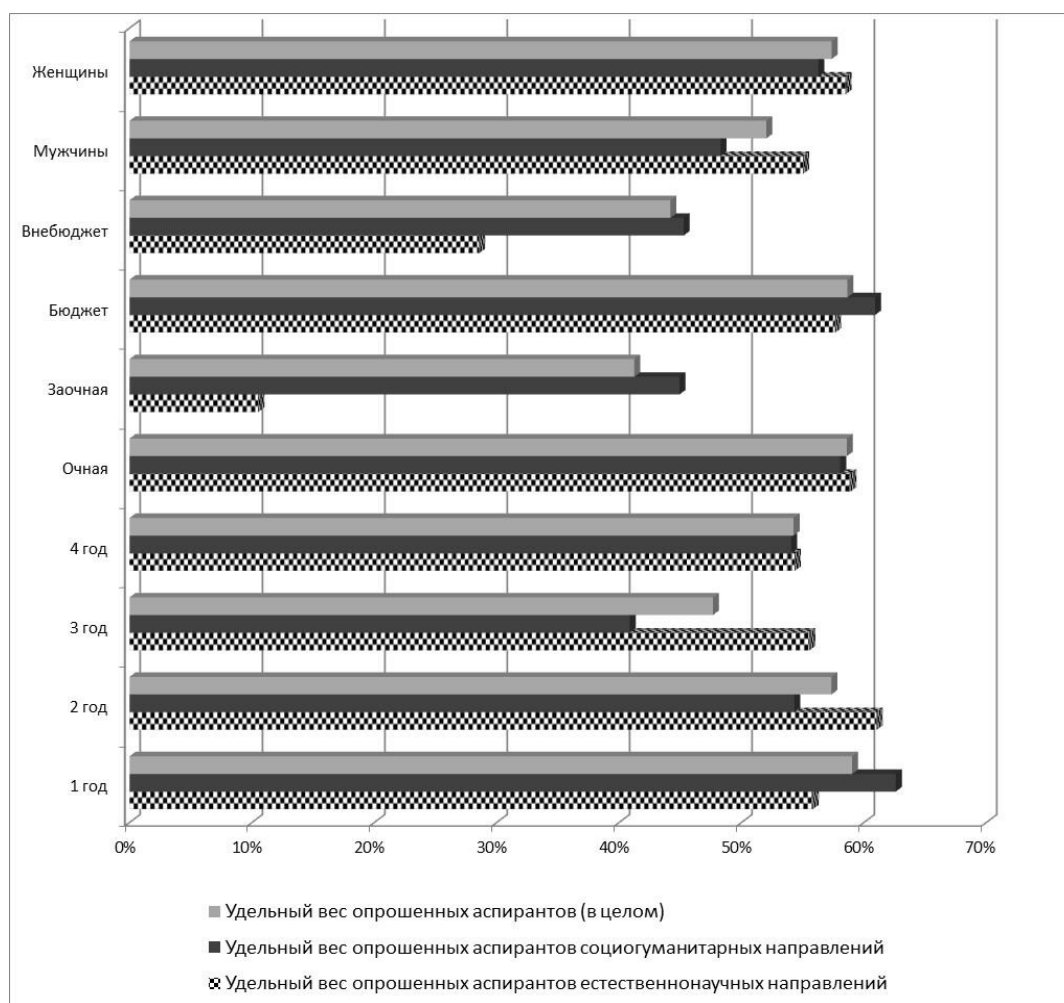


Рис. 17. Характеристика выборки аспирантов (в процентах от генеральной совокупности), N=427

Выбор академических профессий. Участникам опроса были предложены вопросы, позволившие выявить причины, которыми они руководствовались, принимая решение о поступлении в аспирантуру, и их текущие намерения в отношении будущей профессиональной деятельности¹. Анализ ответов позволил

¹ Вопрос 1 – «Почему Вы решили поступать в аспирантуру?» – являлся полужакрытым и предполагал следующие варианты ответов (респонденты имели возможность указать несколько вариантов ответа): 1. *Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве преподавателя вуза или другого образовательного учреждения.* 2. *Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве исследователя в вузе или научной организации.* 3. Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве исследователя-аналитика в коммерческой организации. 4. Считаю, что обучение

выделить две группы респондентов. Первая объединяет тех аспирантов, которые при поступлении ориентировались на академические профессии (выбраны варианты ответов 1 и/или 2 на вопрос «Почему Вы решили поступать в аспирантуру?»). Вторая группа – это аспиранты, предполагающие после завершения обучения занять позиции исследователей в академическом или вузовском секторе или работать в качестве преподавателей высшей школы (варианты ответа: 1, 7, 8 или 9 на вопрос «В какой из перечисленных областей Вы, скорее всего, хотели бы работать после защиты диссертации в будущем?»). Доля первой группы в общем составе респондентов составила 79 %, доля второй – 55 %. Область пересечения этих групп, позволяющая оценить удельный вес аспирантов, настроенных на развитие своих карьер в качестве исследователей или преподавателей высшей школы и на этапе поступления, и в процессе обучения в аспирантуре, составила 49,9 %. Таким образом, можно констатировать наличие определенной «подвижности» профессиональных планов на протяжении обучения в аспирантуре.

Об устойчивости профессиональных предпочтений аспирантов.

Насколько стабильны профессиональные планы у нынешних аспирантов, какие факторы определяют устойчивость их профессиональных устремлений?

в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры вне академической сферы. 5. Хотел(-а) продолжить обучение по профессии. 6. Не хотел(-а) покидать университетскую среду. 7. Обучение в аспирантуре дало мне возможность получить отсрочку от армии. 8. Обучение в аспирантуре дало мне возможность получить место в общежитии. 9. Другое (уточните, почему именно). 10. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 2 – «В какой из перечисленных областей Вы, скорее всего, хотели бы работать после защиты диссертации в будущем?» – допускал возможность выбора только одного варианта ответа. Были предложены следующие варианты: **1. В академической сфере (образовательные и научные учреждения).** 2. В бизнесе в качестве наемного работника. 3. В бизнесе в качестве предпринимателя. 4. Фриланс (выполнять независимые проекты для разных заказчиков). 5. В органах государственного управления. 6. В общественных и политических организациях. **7. В вузе в качестве научного сотрудника. 8. В вузе в качестве преподавателя. 9. В научном учреждении в качестве научного сотрудника.** 10. В других образовательных учреждениях (школа, колледж и др.) в качестве преподавателя. 11. В коммерческой организации в качестве исследователя-аналитика. 12. В коммерческой организации (не исследовательская должность). 13. Другое (укажите, что именно).

Наряду с теми, кто уверенно выбирает академические профессии, значительная часть аспирантов изменяет свои планы в процессе обучения (таблица 8). «Степень неустойчивости» имеет некоторую дисциплинарную окраску. Например, *удельный вес аспирантов, изменивших свои предпочтения, среди представителей наук об обществе значительно выше, чем среди представителей естественнонаучного знания* (значимость различий $\chi^2 = 6.484$, $p < 0,05$) *и гуманитарных направлений подготовки* (значимость различий $\chi^2 = 11.419$, $p < 0,001$). В частности, более 40 % экономистов, юристов и политологов в процессе обучения переориентировались на иные сферы профессиональной деятельности. Вместе с тем ожидаемой оппозиции между «естественниками» и «гуманитариями» по этому параметру не выявлено.

Таблица 8

Распределение респондентов, ориентированных на профессиональную деятельность в научно-образовательной сфере, по группам направлений подготовки

Укрупненная группа направлений подготовки	Доля респондентов, ориентированных при поступлении в аспирантуру на работу в научно-образовательной сфере, %	Из них изменили свои профессиональные предпочтения в процессе обучения в аспирантуре, %
Точные и естественные науки	77	12
Науки об обществе	79	41
Гуманитарные науки	80	11

Заметим, что наряду со снижением интереса к академическим профессиям у части аспирантов выявлена и противоположная тенденция: 8% респондентов, выразивших желание развивать профессиональную карьеру в научно-образовательном секторе, при поступлении в аспирантуру руководствовались

иными мотивами. Таким образом, их ориентация на академическую деятельность оформилась уже в процессе обучения.

Удельный вес мужчин, которые при поступлении в аспирантуру были ориентированы на академические сферы занятости, составляет 68%, женщин – 80% (значимость различий $\chi^2 = 5.040$, $p < 0,05$). Мы установили, что 41% мужчин из числа тех, кто вначале был нацелен на работу в науке и образовании, в процессе обучения изменили свои планы, в то время как среди женщин таких оказалось лишь 23% (значимость различий $\chi^2 = 11.287$, $p < 0,001$). Одним из возможных объяснений является традиционное распределение гендерных ролей, когда мужчина несет большую долю ответственности за материальное благополучие семьи, трудоустройство же в академической сфере не гарантирует стабильного и достаточно высокого уровня материального достатка. Это вынуждает многих молодых людей изменять первоначальные планы в отношении академических профессий. В целом же полученные эмпирические данные о трансформации профессиональных предпочтений научной молодежи отражают процесс поиска оптимальных карьерных траекторий и подтверждают тезис о том, что *для удержания интереса к академическим профессиям аспиранты должны иметь ясные и надежные перспективы развития своих профессиональных карьер.*

Условия, влияющие на выбор академической карьеры. Рассмотрим наиболее значимые условия, влияющие на выбор аспирантами профессиональной деятельности в науке и высшей школе.

1. Осознанность выбора. В какой мере стремление аспирантов строить академическую карьеру являлось выверенным и детально проработанным? Чем был обусловлен выбор вуза? Академически ориентированные респонденты в качестве причин, повлиявших на принятие решения о поступлении в ННГУ¹,

¹ Респондентам задавался вопрос: «Что для Вас было наиболее важным при выборе аспирантской программы в Вашем вузе?» Предлагались варианты ответов: 1. Репутация факультета/программы, 2. Репутация университета, 3. Финансовая поддержка (стипендии, гранты), 4. Местоположение университета, 5. Учебный план, 6. Статистика по защитам в аспирантуре, 7. Перспективы дальнейшего трудоустройства, 8. Советы родственников или друзей, 9. Советы руководителя или коллег на работе, 10. Предшествующий опыт обучения в данном университете, 11. Другое. Варианты ответов предполагали множественный выбор

отмечали, прежде всего, репутацию факультета и университета: 33 % и 41 % соответственно. В значительной степени это обусловлено тем, что 64 % респондентов, нацеленных на академические профессии, имеют предшествующий опыт обучения в рассматриваемом университете, и ориентируются на него. Вместе с тем показательно, что при принятии решения о том, где проходить аспирантскую подготовку, лишь каждый четвертый респондент учитывал перспективы трудоустройства по избранной специальности, лишь 6 % ориентировались на статистику по защитах диссертаций выпускниками аспирантуры. Таким образом, перспективы будущего трудоустройства, условия для научной работы не относятся к числу основных факторов, определяющих выбор аспирантуры. *Желание заниматься наукой является достаточно общим устремлением, не облекающимся на этапе поступления в аспирантуру в более конкретные формы.*

II. Участие в выполнении финансируемых научных проектов.

Существенным обстоятельством, оказывающим воздействие на укрепление ориентации на профессиональную научно-образовательную деятельность после завершения аспирантской программы, является участие аспирантов в работе научных коллективов, выполняющих финансируемые исследовательские проекты. Результаты опроса показали, что к выполнению НИР на платной основе были привлечены 43% респондентов, ориентированных на академическую карьеру. Отметим, что 29% из них при поступлении в аспирантуру не планировали связывать свою профессиональную деятельность с научной сферой. Таким образом, участие в масштабных исследовательских проектах не только формирует вкус к научной работе и повышает профессиональный уровень молодого исследователя, но и может переводить мотивации к занятиям наукой из плоскости «неотчетливых стремлений» в осознанные карьерные планы.

III. Отношение к академической мобильности.

При проведении опроса респондентам предлагалось указать, рассматривались ли ими для поступления аспирантуры других организаций. Оказалось, что 86% респондентов из числа тех,

кто нацелен на академическую карьеру, не рассматривали возможность поступления в аспирантуры других университетов (отметим, что 82% из них являются выпускниками ННГУ). Сопоставление полученных данных с общероссийскими показателями свидетельствует о том, что «территориальное замыкание» является особенностью национальной системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Согласно данным С.К. Бековой и коллег¹ около 80% аспирантов ведущих университетов страны являются выпускниками тех же университетов (в точных, естественных и технических науках этот показатель достигает 86 %).

Сохраняя приверженность избранному учебному заведению, аспиранты стремятся реализовать карьерные возможности в первую очередь в своей Alma Mater. На вопрос анкеты: «Хотите ли Вы работать в ННГУ после окончания аспирантуры?» 67% респондентов ответили «да» и «скорее да», лишь 19 % ответили «нет» или «скорее нет».

Низкий уровень академической мобильности научной молодежи, недостаточно развитые инфраструктура и инструментарий, способные эту мобильность поддержать, относятся к числу деструктивных факторов, сдерживающих расширение подготовки научных кадров в научно-образовательных центрах страны и снижающих возможность отбора наиболее способных выпускников магистратуры для обучения в аспирантуре. Важно и то, что низкий уровень академической мобильности в определенном смысле формирует поведенческий стереотип, определяющий последующую низкую профессиональную мобильность выпускников аспирантур².

Профессиональные планы аспирантов и академический рынок труда.

Представляет интерес сопоставление результатов нашего опроса о планах

¹ Портрет современного российского аспиранта / С. К. Бекова, И. А. Груздев, З. И. Джафарова, Н. Г. Малошенок, Е. А. Терентьев; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 60 с. — (Современная аналитика образования. № 7 (15)).

² 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.

аспирантов и полученных ранее данных о фактических карьерных траекториях выпускников аспирантуры ННГУ¹.

Из числа аспирантов социально-гуманитарных направлений, ориентированных при поступлении в аспирантуру на академическую карьеру, планируют работать в сфере науки и высшего образования 62% (47% хотели бы занять преподавательские должности, 10% надеются найти работу в академических институтах и в научных подразделениях вузов, 5% на момент опроса не могли конкретизировать сферу своей будущей академической деятельности) (рис. 18). Показатель «желаемого трудоустройства» в академической сфере значительно превышает показатель фактической занятости выпускников аспирантуры со степенью в науке и высшем образовании (40%).

В бизнес-структурах хотели бы работать 15% аспирантов, специализирующихся в социальных и гуманитарных дисциплинах; в сфере государственного и муниципального управления – 17%. В реальной же практике трудоустройства доля выпускников-кандидатов наук социогуманитарного профиля, работающих в этих областях, оказывается существенно больше – 32% и 23% соответственно.

¹ Данные о фактическом трудоустройстве кандидатов наук, подготовленных в ННГУ, взяты из работы: 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, no. 4: 230, DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x. Сопоставление данных из двух хронологически разных выборок имеет ряд ограничений, однако в общих чертах позволяет показать различия в планах и результатах трудоустройства аспирантов. Возможность проведения такого сопоставления можно обосновать тем, что, во-первых, оба исследования проведены в одном вузе, во-вторых, выборки исследований схожи по ряду основных параметров. В исследовании 2015 г. опрашивались выпускники аспирантуры ННГУ, закончившие аспирантуру в 2009 – 2013 гг., N= 431, выпускники аспирантуры естественнонаучных направлений - 62 % (из них 44 % защитили кандидатские диссертации), социогуманитарных – 38 % (из них 42 % защитили кандидатские диссертации).

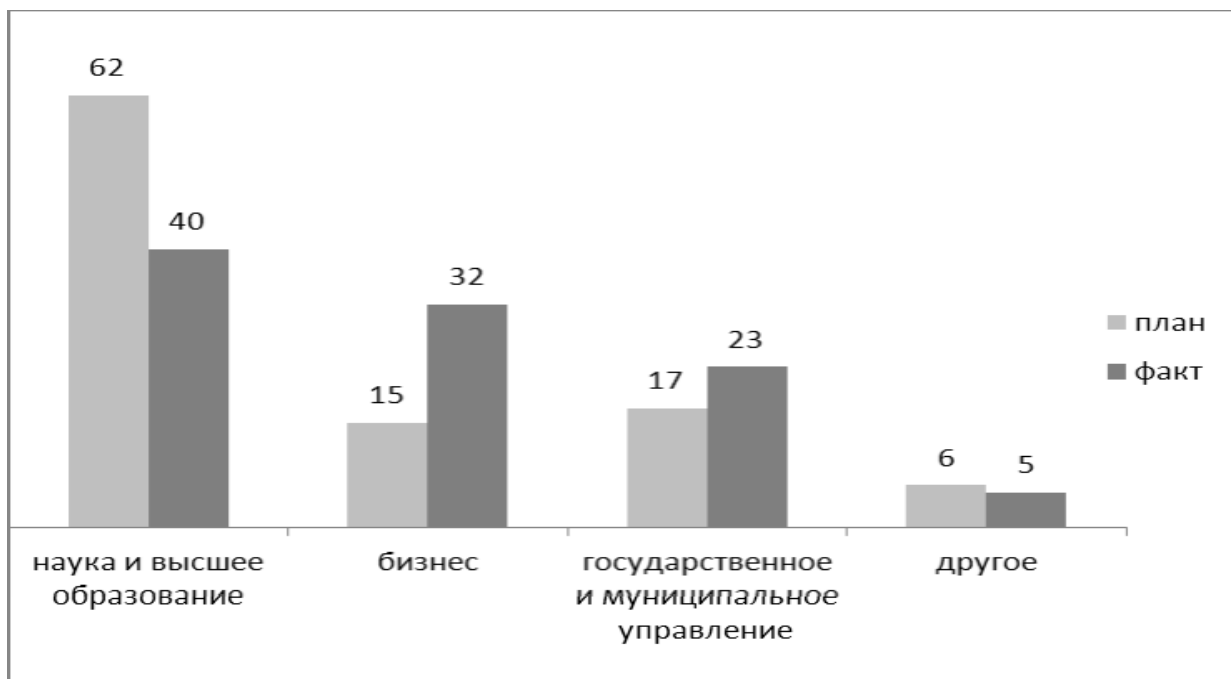


Рис. 18. Структура планируемой профессиональной занятости аспирантов и фактической занятости выпускников аспирантуры – кандидатов наук (социогуманитарные направления подготовки), %

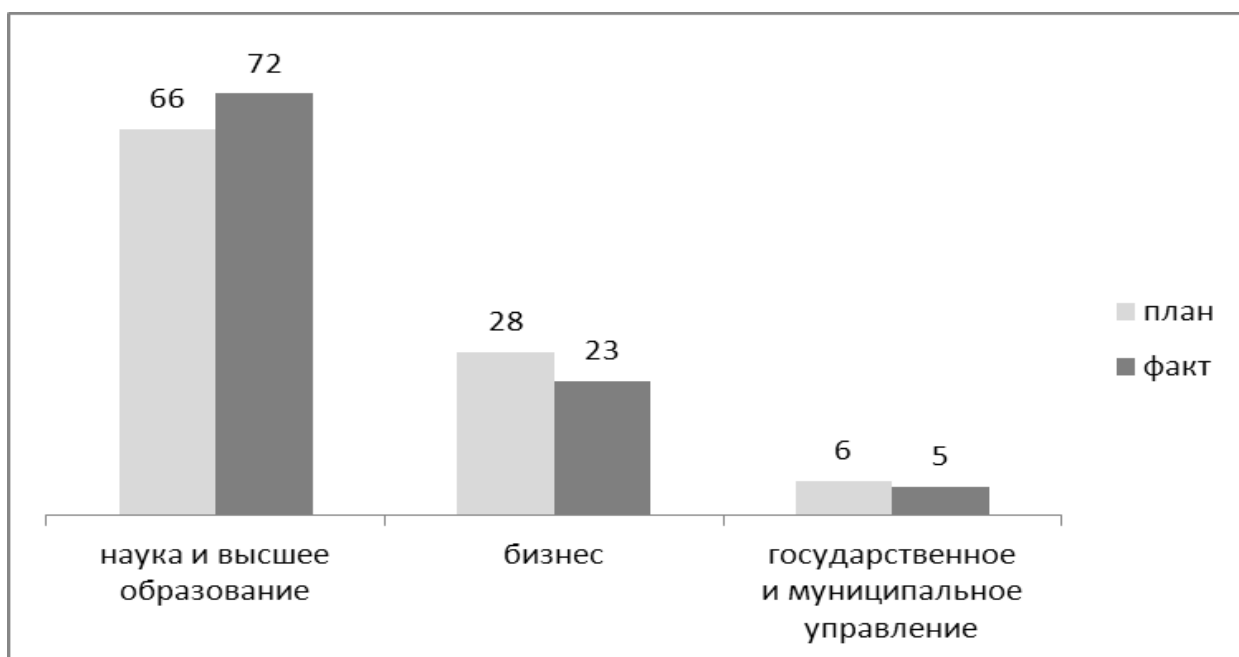


Рис. 19. Структура планируемой профессиональной занятости аспирантов и фактической занятости выпускников аспирантуры – кандидатов наук (естественнонаучные направления подготовки), %

Среди аспирантов естественнонаучных специальностей удельный вес тех, кто был ориентирован на работу в сфере науки и высшего образования, составляет 66% (34% планируют научную карьеру в академических институтах, 19% – в научных подразделениях университетов, 13% хотели бы работать преподавателями в вузе). На развитие карьеры в бизнес-структурах нацелены 28% аспирантов (рис. 19), причем подавляющее большинство из них рассчитывают на исследовательскую или аналитическую деятельность в коммерческих организациях.

Фактическое распределение выпускников естественнонаучных специальностей со степенью по сферам деятельности показало, что 72% выпускников работают в научно-образовательном секторе (44% занимают исследовательские позиции в академических, вузовских и ведомственных научных организациях, 28% работают преподавателями вузов). В бизнес-структурах работают 23%, причем подавляющее большинство из них – в качестве высококвалифицированных инженеров-исследователей, технологов, аналитиков, либо являются руководителями среднего и высшего звена в организациях и предприятиях, связанных с высокотехнологичным производством и сферой услуг.

3.3. Отношение выпускников к действующей образовательной модели аспирантской подготовки

Выше были рассмотрены особенности мотиваций, профессиональных планов и реальных карьерных траекторий аспирантов и выпускников аспирантур ряда российских университетов. В этих исследованиях принимали участие аспиранты различных годов обучения, проходивших подготовку как в рамках «старой», так и «новой» модели аспирантуры. Особый интерес представляет исследование социального самочувствия аспирантов, завершивших обучение в условиях нового («образовательного») формата аспирантуры. Для этого в 2017 г. в форме анкетного опроса нами проведено исследование¹ выпускников, обучавшихся по трехлетним программам социально-гуманитарных направленностей (N=36). Несмотря на то, что речь идет о кейсе ННГУ, результаты опроса представляют интерес, поскольку содержат первые в российских университетах социологические данные о выпускниках, завершивших подготовку в рамках новой модели аспирантуры.

Вопросы анкеты касались мотивов поступления, проблем в процессе учебы, результатов и оценок обучения. Выборка адекватно отражала дисциплинарные, возрастные и гендерные пропорции генеральной совокупности. Средний возраст выпускников – 27 лет, трудоустроены – 29 человек, средний уровень ежемесячного дохода 31 тыс. руб.²

Мотивы поступления. Одной из проблем современной аспирантуры является несовершенство системы отбора наиболее способных, мотивированных и подготовленных к научно-исследовательской и преподавательской деятельности абитуриентов. При выявлении мотивов поступления в аспирантуру респондентам было предложено выразить степень согласия с рядом утверждений при ответе на вопрос «Что повлияло на Ваше решение поступить в

¹ Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. № 7. С. 87–95.

² Согласно данным Нижегородстата (<http://www.nizhstat.gks.ru>) средний уровень зарплаты по Нижегородскому региону в 2017 г. составил 28,5 тыс. руб.

аспирантуру?». Результаты показали, что это решение обусловлено комплексом причин (табл. 9).

Таблица 9

Мотивы поступления в аспирантуру, чел.

Утверждение	Согласны	Затруднились ответить	Не согласны
<i>Академические мотивы</i>			
Желание заниматься научными исследованиями	31	4	1
Желание заниматься преподавательской деятельностью	28	5	3
<i>Мотивы, связанные с профессиональными планами</i>			
Престиж научно-педагогической работы и научной степени	24	4	8
Возможность дальнейшего личностного и профессионального развития вне сферы науки и высшего образования	24	7	5
<i>Прагматические, несвязанные с профессиональными планами мотивы</i>			
Аспирантура предоставляет общежитие и стипендию	8	7	21
Аспирантура дает возможность отсрочки от армии ¹	6	1	9
Не смог трудоустроиться и решил продолжить обучение	1	3	32
Настояли родители	1	2	33

Большинство респондентов поступили в аспирантуру, руководствуясь желанием заниматься научно-исследовательской и преподавательской деятельностью (31 и 28 ответов соответственно). На втором месте в рейтинге мотивов поступления – мотивы, связанные с профессиональными планами и престижем научно-педагогической работы (по 24 выбора). Стоит отметить, что треть респондентов мужского пола (6 из 16 по выборке) поступили в

¹ Учитывались только ответы респондентов мужского пола.

аспирантуру, чтобы получить отсрочку от армии. Таким образом, разнообразие мотиваций характерно как для старого, так и для нового формата аспирантуры.

Подготовленность к обучению в аспирантуре. Для эффективного обучения в аспирантуре кроме внутреннего настроя и мотивации важно наличие научного задела по тематике аспирантской подготовки (это снижает уровень отсева и повышает результативность работы над диссертацией). Оказалось, что предварительную профессиональную исследовательскую подготовку имели немногие аспиранты: 80% респондентов до поступления в аспирантуру не участвовали в выполнении финансируемых научных проектов, 42% не имели научных публикаций.

Для оценки психологической готовности к исследовательскому образованию представлялось важным выявить, насколько осознанным и продуманным было решение о поступлении в аспирантуру. Обнаружено, что около 40% респондентов серьезно задумались о поступлении в аспирантуру еще в бакалавриате, вместе с тем существенная их часть (приблизительно каждый пятый) отметили, что решение поступить в аспирантуру имело спонтанный характер, поскольку было принято непосредственно перед вступительными испытаниями.

Обучение в аспирантуре: основные проблемы. Основные опасения, высказываемые в научно-педагогическом сообществе в отношении аспирантуры «нового типа», заключаются в том, что расширение образовательной составляющей программы является серьезным недостатком новой модели аспирантуры. Так ли это?

Таблица 10

Трудности при обучении в аспирантуре и работе над диссертацией, чел.

Трудности при обучении в аспирантуре и работе над диссертацией	Согласен	Не согласен	Затрудняются ответить
Слабое стипендиальное	24	4	8

обеспечение			
Необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой	21	12	3
Отсутствие финансирования научных исследований	19	5	12
Собственная неорганизованность	9	22	5
Трудности с научными публикациями	8	27	1
Сложная учебная программа и академические требования	7	22	7
Слабое научное руководство / проблемы во взаимодействии с научным руководителем	5	28	3
Отсутствие научного задела по диссертации	3	27	6
Семейные обстоятельства	3	27	6
Потеря интереса к теме диссертационного исследования	2	30	4
Проблемы со здоровьем	2	32	2
Отсутствие знаний по тематике диссертационного исследования	1	33	2
Выбор «недиссертательной» темы	0	34	2

Приведенные в таблице 10 данные свидетельствуют о том, что лишь для 19% респондентов «сложная учебная программа и академические требования» являлись серьезной трудностью. Отметим, что в одном из социологических исследований аспирантов ведущих российских ВУЗов¹ сложности учебной программы отмечали от 40% до 47% аспирантов, обучающихся по социогуманитарным направлениям. Мы полагаем, что расхождения в данных обусловлены тем, что в опросе, проведенном коллегами из НИУ ВШЭ, доминировали аспиранты первого и второго годов обучения. Как известно, в начале аспирантского курса образовательный процесс более насыщен, а

¹ Портрет современного российского аспиранта / С. К. Бекова, И. А. Груздев, З. И. Джафарова, Н. Г. Малошонов, Е. А. Терентьев; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 60 с. — (Современная аналитика образования. № 7 (15)).

проблемы, связанные с освоением образовательных дисциплин, являются «живыми». Ввиду истечения значительного времени и постепенного отсева «балласта» выпускники аспирантуры менее склонны актуализировать в своих ответах трудности, связанные с обучением. Это предположение подтверждается результатами внутреннего мониторинга аспирантов ННГУ в 2016 г. (N=427): среди аспирантов первого и второго годов обучения сложность освоения учебной составляющей программы, как и в опросе ВШЭ, отметили значительно больше аспирантов (45% и 59% аспирантов первого и второго курсов соответственно).

Как относятся выпускники аспирантуры к образовательной составляющей аспирантской программы с точки зрения ее полезности для подготовки диссертации и планируемой профессиональной деятельности? Не менее половины из них положительно воспринимают предлагаемые университетом курсы, модули, семинары и практики. Вместе с тем значительная доля аспирантов не уверена в их полезности для профессиональной деятельности (14 из 36), и более половины - для подготовки диссертации.

Интересно, что, как и в прежние времена, наиболее значимыми остаются *материально-финансовые* проблемы аспирантов: «слабое стипендиальное обеспечение», «необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой», «отсутствие финансирования научных исследований». Трудности в подготовке диссертации (слабый научный задел, выбор «недиссертательной» темы, потеря интереса к теме исследования), отмечались крайне редко.

Важной характеристикой системы подготовки является уровень отсева аспирантов в процессе обучения. В связи с этим интересно сравнить показатели отсева в аспирантурах «старого» и «нового» форматов. Уровень отсева среди лиц, поступивших в аспирантуру в 2014 году (новый формат), за три года обучения составил 43%, что приблизительно в 1,5 раза превышает уровень отсева, характерный для аспирантуры «старого» формата¹. Как можно интерпретировать

¹ Оценка отсева произведена на основе административных данных отдела аспирантуры ННГУ (выпуск социогуманитариев – 2017 и 2016 гг.).

эти данные? Формат «старой» аспирантуры предполагал в качестве обязательных элементов аспирантской программы сдачу кандидатских экзаменов и подготовку диссертации. В «новой» аспирантуре к этому добавился ряд обязательных и элективных образовательных курсов (модулей) и практик. При этом вследствие детального структурирования и формализации образовательного процесса значительно увеличилось число дополнительных «фильтров», обусловленных мониторингом образовательной и научной деятельности и промежуточными аттестациями аспирантов. Это неизбежно приводит к отсеву на более ранних этапах обучения тех аспирантов, которые потеряли интерес к аспирантуре или утратили возможность активной академической и научной работы.

Индикаторами научной активности аспирантов являются: а) публикации в высокорейтинговых научных журналах и изданиях, индексируемых в международных базах цитирования Web of Science, Scopus, а также в журналах, входящих в так называемый «Перечень ВАК», б) участие в финансируемых научно-исследовательских проектах. Результаты опроса показали, что более половины выпускников имели не менее трех публикаций в журналах из Перечня ВАК (формально этого достаточно для предоставления научно-квалификационной работы в диссертационный совет). Кроме того, 14 человек имели одну или две таких публикаций. Две трети респондентов ни до поступления, ни во время обучения в аспирантуре не принимали участие в научных проектах, реализуемых с привлечением внешних источников финансирования (гранты, договоры на выполнение НИР, государственные задания и др.). Таким образом, их диссертационные работы, как правило, реализуются в качестве инициативных проектов, не подкрепленных внешней экспертизой и финансовыми ресурсами.

Оценка результатов обучения. Выпускники аспирантуры не придают особого значения диплому об окончании аспирантуры и присвоению квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь»: три четверти респондентов полагают, что диплом об окончании аспирантуры не окажет

существенного влияния на их профессиональную карьеру. Такая позиция подтверждает опасения, высказываемые в академическом сообществе в отношении присуждаемой выпускникам квалификации. Рынок интеллектуального труда достаточно инертен, работодатели и потенциальные работники не готовы воспринимать новую квалификацию при наличии понятной и проверенной временем научной квалификации, подтвержденной степенью кандидата наук. К тому же не ясно, в чем содержательное наполнение новой квалификации. Таким образом, складывается неоднозначная ситуация: с одной стороны многие выпускники аспирантуры положительно оценивают образовательную составляющую новой аспирантуры с точки зрения ее полезности для личностного и профессионального развития, а с другой - весьма скептически воспринимают диплом о третьем уровне высшего образования и присуждаемую квалификацию (29 респондентов отметили, что диплом об окончании аспирантуры не окажет существенного влияния на их профессиональную карьеру).

Большинство выпускников (31 из 36) планируют защитить кандидатскую диссертацию в ближайшие 1-2 года. Они полагают, что получение ученой степени – это принятое в мире институциональное подтверждение исследовательской квалификации, необходимое для развития карьеры в академической сфере и для повышения конкурентоспособности на рынке труда в неакадемической сфере, и воспринимают получение степени как необходимый заключительный этап аспирантского обучения.

Трудоустройство и планы по развитию карьеры. Необходимость совмещать обучение в аспирантуре с работой¹, не имеющей отношения к научной деятельности, является серьезной социальной проблемой современной российской аспирантуры. Отсутствие тематической и функциональной связи между диссертационным исследованием и трудовой занятостью является одним

¹ В нашей выборке были трудоустроены 29 респондентов.

из основных барьеров на пути к ученой степени¹. В нашем опросе 14 из 29 работающих респондентов отметили, что сфера их занятости не связана с направлением подготовки в аспирантуре. У каждого третьего работающего аспиранта тематика научно-квалификационной работы не имела ничего общего с профессиональной трудовой деятельностью. Вместе с тем приблизительно половина работающих выпускников трудоустроены в сфере науки и образования. В частном секторе - 8 выпускников, в системе государственного управления - 6 человек.

Интересно, что профессиональные и карьерные планы (см. рис. 20) соотносятся со сферами фактического трудоустройства при обучении в аспирантуре: преобладает «академическая деятельность», на втором месте - «коммерческие организации и предпринимательство», на третьем - «система государственного и муниципального управления, общественные организации».

Из сравнения данных, о фактическом и планируемом трудоустройстве, видно, что работа в коммерческих организациях и в системе государственного и муниципального управления в профессиональных планах выпускников имеет совокупно больший вес. По-видимому, это обусловлено тем, что количество вакансий и ставок социогуманитарного профиля в академической среде ограничено².

¹ 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. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108

² Отметим, что подобная ситуация характерна и для других стран мира. Так в США лишь 40 % всех выпускников программ третьего уровня, получивших степень PhD, возвращаются в университет на академические позиции, и только около 50 % из них в дальнейшем могут претендовать на получение постоянной должности. Подробно эта ситуация рассматривается в монографии: Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / Высшая школа экономики (нац. исследовательский ун-т); под ред. Ф. Альтбаха [и др.]; пер. с англ. А. Гордеева и Г. Петренко; под науч. ред. М. Юдкевич. - Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. - 247 с.



Рис. 20. Планы по трудоустройству выпускников аспирантуры 2017 г. (социогуманитарные направления подготовки), количество ответов.¹

Необходимо отметить, что высокая конкуренция и сужение рынка академических профессий имеют интернациональный характер и отмечаются исследователями в качестве важнейших тенденций, влияющих на развитие карьер выпускников докторских программ². Выпускники аспирантуры это осознают и считают более реалистичным трудоустройство в коммерческих организациях и в сфере государственного и муниципального управления. Усугубляет указанную ситуацию на российском академическом рынке труда высокий уровень «академического инбридинга», обусловленный низкой академической и территориальной мобильностью³.

¹ Предполагалась возможность множественного выбора ответов.

² Обсуждение темы см. в работах: 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.; Розовски, Г. Университет. Руководство для владельца / Г.Розовски. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 328 с.

³ См. работы: Горелова О.Ю. Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 229-258; 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>

3.4. Причины низкой результативности аспирантуры в кадровом обеспечении научно-образовательной сферы и меры по ее повышению

Прежде чем рассматривать причины низкой результативности аспирантуры в кадровом обеспечении научно-образовательной сферы сформулируем основные выводы о функциях и результативности современной российской аспирантуры, вытекающие из полученных нами исследовательских данных.

Функции аспирантуры расширились:

- *в отношении воспроизводства профессиональной структуры общества:* аспирантура стала готовить исследователей и высококвалифицированных специалистов для более широких сфер занятости, чем наука и высшая школа (индустрия, сфера коммерции, государственное и муниципальное управление);

- *в отношении удовлетворения потребностей личности:* аспирантура способствует самореализации и профессиональному развитию личности, обеспечивает повышение индивидуальной конкурентоспособности за счет наращивания образовательного капитала, удовлетворяет потребность в интеллектуальном хобби.

Результативность российской аспирантуры в отношении воспроизводства кадров для научно-образовательной сферы не соответствует современным вызовам, стоящим перед российской наукой и системой образования.

Данные эмпирических исследований и анализ тенденций развития аспирантуры в России и за рубежом позволяют выделить **некоторые причины низкой результативности российской аспирантуры в подготовке кадров для науки и высшей школы:**

1. *Присутствие в аспирантуре обучающихся, чьи мотивации не соответствуют требованиям и условиям профессиональной деятельности в науке и высшей школе, а, в некоторых случаях, и вовсе не имеющих мотиваций.*

Академические профессии в современном мире имеют ряд особенностей: нестабильность занятости, «позднее» карьерное продвижение, высокие требования к квалификационным характеристикам и научным результатам, нечеткие границы в распределении рабочего и личного времени¹. Работа в таких условиях требует особых свойств личности и типов мотиваций. Г. Розовски, обсуждая тему приема на докторские программы в Гарварде, предложил некоторый «желаемый» тип аспиранта: «Так или иначе в нынешних условиях одних лишь способностей уже недостаточно. Нам нужны люди, проявляющие энтузиазм, и даже более того – одержимость в той области, которой они занимаются.... Нам нужны молодые люди, которые, когда речь идет об академических занятиях, не отличают работу от удовольствия»².

2. Неопределенность профессиональных планов аспирантов и их изменчивость в процессе обучения.

Наряду с проблемой привлечения в науку и отбора академически мотивированных аспирантов, критически важной является проблема придания устойчивости профессиональным планам будущих молодых ученых и преподавателей. Необходимо найти способы, которые могли бы сохранять, а в некоторых случаях создавать ориентацию наиболее способных аспирантов на академическую карьеру. При этом мы не утверждаем, что ориентация на практико-ориентированные профессиональные области и выход на

¹ См. подробный анализ этих особенностей в работах: Фадеева И. М., Федосеева М. В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе// Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153—163; Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88-111; 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.; Грибовский М.В., Сорокин А.Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1-2. С. 60-71.

² Розовски, Г. Университет. Руководство для владельца / Г. Розовски. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 328 с.

неакадемические рынки занятости являются негативными трендами. Это лишь говорит о том, что функция аспирантуры, заключающаяся в подготовке исследователей и вузовских преподавателей, перестала быть единственной: изменение социально-экономических условий, интересов и потребностей социальных групп приводит к диверсификации функций аспирантуры, что в свою очередь создает конкуренцию за ценные кадровые ресурсы между академическими и неакадемическими рынками труда.

3. Разобщенность государственного нормативного регулирования и реальных практик социальных групп, принимающих участие в функционировании аспирантуры. Чрезмерное государственное регулирование аспирантских программ.

Реальное положение дел в аспирантуре, фиксируемое эмпирическими данными, зачастую входит в противоречие с установленными государством правилами, которые не в полной мере отражают изменения социальной реальности:

1) фактические сроки подготовки диссертации в различных областях наук не совпадают с нормативно установленными сроками обучения в аспирантуре,

2) нормативное регулирование аспирантуры не синхронизировано с изменениями социальной среды (порядок организации учебной и исследовательской работы, результаты научной деятельности аспирантов, их карьерные траектории имеют существенные дисциплинарные отличия, которые не отражаются в структуре аспирантских программ).

3) российская аспирантура функционирует в условиях разобщенности с государственной системой аттестации научных кадров; одним из следствий такой разобщенности является отсутствие диссертационных советов во многих организациях, осуществляющих подготовку аспирантов, что существенно затрудняет проведение научной аттестации и снижает эффективность аспирантуры.

Меры по улучшению функциональности аспирантуры должны быть симметричны причинам выявленных причин низкой результативности и обеспечить изменения организационно-образовательного и социального аспектов функционирования аспирантуры. Ниже сформулированы рекомендации в отношении комплекса мер, направленных на повышение функциональности аспирантуры в воспроизводстве кадров для науки и высшей школы.

Рекомендации по повышению результативности российской аспирантуры

1. Изменение системы приема в аспирантуру с целью отбора наиболее подготовленных и мотивированных обучающихся, обладающих устойчивым внутренним интересом к научно-исследовательской деятельности и ориентирующих свое будущее на академическую профессию.

Результаты исследований показали, что решения многих аспирантов о поступлении в аспирантуру имеют спонтанный характер. Зачастую, поступая на программы третьего уровня высшего образования, абитуриенты не имеют опыта исследовательской работы и необходимой начальной подготовки, которая могла бы обеспечить планомерное и эффективное продвижение к ученой степени. Кроме того, многие кандидаты в аспирантуру руководствуются мотивацией, слабо связанной с содержанием академической деятельности. Как представляется, при наборе на программы третьего уровня необходимо учитывать прежде всего предшествующий опыт научной деятельности кандидата, свидетельствующий о его готовности и способности к обучению в аспирантуре. Индикаторами такого опыта могут стать наличие научных публикаций, участие в конференциях, научных конкурсах, научно-исследовательских проектах.

Отметим, что учет мотиваций абитуриентов является более сложной задачей, чем оценка их подготовленности к научно-исследовательской деятельности. Вместе с тем в ряде зарубежных и российских вузов такие практики уже находят применение (например, наличие рекомендательных и мотивационных писем, психологическое тестирование).

2. Целенаправленные изменения институциональной среды аспирантской подготовки, направленные на формирование устойчивости мотиваций и профессиональных ориентаций аспирантов.

Используя терминологию из теории Ф. Герцберга, необходимо создание «гигиенических» факторов, то есть условий, «удерживающих» обучающихся в аспирантуре, а в дальнейшем и в академической среде. Несомненно, одним из таких условий является финансовое обеспечение аспирантской подготовки. Как отмечалось ранее, многие аспиранты не вовлечены в финансируемые научно-исследовательские проекты, что является основной причиной их трудовой занятости вне кампуса университета. Это в свою очередь приводит к дефициту времени на научно-исследовательскую работу и, кроме того, способствует научной изоляции аспиранта. Финансовые проблемы являются также причинами низкой мобильности научной молодежи и приводят к доминированию академического инбридинга в российской науке и высшей школе.

3. Организационное сближение института аспирантуры и государственной системы научной аттестации.

Кардинальное решение по сближению системы аспирантской подготовки и государственной системы аттестации научных кадров могло бы заключаться в следующем:

1) сохранение аспирантур только в тех организациях, в которых действуют диссертационные советы по соответствующим научным специальностям;

2) подтверждение исследовательской квалификации, получаемой в результате освоения третьего уровня высшего образования, дипломом кандидата наук, как это происходит в большинстве стран мира.

Однако следует признать, что такое решение может оказаться стрессовым для научно-педагогического сообщества (существенное сокращение сети аспирантур и связанные с этим проблемы воспроизводства корпуса научно-педагогических работников, особенно в региональных вузах). На основе рассмотренных в предыдущих разделах диссертации эмпирических данных нами

разработан паллиативный вариант решения проблемы, который может обеспечить сопряжение аспирантур с действующей системой государственной аттестации научных кадров и постепенное увеличение числа выпускников, защищающих кандидатские диссертации. Для апробации этих предложений были проведены три фокус-групп с руководителями структурных подразделений, отвечающих за подготовку и аттестацию аспирантов в ряде российских вузах (в фокус- группах приняли участие 23 эксперта из 19 вузов)¹. После обработки данных, полученных в фокус-группах, разработанные нами предложения по сближению системы аспирантской подготовки и системы научной аттестации были уточнены и скорректированы. Ниже представлены основанные на этих предложениях ключевые элементы новой модели подготовки и итоговой аттестации аспирантов.

Задачи модели:

- повышение качества экспертизы научно-квалификационных работ (диссертаций) аспирантов и обеспечение единства требований, предъявляемых к этим работам при проведении итоговой аттестации в аспирантуре и при их рассмотрении в диссертационных советах;
- представление выпускником аспирантуры на итоговую аттестацию научно-квалификационной работы, которая в целом соответствует требованиям Положения о порядке присуждения ученых степеней (возможно, за исключением требования полноты изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем ученой степени), как необходимого условия для принятия решения о выдаче диплома об окончании аспирантуры.

Обновленная модель аспирантуры должна предусматривать:

1. Создание и реализацию (в соответствии с возможностями и интересами образовательных организаций) аспирантских программ, ведущих к получению квалификаций «Исследователь» или «Преподаватель-исследователь».

¹ Фокус-группы проведены 05-06 декабря 2019 года в Нижнем Новгороде в рамках всероссийского научно-практического семинара, организованного ННГУ по программе повышения квалификации «Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы развития».

2. Возможность официального продления сроков работы над диссертацией на 1-2 года за счет дополнительных источников финансирования (гранты, средства ВУЗа, средства сторонних организаций, личные средства соискателя) с сохранением за выпускником аспирантуры аффилиации с университетом в статусе лица, продолжающего работу над диссертацией (например, «стажера-исследователя»).

3. Оценку эффективности аспирантур по доле выпускников, защищающих диссертации не позднее двух лет после окончания аспирантуры.

Целесообразно, чтобы новая модель подготовки аспирантов и их итоговой аттестации включала следующие элементы:

✓ обязательное участие в качестве членов комиссии по итоговой аттестации аспирантов экспертов, работающих по научной специальности представляемой диссертации, имеющих степень доктора наук (научная результативность экспертов должна соответствовать требованиям, предъявляемым к членам диссертационных советов). Фактически, это обеспечит привлечение членов действующих диссертационных советов к предварительной экспертизе научно-квалификационных работ аспирантов;

✓ возможность научных стажировок аспирантов и выпускников аспирантуры, продолжающих работу над диссертациями, в ведущих научно-образовательных центрах, имеющих диссертационные советы, для предварительного обсуждения диссертационных работ и планирования их защит;

✓ включение в качестве обязательной процедуры, завершающей итоговую аттестацию аспирантов, регистрацию заключения о подготовленной диссертации в Федеральной информационной системе государственной научной аттестации, что позволит на информационно-техническом уровне связать итоговую аттестацию в аспирантуре и защиту в диссертационном совете.

4. *Диверсификация аспирантских программ в зависимости от их целевых задач, а также профессиональных и карьерных ориентаций аспирантов.*

Такие меры позволят дифференцировать аспирантские треки в зависимости от профессиональных ожиданий, источников финансирования, позволят учесть интересы финансирующих групп. В каких же направлениях может происходить диверсификация аспирантских программ? Рассмотрим три с нашей точки зрения перспективных направления.

*Индустриальная аспирантура*¹. В современных условиях ощущается объективная потребность в формировании нового квалификационного уровня инженерных кадров: инженеров-исследователей, аналитиков, способных обеспечивать быстрые прорывы в наукоемких отраслях экономики за счет трансфера передовых научных достижений, их превращения в индустриальные технологии. В связи с этим представляется актуальной постановка вопроса об организации на базе ведущих вузов страны специализированных программ «индустриальной аспирантуры», имеющих практико-ориентированную направленность и нацеленных на адресную подготовку высококвалифицированных специалистов для наукоемких промышленных предприятий.

Указанные программы должны быть организованы на основе следующих принципов:

- Активное участие работодателей из индустриального сектора в разработке аспирантских программ, в развитии профессиональных карьер выпускников, в руководстве подготовкой аспирантов.
- Подготовка диссертации аспирантом в рамках целевого «заказа» и исследовательских интересов индустриальных партнеров.
- Финансирование или софинансирование аспирантской подготовки индустриальными партнерами.

¹Бедный 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.

- Нацеленность аспирантской программы на формирование компетенций, необходимых для работы в промышленности.

К сожалению, в России развитие профессионально-ориентированной модели в рамках третьего уровня высшего образования находится еще в стадии становления. Тем важнее развивать имеющийся в данном направлении опыт¹, а также инициировать изменения нормативной базы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации, обеспечивая легитимность новых образовательных траекторий.

Следует отметить, что институционализация профессионально-ориентированных программ третьего уровня актуальна не только для инженерных, но и для социально-гуманитарных направлений аспирантуры (экономика, управление, образование и педагогические науки). Требования к структуре и организации таких программ, а также критерии оценки уровня квалификации и качества диссертационных работ должны быть определены профессиональным сообществом и иметь существенные отличия от академических стандартов.

*Профессиональные степени*². Одной из наиболее существенных проблем, связанных с подготовкой кадров высшей квалификации для промышленности, является вопрос об институциональном закреплении профессиональных степеней в России и соответствующих им программ подготовки кадров. Выпускники аспирантуры, получившие необходимые компетенции и практический опыт исследовательской, аналитической и внедренческой работы, могли бы в качестве диссертаций защищать практико-ориентированные проекты, подтверждающие их профессиональные достижения, без распространённой сегодня «академической упаковки» диссертационных работ, их «маскировки» под академические диссертации.

¹ Бедный Б.И. об индустриальной аспирантуре (комментарий к статье А.И. Рудского, А.И. Боровкова, П.И. Романова, К.Н. Киселевой) // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 122-124.

² 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 (109). С. 74-84.

*Аспирантские исследовательские школы*¹. Подготовка по структурированным программам в аспирантских исследовательских школах (см. параграф 1.1.) позволяет повысить профессиональный уровень выпускников аспирантуры, овладеть навыками работы в команде, приобрести коммуникационные навыки, освоить вопросы научного менеджмента, трансфера знаний, оценки рисков. Все это существенно расширяет перспективы будущей карьеры молодых ученых. Анализ опыта ведущих университетов мира свидетельствует о том, что создание аспирантских школ и развитие на их базе структурированных PhD-программ являются эффективными инструментами для решения задач в сфере кадрового обеспечения науки, высшей школы и высокотехнологичного бизнеса.

Выводы

1. На основе теоретически фундированного эмпирического исследования со смешанным дизайном (интервью с аспирантами, их научными родителями и анкетные опросы аспирантов шести российских университетов) описана типология мотивов современных российских аспирантов и проведена оценка распространенности разных типов мотивов. Показано, что, несмотря на падение престижа академического труда, интерес к исследовательской деятельности и преподаванию в высшей школе остаются наиболее распространенными мотивами поступления в аспирантуру. Вместе с тем значительная доля российских аспирантов не имеет четких мотиваций либо руководствуется внешними «неакадемическими» мотивами, такими как получение определенных социальных льгот, намерение построить карьеру вне академической сферы, рассматривая ученую степень в качестве подспорья для своего продвижения. Полученные

¹ Бедный Б. И., Казанцев В. Б., Миронос А. А., Половинкина Е. О., Рыбаков Н. В. Исследовательские школы как драйвер развития аспирантуры нового типа//Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. №. 4(40). С. 133-146.

данные о распространенности разных типов мотивации кажутся на необходимость совершенствования правил и процедур отбора в аспирантуру российских вузов.

2. На данных стандартизованного анкетного online-опроса аспирантов ННГУ (N = 427) проанализированы профессиональные планы аспирантов и ключевые факторы, влияющие на выбор академической карьеры. Установлено, что явно выраженная в начале обучения ориентация на профессиональную деятельность в сфере науки и высшего образования в ходе обучения у многих аспирантов исчезает. Удельный вес аспирантов, устойчиво сохраняющих нацеленность на академические профессии, существенно зависит от направления подготовки и в среднем составляет 49,9%. Аспиранты, специализирующиеся в области социальных наук, переориентируются на неакадемические профессиональные траектории чаще их коллег – «естественников», а мужчины – чаще женщин.

Наряду со снижением интереса к академическим профессиям выявлена и противоположная тенденция: небольшая часть аспирантов (8%), намеренных развивать профессиональную карьеру в научно-образовательном секторе, при поступлении в аспирантуру руководствовались иными мотивами. Существенную роль в формировании и удержании интереса к профессиональной исследовательской деятельности играет привлечение аспирантов к финансируемым исследовательским проектам. Участие в этих проектах, формируя вкус к научной деятельности, может переводить мотивации к занятиям наукой из плоскости «неотчетливых стремлений» в осознанные карьерные планы.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что низкий уровень территориальной мобильности, недостаточно развитые инфраструктура и инструментарий, способные эту мобильность поддержать, относятся к числу ключевых факторов, снижающих эффективность института аспирантуры в отношении реализации его основной функции – воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы.

3. На данных исследования выпускников социогуманитарных специальностей, завершивших в 2017 году подготовку в рамках действующей модели аспирантуры, прозондированы ключевые проблемы, обусловленные введением нового образовательного формата. Установлено, что научная молодежь не воспринимает диплом об окончании аспирантуры и присуждаемую выпускникам квалификацию «Исследователь. Преподаватель-исследователь» как существенный фактор повышения конкурентоспособности на рынке труда при наличии проверенной временем научной квалификации, подтверждаемой ученой степенью кандидата наук. Показано, что основными проблемами «новой модели» российской аспирантуры являются нерешённые проблемы «старой модели»:

- современные аспирантские программы не настроены на реальные потребности рынка труда;

- сложившиеся в российских вузах практики приема в аспирантуру не обеспечивают привлечение и отбор наиболее мотивированных и подготовленных к научной деятельности абитуриентов;

- недостаточное финансовое обеспечение аспирантских программ, обуславливающее трудовую занятость обучающихся вне кампуса университета, снижение их академической мобильности и развитие научной изоляции.

4. Причины низкой результативности российской аспирантуры в отношении воспроизводства кадрового потенциала академической сферы обусловлена следующими причинами:

- преобладание внешних «неакадемических» мотивов обучения у значительной части аспирантов;
- неустойчивость профессиональных планов аспирантов;
- недостаточное финансовое обеспечение аспирантской подготовки;
- дефекты в нормативном регулировании аспирантской подготовки, в особенности разобщенность системы аспирантской подготовки и системы государственной научной аттестации в диссертационных советах.

На основании полученных исследовательских результатов предложены

рекомендации для улучшения результативности:

- изменение правил приема в аспирантуру с целью отбора наиболее мотивированных и подготовленных к научно-исследовательской деятельности абитуриентов;
- создание условий институциональной среды в подготовки аспирантов, способствующей формированию устойчивых мотиваций и профессиональных ориентаций аспирантов;
- организационное сближение системы подготовки аспирантов и системы научной аттестации, предоставление свободы ВУЗам в организации аспирантской подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аспирантура в России находится в состоянии изменений, имеющих существенные национальные особенности. В нашей стране в отличие от европейских стран и США имеется дефицит эмпирических данных о функционировании института аспирантуры, социальном самочувствии аспирантов. В связи с этим в научном сообществе сегодня отсутствуют единые, эмпирически подтверждённые и теоретически фундированные представления о причинах деструктивных процессов в подготовке кадров высшей квалификации и последствиях проводимых реформ.

В диссертационной работе сформулировано определение функции аспирантуры, предложены параметры результативности аспирантуры в кадровом обеспечении науки и высшей школы.

В результате эмпирических исследований установлено, что более 40 % всех защит диссертаций проходит после завершения аспирантских программ. Обнаружено, что распределение выпускников по времени между окончанием аспирантуры и защитой диссертации описывается экспоненциально затухающей функцией. Результативность и темпы подготовки диссертаций зависят от научной области, условий финансирования и пола аспиранта. Определены «малоинерционные науки», для которых характерны «быстрые» защиты, и относительно «инерционные дисциплины», отличающиеся удлинением сроков подготовки диссертаций.

Установлено, что большинство выпускников российской аспирантуры не выбирают карьеру в сфере науки и высшей школы. Выявлена взаимосвязь между областью наук, наличием ученой степени и выбором академической профессии. Представители естественных и технических специальностей в целом делают выбор в пользу академической карьеры чаще, чем выпускники в общественных и гуманитарных дисциплинах.

Установлена взаимосвязь между условиями финансирования обучения в аспирантуре и сферой трудоустройства: аспиранты, обучавшиеся за счет бюджетных средств, чаще выбирают работу в академической сфере, чем аспиранты, обучавшиеся на договорной основе. Эмпирически подтверждено, что среди выпускников российской аспирантуры доминирует модель академического инбридинга.

Установлено, 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. Определены следующие факторы низкой результативности аспирантуры: отсутствие внутренних мотиваций к обучению у значительной части аспирантов, неустойчивость профессиональных ориентаций аспирантов, несовершенство нормативного регулирования аспирантской подготовки, проблемы финансирования науки и аспирантской подготовки.

Выявлено, что значительная доля российских аспирантов не имеет явно выраженных мотиваций к обучению и научно-исследовательской работе либо руководствуется при поступлении в аспирантуру внешними «неакадемическими» мотивами, рассматривая ученую степень в качестве инструментальной ценности.

Эмпирически подтверждено, что профессиональные планы аспирантов обладают высокой степенью неустойчивости. Выявлена взаимосвязь между изменением профессиональных планов аспирантов в процессе обучения, научной областью и полом респондентов. Существенную роль в формировании и удержании интереса к профессиональной исследовательской деятельности играет привлечение аспирантов к финансируемым исследовательским проектам. Установлено, что диплом об окончании аспирантуры не рассматривается аспирантами как фактор конкурентоспособности на рынке труда.

Цель исследования достигнута: определена результативность кадрового обеспечения науки и высшей школы в аспирантуре российских вузов, выявлены ключевые факторы, влияющие на процесс закрепления выпускников в

академической сфере. Задачи, поставленные в исследовании, решены в полном объеме. Гипотеза о неэффективном выполнении аспирантурой функции подготовки академических кадров и ключевых факторах, влияющих на закрепление выпускников в науке, подтверждена.

Научная проблематика диссертационного исследования может быть продолжена. Представляет интерес изучение потенциала магистратуры в повышении функциональности системы подготовки кадров для науки и высшей школы, а также исследование роли аспирантуры в кадровом обеспечении наукоемких отраслей экономики.

Список литературы

1. Аблажей А.М. Состояние и перспективы развития академической аспирантуры: точка зрения научных руководителей (по материалам исследований середины 2000-х гг.) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 3. С. 2967-2975.
2. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88-111.
3. Альтбах Ф. Дж., Андрущак Г. В., Шварцман С., Кузьминов Я. И., Джайарам Н., Ма В., Вен Дж., Юдкевич М. М., Финкельштейн М.Дж., Иглесиас К.У. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / НИУ ВШЭ (нац. исследовательский ун-т); под ред. Ф. Альтбаха [и др.]; - Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. - 247 с.
4. 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
5. Ащеулова Н.А., Душина С.А. Академическая карьера молодого учёного в России // Инновации. 2012. № 7 (165). С. 60–68.
6. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. - № 8/9. - С. 99–115.
7. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал, 2003. № 3. С. 71-85.
8. Бауман З. Индивидуализированное общество/Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. - М.: Логос, 2005. - 390 с.
9. Бауман З. Образование: при, для и несмотря на постмодернити // Высшее образование в России. 2004. № 1. С.146-158.

10. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация)//Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44-52
11. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
12. Бедный Б.И. Об индустриальной аспирантуре (комментарий к статье А.И. Рудского, А.И. Боровкова, П.И. Романова, К.Н. Киселевой) // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 122-124.
13. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. - №12. - С. 78-89.
14. 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.
15. 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.
16. Бедный Б. И., Казанцев В. Б., Миронос А. А., Половинкина Е. О., Рыбаков Н. В. Исследовательские школы как драйвер развития аспирантуры нового типа//Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. №. 4(40). С. 133-146.
17. 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.
18. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.

19. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Н. Новгород: ННГУ, 2008. 219 с.
20. 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.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. // О подготовке специалистов высшей квалификации в области точных и естественных наук (экспертные оценки деятельности аспирантуры) // Alma mater (Вестник высшей школы). 2007. № 8. С. 23-27.
25. Бедный Б.И., Миронос А.А., Серова Т.В. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20–36.

26. 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
27. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125-134.
28. 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.
29. Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9-20.
30. 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.
31. 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. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108.
32. Бен-Дэвид Д. Роль ученого в обществе — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 344 с.
33. Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–63.

34. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. 446 с.
35. Бурдье П. Homo academicus. — М.: Издательство ИЭП, 2018. — 464 с.
36. Бурдье П. Поле науки // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии РАН. М.: Праксис; Институт экспериментальной социологии, 2005. 304 с.
37. Бурдье П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / Пер. с фр. // Socio-Logos'96. — М.: Socio-Logos, 1996. — С. 8—31.
38. Вебер, М. Избранные произведения. [Электронный ресурс] / М.Вебер. — Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/index.php, Доступ свободный. — Загл. с экрана. - Дата обращения: 18.03.2011.
39. Веблен, Т. Теория праздного класса /Т. Веблен. Теория праздного класса -М.: Прогресс, 1984. — 368 с.
40. Веденеева Е.В., Забелина Е.В., Циринг Д.А. Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 58-67.
41. 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.
42. Вишневский Ю.Р., Нархов Д.Ю., Дидковская Я.В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 152-170.

43. Вишневский Ю.Р., Певная М.В. Оценка реформирования российского образования с позиции потребителей образовательных услуг // Социум и власть. 2011. № 1 (29). С. 16-19.
44. Гимпельсон В. Е. Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений // Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 129–143.
45. Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / Пер. С англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.
46. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – 2-е изд. / Э. Гидденс. – М.: Академический проект, 2005. — 528 с.
47. Горелова О.Ю. Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 229-258.
48. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. №. 5.
49. Гордеева Т.О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. Т. 1. С. 35-45.
50. Грудзинский А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом. Диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2005.
51. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 89–97.
52. Губа К., Соколов М., Соколова Н. Реформа диссертационной индустрии в России. ННС-О (1). СПб: ЦИАНО ЕУСПб, 2019. — 24 с.

53. Гуртов В.А., Щеголева Л.А. Нужны ли публикации кандидату наук? // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 25–33.
54. Гусев А.Б. Развитие аспирантуры в России: проблемы и решения//Наука. Инновации. Образование. 2015. № 17. С. 196-224.
55. Дидковская Я.В., Певная М.В. Динамика стратегий профессиональной карьеры выпускников вузов от кризиса до кризиса //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2010. № 4. С. 57-65.
56. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., сост., послесл. и прим. А. Б. Гофмана. — М.: Канон, 1995. — 352 с.
57. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. - М.: Канон, 1996. — 432 с.
58. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996
59. Замаараева И.В. Социальный портрет современного российского аспиранта//Мониторинг общественного мнения. - 2013. -№ 5 (117). -С. 152-158.
60. Зарубежная социология образования: коллективная монография / А. М. Осипов, В. А. Иванова, П. И. Рысакова, Дж. Баллантайн, Л. Г. Титаренко, А. В. Рубанов, В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Батаева, В. С. Востряков, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, Н. А. Матвеева; под ред. А. М. Осипова; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – 346 с.
61. Зборовский Г.Е. Метопарадигмальная модель теоретической социологии // Социологические исследования. 2008. № 4. С. 3-15.
62. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Том 24. № 4. С. 93–112.
63. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. – 539 с.

64. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 99-106.

65. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодые специалисты: подготовка и востребованность на рынке труда // Социологические исследования. 2015. № 5 (373). С. 114-122.

66. Индикаторы науки: 2018: статистический сборник / Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 320 с.

67. Индикаторы науки: 2019: статистический сборник / Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский, Е. Л. Дьяченко и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 328 с.

68. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Издательство «Геоинфо», 2018. – 240 с.

69. Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. НИУ ВШЭ.-М.: Изд.дом ВШЭ, 2017. - 736 с.

70. Капшутарь М.А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 39-47.

71. Карной М., Лоялка П. К., Добрякова М. С., Доссани Р., Фрумин И. Д., Кунс К., Тилак Дж., Ванг Р. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / (под ред.: М. С. Добрякова). М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2014. - 528 с.

72. Качанов Ю.Л., Шматко Н.А. Структура мобильности научных кадров высшей квалификации: модель и результаты исследования / Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко. – М.: Университетская книга, 2011. – 256 с.

73. Ключарев Г. А. «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 49–56.

74. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 117–125.

75. Коллини С. Зачем нужны университеты? / Пер. с англ. под науч. ред. А. Смирнова. М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. - 264 с.

76. Конт О. Общий обзор позитивизма / Перевод с французского И. А. Шапиро. Под ред. Э. Л. Радлова. — Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 296 с.

77. Константиновский Д.Л. Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие // Социологическая наука и социальная практика. 2018. Т. 6. № 3 (23). С. 43-61.

78. Константиновский Д.Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. № 3. С. 55-69.

79. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.

80. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Социологические аспекты мониторинга: методология, методика, практика // Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. М.: МАКС Пресс, 2007, С. 178–340.

81. Константиновский, Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСП и М, 2014. – 548 с.

82. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Отношение молодежи к образованию в современной России // *Общественные науки и современность*. 2016. № 1. С. 5-19.
83. Малошонок Н. Г. «Студент» или «молодой ученый»: мнения научных руководителей о предпочтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2019. № 4. С. 278-303.
84. Малошонок Н.Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // *Вопросы образования*. 2015. №. 3. С. 92-121.
85. 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.
86. 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.
87. Мертон. Р. Социальная теория и социальная структура / Р.Мертон. АСТ Москва: Хранитель, 2006. - 873 с.
88. Мертон Р. К. Эффект Матфея в науке, II. Накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности // *THESIS*. — 1993. — Вып. 3. — С. 256—276.
89. Мертон, Р.К. Явные и латентные функции/ *Американская социологическая мысль*/ Пер. Ю. Асеева/ М.1994. – С. 379-448.
90. 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.

91. 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 (109). С. 74-84.
92. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Terra Economicus. 2018. Т. 16. № 4. С. 116-129.
93. 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.
94. Мосичева И.А., Караваева Е.В., Петров В.Л. Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 3-10
95. Назаренко А. Образование и наука в университете: столкновение институциональных логик // Социология власти. 2015. № 4(27). С. 133–158.
96. Начкин А.И. Социология образования: исследовательский потенциал классического наследия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 2. № 1. С. 172-178.
97. Нефедова А.И., Дьяченко Е.Л. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // Мир России. Социология. Этнология. 2019. Т. 28. № 4. С. 92-111.
98. 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.
99. Огородников А.Ю., Руппель Е.Ю. Институциональные возможности и границы профессиональной самореализации научных работников в условиях инновационной перестройки российской науки// Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 130-163.

100. Ориоль Л. Доктора наук: карьера, востребованность, международная мобильность // Форсайт. 2010. Т.4. № 4. 26-41.
101. Осипов А.М., Иванов В.А. Институциональные функции – «пороговая» проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 117–124.
102. Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2014. - 152 с.
103. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.
104. 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.
105. 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.
106. Певная М. В., Шуклина Е. А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 77–90.
107. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации В России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2016. – 178 с.
108. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2017. – 170 с.

109. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. – М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2018. – 200 с.
110. Проскурина М.М. Феминизация науки как социологическая проблема // Социологические исследования. 2002. №3. с. 72-77.
111. Работнов Ю. Как рождается учёный // Alma mater. 2005. № 9. С. 28–29
112. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4(200). С. 33–41.
113. Ратай Т., Тарасенко И.. Научные кадры: тенденция снижения сохраняется. Материалы ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Режим доступа: <https://issek.hse.ru/news/308115412.html>, доступ свободный. – Загл. с экрана. - Дата обращения: 20.05.2020.
114. Резник С.Д. Аспирантура: как повысить ее эффективность. Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4 (98). С. 106-116.
115. Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159-168.
116. Резник С.Д., С. Н. Макарова Эффективное научное руководство аспирантами. - Москва : ИНФРА-М, 2014. - 151 с.
117. Розовски, Г. Университет. Руководство для владельца / Г.Розовски. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 328 с.
118. Ростовцев А.А. Дата-социология и некоторые проблемы научной аттестации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 243-254.
119. 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.

120. 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.

121. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска //Высшее образование в России. 2018. №7. С.86-95.

122. 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.

123. Сенашенко В. С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. №. 2. С. 36-44.

124. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43.

125. Серова Т.В. Система оценки эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре в области точных и естественных наук. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2011.

126. Сизых А.Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 92-109.

127. 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.

128. Сорокин А.Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1-2. С. 60-71.

129. Социоанализ Пьера Бурдьё. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. — 288 с.

130. Строгеецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67-82.

131. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации В России. Инф.-стат. мат. — М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2016. — 178 с.

132. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. — М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2017. — 170 с.

133. Статистика науки и образования. Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Инф.-стат. мат. — М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2018. — 200 с.

134. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.

135. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С.54-66. DOI: 10.15826/umpra.2018.05.049.

136. 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.

137. Тоффлер, Э. Шок будущего = Future Shock, 1970. — М.: АСТ, 2008. — 560 с.

138. Тощенко Ж.Т. Парадигмы как методологические стратегии в социологии // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 19-36.

139. Урри Дж. Как выглядит будущее? — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018 — 320 с.

140. Ушакова С.Е., Бойченко Т.А. Анализ динамики возрастной структуры российских исследователей // Наука. Инновации. Образование 2018. № 1 (27). С. 5-25.

141. Ушаков Д.В., Юревич А.В., Гаврилова Е.В., Голышева Е.А. Публикационная активность и цитируемость ученых: различия научных областей и возрастных когорт // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 16-28.

142. Фадеева И.М. Профессионализация и депрофессионализация в современном российском обществе: взгляд социолога // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 1 (33). С. 108-113.

143. Фадеева И.М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект. Диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Саранск, 2005.

144. 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.

145. 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.

146. Фадеева И. М., Федосеева М. В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153—163.

147. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006. 384 с.

148. Чередниченко, Г.А. Молодежь вступает в жизнь: социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства / Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкин // М.: Мысль, 1985. – 240 с.

149. 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.

150. Шереги Ф.Э. Дисфункциональность российского профессионального образования // Труд и социальные отношения. 2009. № 12. С. 23–31.

151. Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. Вып. 13: Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. – Москва: Новый хронограф, 2015. – С. 12-36.

152. Шереги Ф.Э. Российская молодежь: настроение, ожидания, ценностные ориентации. — М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. — 93 с.

153. Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н. Наука в России: социологический анализ. — М.: ЦСП, 2006. —456 с.

154. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 22-33.

155. Шматко Н.А., Волкова Г.Л. Мобильность и карьерные перспективы исследователей на рынке труда // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 35–46.
156. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55-79.
157. Штомпка П. Много социологий для одного мира («Большая теория» и теоретический плюрализм) // Социологические исследования. 1991. № 2, с. 13-23.
158. Штомпка П. Понятие социальной структуры: попытка обобщения // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 3–13.
159. Штомпка П. Социология социальных изменений/Пер, с англ, под ред. В.А.Ядова.—М.: Аспект Пресс, 1996. — 416 с.— (Программа «Высшее образование»).
160. Эзрох Ю.С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 9-40.
161. Юревич М.А., Малахов В.А., Аушкап Д.С. Плюрализм оценок миграционных потоков научных кадров в Роосии //Наука. Инновации. Образование. 2017. № 4 (26). С. 116-124.
162. Ядов В.А. Возможности совмещения теоретических парадигм в социологии // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 5-19.
163. Ali A., Kohun F. Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs // International Journal of Doctoral Studies. 2006. Vol. 1. № 1. P. 21–33.
164. 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>.

165. Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 481-534). Springer, Dordrecht.
166. 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. Vol. 43(3). P. 524–541.
167. Bitusikova A. The recent trends and developments in doctoral studies in Europe. *Universita degli Studi di Roma Tor Vergata*. 13 October 2010.
168. 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. European University Association, Brussels, Belgium, 2015. 70 p. URL: https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2015_borrell-damianl_collaborative-doctoral-doc-ii-project.pdf.
169. Borrell-Damian L. Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange (DOC-CAREERS Project). European University Association Publications 2009. Belgium. 123 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/collaborative%20doctoral%20education%20university-industry%20partnerships%20doc-careers%20project.pdf>.
170. Brailsford I. 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*. – 2010. – T. 5. – №. 1. – C. 16-27.
171. Byrne J., Jorgensen T., Loukkola T. Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project. Brussels: EUA Publications, 2013. 60 p. URL: https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2013_byrnej_quality-assurance-arde-project-results.pdf.
172. Career Tracking Survey of Doctorate Holders. Project Report. European Science Foundation. Strasbourg: ESF, 2017, URL:

[http://www.esf.org/fileadmin/user_upload/esf/F-FINAL
Career_Tracking_Survey_2017__Project_Report.pdf](http://www.esf.org/fileadmin/user_upload/esf/F-FINAL_Career_Tracking_Survey_2017__Project_Report.pdf).

173. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors // Higher Education. 2017. Vol. 74. № 6. P. 1053–1068.

174. Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

175. 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 handbook of human motivation (pp. 85–107). New York, NY: Oxford University Press.

176. Doctorate Recipients from U.S. Universities. National Science Foundation. December 2018. NSF 19-301. URL: <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf19301/downloads>

177. Education at a Glance 2018. OECD Indicators. URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>.

178. Eggermont J. General skills development in doctoral training / Bolonga-Projekte der Österreichischen Universitätskonferenz. 2008. 9 Dezember. Wein, 2008.

179. European Commission. Communication on a renewed EU agenda for higher education, COM. 2017, final, 30 May. Retrieved 21 March 2018, from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2017:247:FIN>. A feasibility study funded by the European Commission was finalised in 2016. The results can be found at <http://www.eurograduate.eu>.

180. Ivankova N. V., Stick S. L. 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.

181. Gardner S.K. «What's too much and what's too little?»: the process of becoming an independent researcher in doctoral education // The Journal of Higher Education. 2008. № 79. P. 326–350.

182. 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.

183. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures / European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent, 2019. 35 p. URL:<https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>.

184. 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.

185. Kehm, B. M., & Teichler, U. (2016). Doctoral Education and Labor Market: Policy Questions and Data Needs. The Science and Technology Labor Force, 11–29. doi:10.1007/978-3-319-27210-8_2.

186. Litalien D., Guay F. Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources //Contemporary Educational Psychology. – 2015. – T. 41. – C. 218-231.

187. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. Motivation for PhD studies: Scale development and validation //Learning and Individual Differences. – 2015. – T. 41. – C. 1-13.

188. London J. S. et al. Motivations for pursuing an engineering PhD and perceptions of its added value: A US-based study //International Journal of Doctoral Studies. – 2014. – T. 9. – C. 205-227.

189. Lovitts B. E. Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. – Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

190. Maloshonok N. Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs, *Higher Education in Russia and Beyond*, 2016, no. 3(9), pp. 18–20.
191. 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.
192. 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.
193. Nerad M. Conceptual Approaches to Doctoral Education: A Community of Practice // *Alternation*, 2012 19(2). P. 57–72.
194. Nerad M. Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View // *Canadian Journal of Higher Education*. 2010. № 40(1). P. 1–12.
195. Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). *Education Indicators in Focus. Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?* Paris: OECD Publishing. Retrieved 22 March 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/22267077>.
196. *Professionals in Doctoral Education: Supporting Skills Development to Better Contribute to an European Knowledge Society* / Editor: Lucas Zinner, University of Vienna, 2016. 134 p.
197. Shin J. C. et al. Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors // *Asia Pacific Education Review*. – 2018. – T. 19. – C. 159-168.
198. 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.

199. Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A. J. Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence //International Journal of Doctoral Studies. – 2012. – T. 7. – №. 1. – C. 199-219.
200. Sursock A. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. 2015. Brussels: EUA Publications, 90 p.
201. Tarvid A. Motivation to study for PhD degree: case of Latvia //Procedia Economics and Finance. – 2014. – T. 14. – C. 585-594.
202. Trends 2010: A Decade of chance in European Higher Education. URL: www.ond.com.
203. Wiegerová A. A study of the motives of doctoral students //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2016. – T. 217. – C. 123-131.
204. Woolston C. Graduate survey: Uncertain futures, Nature, 2015, no. 526 (7574), pp. 597-600.
205. Yudkevich, M., Altbach, P.G., & Rumbley, L.E. (2015). (Eds.) Academic inbreeding and mobility in higher education. Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

АНКЕТА

к исследованию «Проблемы обучения и профессиональные планы: опрос первого выпуска аспирантов, обучавшихся в рамках новой модели аспирантуры»

Уважаемые респонденты! Просим Вас принять участие в опросе и ответить на вопросы анкеты. Внимательно прочтите каждый вопрос и возможные варианты ответов к нему. Выберите ответ, наиболее отвечающий вашему мнению, и укажите его. Ответы будут использованы в обобщенном виде. Свою фамилию указывать не надо. Анонимность гарантируется. Заранее благодарим за сотрудничество!

1. **Что повлияло на Ваше решение поступить в аспирантуру?** (пожалуйста, оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5).

Что повлияло на Ваше решение поступить в аспирантуру? (согласны ли Вы с перечисленными ниже утверждениями по шкале от 1 до 5; пожалуйста, оцените каждое утверждение).	Степень согласия (подчеркните нужный вариант)
a. Желание заниматься научными исследованиями	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
b. Желание заниматься преподавательской деятельностью	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
c. Возможность дальнейшего личностного и профессионального развития вне сферы науки и высшего образования	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
d. Не смог трудоустроиться и решил продолжить обучение	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
e. Престиж научно-педагогической работы и научной степени	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
f. Аспирантура дает возможность отсрочки	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен

от армии (<i>вопрос только для мужчин</i>)	3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
g. Аспирантура предоставляет общежитие и стипендию	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
h. Настояли родители	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен

2. Когда Вы впервые задумались о поступлении в аспирантуру? (*подчеркните нужный вариант*)

1. на 1-2 курсе магистратуры / на последнем курсе специалитета;
2. на 3-4 курсе бакалавриата / специалитета;
3. на 1-2 курсе бакалавриата / специалитета;
4. непосредственно перед вступительными испытаниями в аспирантуру.

3. Были ли у Вас научные публикации по теме научной работы перед поступлением в аспирантуру? (*подчеркните нужный вариант*)

1. Нет, научных публикаций не было;
2. Да, были*.

- *2.1. Если «Да», то укажите количество научных публикаций _____ (цифрой);
2.2. Затрудняюсь ответить про количество публикаций.

4. Был ли у Вас опыт участия в финансируемых научно-исследовательских проектах до поступления в аспирантуру?

1. Да;
2. Нет.

5. Трудоустроены ли Вы в настоящее время? (*подчеркните нужный вариант*)

1. Да;
2. Нет*

**Если Вы выбрали ответ «Нет» переходите к вопросу № 11*

6. Если да, то в какой сфере Вы работаете (*подчеркните один, наиболее подходящий вариант из предложенных или укажите свой вариант ответа*):

1. наука и образование;
2. государственная и муниципальная служба;
3. промышленность;
4. СМИ;
5. практическая юриспруденция;
6. сервисные центры;
7. маркетинг, реклама, PR;
8. муниципальные организации;

9. банки, финансы, страхование;
10. торговля и логистика;
11. телекоммуникации;
12. информационные технологии;
13. гостиничный и ресторанный бизнес;
14. строительство;
15. транспорт;
16. общественные организации и организации сферы культуры;
17. высокотехнологичный и наукоемкий бизнес;
18. другое _____ (укажите свой вариант).

7. **Ваша должностная категория на работе** (подчеркните один, наиболее подходящий вариант из предложенных или укажите свой вариант ответа):

1. - руководитель;
2. - эксперт;
3. - специалист;
4. - другое _____ (укажите свой вариант).

8. **К какому виду профессиональной деятельности относится ваша работа** (подчеркните один, наиболее подходящий вариант из предложенных или укажите свой вариант ответа):

1. научно-исследовательская;
2. преподавательская;
3. организационно-управленческая;
4. экспертная;
5. аналитическая;
6. другое _____ (укажите свой вариант).

9. **Связана ли Ваша работа с направлением подготовки в аспирантуре?** (подчеркните нужный вариант)

1. Да;
2. Нет.

10. **Связана ли Ваша работа с тематикой подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) в аспирантуре?** (подчеркните нужный вариант)

1. Да;
2. Нет.

11. **В какой профессиональной сфере Вы планируете развивать свою карьеру** (выберите наиболее подходящие варианты из предложенных или укажите свой вариант ответа):

1. в академической сфере (образовательные и научные учреждения);
2. в бизнесе в качестве наемного работника;
3. в бизнесе в качестве предпринимателя;
4. фриланс (выполнять независимые проекты для разных заказчиков);
5. в органах государственного управления;
6. в общественных и политических организациях;
7. в вузе в качестве научного сотрудника;
8. в вузе в качестве преподавателя;
9. в научном учреждении в качестве научного сотрудника;

10. в других образовательных учреждениях (школа, колледж и др.) в качестве преподавателя;
11. в коммерческой организации в качестве исследователя-аналитика;
12. в коммерческой организации (не исследовательская должность);
19. другое _____ (укажите свой вариант).

12. Готовы ли Вы переехать в другой город России для получения желаемой работы по направлению аспирантской подготовки? *(подчеркните нужный вариант)*

1. Да;
2. Нет.

13. Готовы ли Вы переехать в другую страну для получения желаемой работы по направлению аспирантской подготовки? *(подчеркните нужный вариант)*

1. Да;
2. Нет.

14. Основные трудности, с которыми Вы сталкивались при обучении в аспирантуре и работе над научно-квалификационной работой (диссертацией)? (пожалуйста, оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5)

Основные трудности, с которыми Вы сталкивались при обучении в аспирантуре и работе над научно-квалификационной работой (диссертацией)? (пожалуйста, оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5)	Степень согласия <i>(подчеркните нужный вариант)</i>
14.1. Необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.2 Сложная учебная программа и академические требования	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.3. Слабое стипендиальное обеспечение	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.4. Отсутствие финансирования научных исследований	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.5. Собственная неорганизованность	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен

14.6 Отсутствие знаний по тематике диссертационного исследования	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.7. Выбор «недиссертабельной» темы	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.8. Потеря интереса к теме диссертационного исследования	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.9. Слабое научное руководство / проблемы во взаимодействии с научным руководителем	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.10 Отсутствие научного задела по диссертации	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.11 Трудности с научными публикациями	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.12 Семейные обстоятельства	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
14.13 Проблемы со здоровьем	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5- Полностью согласен

15. Как Вы оцениваете содержание образовательной составляющей аспирантской программы (курсы, семинары и др.)? Оцените, пожалуйста, её пользу для вашей настоящей или планируемой профессиональной деятельности? (подчеркните нужный вариант)

1. крайне полезны;
2. полезны;
3. затрудняюсь ответить;

4. мало полезны;
5. бесполезны.

16. **Оцените, пожалуйста, пользу образовательной составляющей для вашей диссертации и вашей научно-исследовательской работы?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. крайне полезны;
2. полезны;
3. затрудняюсь ответить;
4. мало полезны;
5. бесполезны.

17. **Сколько научных публикаций в журналах из Перечня ВАК или в журналах, индексируемых в международных базах цитирования Web of Science или Scopus, Вы подготовили за время обучения в аспирантуре?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. более 5 публикаций;
2. 3-5 публикаций;
3. 1-2 публикации;
4. таких публикаций не было.

18. **Принимали ли Вы участие в финансируемых научных проектах при обучении в аспирантуре?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. Да;
2. Нет.

19. **Была ли связана тема научных проектов, в которых Вы участвовали, с темой научно-исследовательской работы (диссертации)?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. Да;
2. Нет.

20. **Как Вы считаете, какое влияние диплом об окончании аспирантуры и присвоение квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» сможет оказать на Вашу профессиональную карьеру (продвижение по службе, улучшение условий труда)?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. существенное;
2. незначительное;
3. не окажет влияние на мою карьеру.

21. **Планируете ли Вы после окончания аспирантуры защитить кандидатскую диссертацию и получить степень кандидата наук?** *(подчеркните нужный вариант)*

1. Да*;
2. Нет;
3. Затрудняюсь ответить.

*** 1.1. Если «Да», то в течение какого времени, после завершения аспирантуры:**

1. не позже чем через 1 год;
2. от 1 до 2 лет;
3. не ранее чем через 2 года.

22. **Получение ученой степени для Вас это:** (пожалуйста, оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5)

Получение ученой степени для Вас это: (пожалуйста, оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5).	Степень согласия <i>(подчеркните нужный вариант)</i>
---	--

	<i>вариант)</i>
22.1. Подтверждение преподавательской и исследовательской квалификации для развития карьеры в академической сфере (научные исследования, преподавание в высшей школе и др.)	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
22.2. Возможность повысить свою конкурентоспособность на рынке труда в неакадемической сфере	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен
22.3. Ничего существенного	1 - Полностью не согласен 2 - Не согласен 3 - Затрудняюсь ответить 4 – Согласен 5 - Полностью согласен

23. Укажите уровень образования Ваших родителей:

- образование отца (*подчеркните нужный вариант*):

1. неполное среднее;
2. общее среднее;
3. среднее профессиональное;
4. высшее;
5. другое _____ (укажите свой вариант).

- образование матери (*подчеркните нужный вариант*):

1. неполное среднее;
2. общее среднее;
3. среднее профессиональное;
4. высшее;
5. другое _____ (укажите свой вариант).

24. Ваше семейное положение (*подчеркните нужный вариант*):

1. не замужем / не женат;
2. состою в браке.

25. Скажите, пожалуйста, каким являлся Ваш индивидуальный среднемесячный доход за последний год?

_____ руб.

26. Направление вашей аспирантской программы? (*подчеркните нужный вариант*)

1. 01.06.01 - Математика и механика
2. 03.06.01 - Физика и астрономия
3. 04.06.01 - Химические науки
4. 06.06.01 - Биологические науки
5. 09.06.01 - Информатика и вычислительная техника

6. 11.06.01 - Электроника, радиотехника и системы связи
7. 37.06.01 - Психологические науки
8. 38.06.01 - Экономика
9. 39.06.01 - Социологические науки
10. 40.06.01 - Юриспруденция
11. 41.06.01 - Политические науки и регионоведение
12. 42.06.01 - Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело
13. 44.06.01 - Образование и педагогические науки
14. 45.06.01 - Языкознание и литературоведение
15. 46.06.01 - Исторические науки и археология
16. 47.06.01 - Философия, этика и религиоведение

27. **Форма обучения в аспирантуре?** (*подчеркните нужный вариант*)

1. Очная;
2. Заочная.

28. **Условия обучения в аспирантуре?** (*подчеркните нужный вариант*)

1. Бюджетное место;
2. Договорная основа.

29. **Ваш предшествующий уровень высшего образования (магистратура или специалитет)**
(заполните сведения ниже):

1. Наименование первого ВУЗа _____;
2. Первый вуз. Годы обучения: поступления _____ окончания _____;
3. Направление подготовки _____.

1. Наименование второго ВУЗа _____;
2. Второй вуз. Годы обучения: поступления _____ окончания _____;
3. Направление подготовки _____.

30. **Соответствует ли Ваш предыдущий уровень высшего образования направлению обучения в аспирантуре?** (*подчеркните нужный вариант*)

1. Да;
2. Нет.

31. **Тип образовательного учебного заведения, в котором Вы учились перед поступлением в высшее учебное заведение?**

1. гимназия, лицей;
2. средняя общеобразовательная школа;
3. колледж;
4. другое _____ (укажите свой вариант).

32. **Где Вы проживали, когда окончили школу?**

1. в Нижнем Новгороде;
2. в Нижегородской области – город;
3. в Нижегородской области – село;
4. другое _____ (укажите свой вариант).

33. **В каком году вы окончили школу?** _____ год.

34. В каком году вы поступили в высшее учебное заведение? _____ год

35. Ваш возраст? (укажите полное количество лет) _____ лет.

36. Ваш пол? (подчеркните нужный вариант)

1. Мужской;
2. Женский.

ГАЙД ФОКУСИРОВАННОГО ИНТЕРВЬЮ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ АСПИРАНТУР РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Уважаемые коллеги, здравствуйте! Еще раз представлюсь, меня зовут _____ . Я буду выступать в роли модератора сегодняшней дискуссии. Большое спасибо за участие в нашем мероприятии.

В ходе дискуссии мы будем обсуждать сюжеты, связанные с проблемами и перспективами развития современной российской аспирантуры. Нас будет интересовать как Ваше видение ситуации в тех университетах, где Вы работаете, так и экспертная позиция в отношении развития российской аспирантуры в целом.

*На обсуждении будет вестись аудиозапись. Собранные данные будут использованы в анонимизированном виде в академических целях. Обсуждение займет около полутора часов.
Замечание по организации: небольшая аудитория, возможность обеспечить чай, кофе.*

ЗНАКОМСТВО

Давайте еще раз познакомимся. Пожалуйста, расскажите немного о себе и аспирантуре организации, которую Вы представляете: 1. название университета, должность. 2. количество обучающихся аспирантов, направления подготовки в аспирантуре.

*Наше сегодняшнее обсуждение будет посвящено **вопросам организации итоговой аттестации аспирантов по окончании обучения, процедурам дальнейшего представления и защиты кандидатских диссертаций аспирантами (выпускниками аспирантуры)***

Установки в отношении сложившейся модели итоговой аттестации аспирантов

1. Пожалуйста, расскажите, как организована система итоговой аттестации аспирантов в Вашей организации. Есть ли какие-то особенности по сравнению с федеральными требованиями?
2. Как Вы оцениваете сложившуюся модель итоговой аттестации аспирантов, включающей в себя государственный экзамен, научный доклад по результатам подготовленной научно-квалификационной работы? В чем на Ваш взгляд ее положительные и отрицательные стороны?
3. По Вашему мнению, государственный экзамен должен быть обязательным элементом итоговой аттестации аспирантов? Если – да, то что он должен проверять? В чем должна быть его специфика по сравнению с кандидатским экзаменом по специальной дисциплине?
4. Как организована сдача кандидатских экзаменов в Вашем университете? Каков набор этих экзаменов? Если отличия от процедур, установленных государственными нормативами (по срокам сдачи, по составам комиссий)?
5. На Ваш взгляд, есть ли необходимость в кандидатских экзаменах по «иностранным языкам» и «истории и философии науки» в существующих реалиях? Каким должен быть экзамен по специальности? Есть ли необходимость в нем?
6. В какой мере (степени) на Ваш взгляд, государственная экзаменационная комиссия (формируемая в соответствии с существующими требованиями) может дать качественную оценку подготовленной научно-квалификационной работе аспиранта? Почему? Следует ли возлагать на действующие государственные экзаменационные комиссии обязанность выдавать выпускникам аспирантуры заключения по диссертации для последующего

представления в диссовет (в соответствии с п. 16 Положения о присуждении ученых степеней)? Почему?

7. Как Вы относитесь к присвоению квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь»? На Ваш взгляд может ли такая квалификация быть востребована на рынке труда? в его академическом сегменте?
8. Должна ли аспирантура в России сегодня готовить к каким-то иным профессиональным траекториям, кроме академической деятельности?
9. Как Вы относитесь к идее разделить аспирантские программы как минимум на два трека, ведущие к получению квалификации «Исследователь» и к квалификации «Преподаватель-исследователь» (в последнем случае обязательным подтверждением квалификации должен быть, например, экзамен по циклу педагогических дисциплин)? Есть ли у Вас другие идеи в отношении развития содержательного наполнения (новых целеполаганий) аспирантской подготовки?

Установки в отношении действующей государственной системы научной аттестации

1. Есть ли какая-то специфика в организации процедур научной аттестации в Ваших диссертационных советах, которую необходимо отметить?
2. Как Вы относитесь к сложившейся системе научной аттестации в «ВАКовских» диссоветах? В чем ее сильные и слабые стороны?
3. В настоящее время университет сам устанавливает порядок выдачи заключения по подготовленной диссертации, и в большинстве случаев обсуждение диссертации происходит на кафедре (или другом подразделении аналогичного уровня), к которому был прикреплен аспирант. Обеспечивает ли такая процедура необходимое качество экспертизы, и если нет, то как, на Ваш взгляд, можно повысить качество экспертизы диссертации на этом уровне?
4. По Вашему мнению, существующий в настоящее время регламент и принципы прохождения кандидатской диссертации через диссоветы является оптимальным?
5. Какие основные барьеры, на Ваш взгляд, существуют при представлении кандидатской диссертации в диссовете у аспирантов/выпускников аспирантуры/соискателей?
6. Как Вы оцениваете перспективы системы самостоятельного присуждения ученых степеней? В чем могут быть основные преимущества и недостатки такой системы?

Как сблизить существующие системы подготовки аспирантов и научной аттестации? Какие организационные меры могли бы ускорить процесс представления и защиты кандидатской диссертации аспирантами?

1. Каков, на Ваш взгляд, должен быть нормативный срок обучения в аспирантуре? Достаточны ли существующие сроки обучения в аспирантуре для подготовки кандидатской диссертации? Нужна ли дифференциация по направлениям подготовки?
2. Должны ли требования к итоговой научно-квалификационной работе выпускника аспирантуры быть аналогичными требованиям к кандидатской диссертации (например, по количеству публикаций)?
3. Как Вам кажется, следует ли вести подготовку аспирантов по научным специальностям, по которым организация не имеет диссертационных советов? Почему? Если есть в Вашем университете такая практика, то где защищаются выпускники аспирантуры Вашего университета при отсутствии диссертационного совета? Есть ли отлаженные механизмы помощи аспиранту в подборе диссертационного совета в таких случаях? На каком уровне решаются эти вопросы (научный руководитель, заведующий кафедрой, руководство университета)?

4. По Вашему опыту, отсутствие диссовета по конкретной специальности в организации значительно уменьшает количество защит кандидатских диссертаций?
5. На Ваш взгляд, чем должно заканчиваться обучение в аспирантуре: 1. защита НКР и выдача диплома о высшем образовании как сейчас 2. получение заключения по диссертации для дальнейшего представления в диссовет 3. защита кандидатской диссертации в диссовете (т.е. полное гармонизация системы подготовки в аспирантуре и системы научной аттестации).
6. Какие требования должны предъявляться к специалистам, участвующим в экспертизе научно-квалификационной работы аспиранта *на уровне кафедры, ГЭК, диссовета*?
7. Как обеспечить аффилиацию выпускника аспирантуры с вузом (организацией) после окончания обучения (статус обучающегося, сотрудника) на срок, необходимый для завершения работы и представления диссертации в диссовет? Кто должен осуществлять финансирование такого продолжения подготовки?

ЗАВЕРШЕНИЕ ОБСУЖДЕНИЯ

Уважаемые коллеги, время нашего обсуждения подходит к концу. Большое спасибо за участие и активную дискуссию!

МЕТОДИКА ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ О РЕЗУЛЬТАТАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ АСПИРАНТУРЫ

В случае нахождения выпускника аспирантуры в академической профессии с большой долей вероятности мы можем найти информацию о результатах его научной деятельности (научные статьи, тезисы конференций, свидетельства на результаты интеллектуальной собственности и т.д.) в различных информационных и аналитических базах данных научной информации.

Далее представлена методика поиска «следов» научно-исследовательской деятельности выпускников аспирантуры в различных информационных базах научной информации.

Российский индекс научного цитирования (РИНЦ):

1. По Ф.И.О. выпускника аспирантуры в разделе «Авторский указатель» (<https://elibrary.ru/authors.asp>) ищем авторский профиль. Если авторских профилей несколько, выбираем релевантный профиль на основании следующих признаков: действующая аффилиация автора, тематика публикаций, аффилиация публикаций за период аспирантского обучения.

2. Если у автора в профиле две фамилии (например, женщина при замужестве меняет фамилию), фиксируем это в таблице данных. В дальнейшей работе в базах данных поиск осуществляем по двум фамилиям.

3. Открываем профиль автора. Подсчитываем количество публикаций автора, опубликованных после даты защиты диссертации. Заносим информацию в таблицу данных.

4. Открываем информацию о последней публикации автора, находим аффилиацию. Заносим информацию в таблицу данных. Из описания публикации фиксируем написание фамилии автора в латинице (для дальнейшего поиска в Scopus).

5. Если авторский профиль не создан, ищем публикации в разделе «Расширенный поиск» (<https://elibrary.ru/querybox.asp?scope=newquery>). Для этого в информационном поле «Авторы» через поле «добавить» заполняем информацию с Фамилией и инициалами автора. Из выпавшего списка выбираем автора с необходимой фамилией и инициалами. Далее ограничиваем поисковый запрос «Тематикой» (соответствующей в широком диапазоне научной специальности по которой обучался выпускник аспирантуры), а также «Годами публикаций» (не ранее 2013 года). Из найденного перечня публикаций исключаем публикации, которые опубликованы авторами с другими «Инициалами»*. ** Подсчитываем количество публикаций автора, опубликованных после даты защиты диссертации. Заносим информацию в таблицу данных. Открываем информацию о последней публикации автора, находим аффилиацию. Заносим информацию в таблицу данных.

*В некоторых случаях можно сделать попытку поиска профиля автора, если это не удалось сделать, руководствуясь п. 1. (такая ситуация возможна при использовании новой фамилии автором, если он менял фамилию, но не стал использовать двойное обозначение в профиле). Для этого в описании последней публикации автора нажимаем на гиперссылку фамилии (если она работает) – переходим на профиль с новой фамилией автора.

**** В ряде случаев, когда фамилия автора достаточно распространена, можно попытаться ограничить поиск по аффилиации автора: вводим в поле «Что искать» сокращенное название организации обучения в аспирантуре и ставим отметку в раздел «Где искать»:**



- в названии организаций авторов

Осуществляем поиск.

Информационно-поисковая система Института промышленной собственности (ФИПС):

Поиск осуществляется отдельно по моделям «Изобретения, полезные модели» и «Программы для ЭВМ, БД и ТИМС».

Изобретения, полезные модели

1. Переходим в модуль «Изобретения, полезные модели», «Выбор БД для поиска» (http://www1.fips.ru/wps/portal/IPS_Ru#1545054193060). В открывшемся окне отмечаем модули поиска: «Рефераты российских изобретений», «Формулы российских полезных моделей». Переходим к вкладке «Поиск». В поле поиска **(72) Автор(ы)** заполняем Ф.И.О. выпускника аспирантуры в кавычках («ФИО»). Из найденного перечня исключаем продукты интеллектуальной собственности (ИС), опубликованных до даты защиты диссертации. Далее исключаем тематически нерелевантные элементы (продукты ИС, которые в широком тематическом диапазоне не соответствуют научной специальности, по которой обучался выпускник аспирантуры). Заносим информацию по общему количеству продуктов ИС в таблицу данных. Открываем информацию о последнем продукте ИС. Заносим информацию в таблицу данных о патентообладателе по последнему продукту ИС.

Программы для ЭВМ, БД и ТИМС

1. Переходим в модуль «Программы для ЭВМ, БД и ТИМС», «Выбор БД для поиска» (http://www1.fips.ru/wps/portal/IPS_Ru#1545054193060). В открывшемся окне отмечаем модули поиска: «Программы для ЭВМ с 2013 года», «Базы данных с 2013 года», «Топологии интегральных микросхем с 2013 года». Переходим к вкладке «Поиск». В поле поиска **Автор(ы)** заполняем Ф.И.О. выпускника аспирантуры в кавычках («ФИО»). Из найденного перечня исключаем продукты интеллектуальной собственности (ИС), опубликованных после даты защиты диссертации. Далее исключаем тематически нерелевантные элементы (продукты ИС, которые в широком тематическом диапазоне не соответствуют научной специальности, по которой обучался выпускник аспирантуры). Заносим информацию по общему количеству продуктов ИС в таблицу данных. Открываем информацию о последнем продукте ИС. Заносим информацию в таблицу данных о патентообладателе по последнему продукту ИС.

Информационно-аналитическая база научной информации Scopus

1. Заходим в систему Scopus (<https://www.scopus.com>).
2. Выбираем модуль поиска по авторам (<https://www.scopus.com/search/form.uri?display=authorLookup&clear=t&origin=searchbasic&txGid=eae86670a495e75798d6ba4ec1de42db>). Для поиска используем транслитерации «фамилии и инициалов имени (без отчества)» автора, найденных на предыдущих поисковых этапах в РИНЦ. Фамилии и инициалы имени (без отчества) автора указываем в отдельных полях. Из найденных авторских профилей отбираем наиболее релевантный профиль на основании следующих признаков: Инициалы отчества (если есть в профиле), аффилиция автора по РИНЦ, тематика

публикаций, аффилиация публикаций за период аспирантского обучения. Открываем профиль автора. Подсчитываем количество публикаций автора, опубликованных после даты защиты диссертации. Заносим информацию в таблицу данных. Открываем информацию о последней публикации автора, находим аффилиацию. Заносим информацию в таблицу данных.

АНКЕТА

к исследованию «Профессиональные планы и мотивы обучения аспирантов»

1. Укажите направленность подготовки, по которой Вы обучаетесь в аспирантуре.
2. Какая у Вас форма обучения в аспирантуре?
3. Вы обучаетесь на бюджетном или коммерческом (с оплатой обучения) месте?
4. На каком году аспирантуры Вы обучаетесь в данный момент?
5. Предыдущий образовательный опыт: Обучались ли Вы в ННГУ до поступления в аспирантуру?
6. Уровень образования, ВУЗ, годы обучения (несколько уровней).
7. Ваш последний уровень образования был получен...
8. Прерывали ли Вы обучение в аспирантуре с последующим восстановлением?
9. По каким причинам Вы прерывали обучение в аспирантуре?
10. Почему Вы решили поступать в аспирантуру?
 - i. Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве преподавателя вуза или другого образовательного учреждения
 - ii. Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве исследователя в вузе или научной организации
 - iii. Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры в качестве исследователя-аналитика в коммерческой организации
 - iv. Считаю, что обучение в аспирантуре поможет в развитии моей карьеры вне академической сферы
 - v. Хотел(а) продолжить обучение по профессии
 - vi. Не хотел(а) покидать университетскую среду
 - vii. Обучение в аспирантуре дало мне возможность получить отсрочку от армии
 - viii. Обучение в аспирантуре дало мне возможность получить место в общежитии
 - ix. Другое (уточните, почему именно)
 - x. Затрудняюсь ответить
11. Что для Вас было наиболее важным при выборе аспирантской программы в Вашем вузе?
 1. Репутация факультета/программы
 2. Репутация университета
 3. Финансовая поддержка (стипендии, гранты)
 4. Местоположение университета
 5. Учебный план
 6. Статистика по защитах в аспирантуре
 7. Перспективы дальнейшего трудоустройства
 8. Советы родственников или друзей
 9. Советы руководителя или коллег на работе

10. Предшествующий опыт обучения в данном университете
11. Другое
12. Были ли у Вас научные публикации по теме научной работы перед поступлением в аспирантуру? (подчеркните нужный вариант)
- a. Нет, научных публикаций не было;
- b. Да, были*.
13. Если «Да», то укажите количество научных публикаций _____ (цифрой);
- a. Затрудняюсь ответить про количество публикаций.
14. Рассматривали ли Вы для поступления аспирантуры других вузов?
- i. Если да, то укажите, пожалуйста, названия вузов. - Вуз/вузы в России
- ii. Если да, то укажите, пожалуйста, названия вузов. - Вуз/вузы за рубежом
- iii. Не рассматривал(а) аспирантуры других вузов
15. В какой степени Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями о Вашем опыте обучения в аспирантуре? (Полностью не согласен(-а), Скорее не согласен(-а), Скорее согласен(-а), Полностью согласен(-а))
- i. Аспиранты уважительно относятся друг к другу
- ii. Преподаватели и аспиранты помогают друг другу
- iii. Преподаватели поощряют студентов выражать различные точки зрения
- iv. В случае необходимости студенты могут с легкостью обратиться к сотрудникам университета с вопросами, предложениями
- v. Аспиранты имеют возможность участвовать в принятии решений, которые непосредственно затрагивают их интересы
- vi. На моей аспирантской программе доброжелательная обстановка
16. Тема диссертации Оцените степень согласия или несогласия со следующими утверждениями относительно Вашего исследования в рамках написания диссертации (Полностью не согласен(-а), Скорее не согласен(-а), Скорее согласен(-а), Полностью согласен(-а))
- i. Тема моего исследования – это исключительно мой личный выбор
- ii. Тема моего исследования связана с работой, которую проводит мой научный руководитель или его исследовательская группа
- iii. Тема моего исследования представляет для меня большой интерес
- iv. Тема моей диссертации является продолжением темы исследования в рамках ВКР в специалитете/магистратуре
17. Научно-исследовательская и преподавательская деятельность Участвовали/участвуете ли Вы во время обучения в аспирантуре в научно-исследовательских проектах (помимо работы над диссертацией)?
- i. Да, участвовал(а) в проектах в своем университете
- ii. Да, участвовал(а) в проектах в других организациях
- iii. Нет, не участвовал(а)
18. Укажите, пожалуйста, тип организации, где Вы занимались/занимаетесь научно-исследовательскими проектами (вне ННГУ)
- i. Вуз

- ii. Другое образовательное учреждение (школа, колледж и др.)
- iii. Коммерческая организация
- iv. Органы государственного управления, министерства, ведомства
- v. Общественные и политические организации
- vi. Фриланс
- vii. Другое (укажите, что именно)

19. Связаны ли эти проекты с темой Вашего диссертационного исследования? Оцените по шкале от 1 до 7, где «1» - совершенно не связана, «7» - полностью связана, 3.0. - затрудняюсь ответить. Если Вы участвовали в нескольких научно-исследовательских проектах в ННГУ или за его пределами, пожалуйста, отвечайте про те, на которые Вы тратили/тратите больше всего времени.

- i. Проекты в ННГУ
- ii. Проекты в других организациях

20. Занимались ли Вы по время обучения в аспирантуре или занимаетесь сейчас преподаванием (включая консультации студентов, проверку письменных работ, подготовку методических материалов к занятиям и т.д.)? В ННГУ

- i. Да, (был(а)) оформлен(а) на преподавательской должности
- ii. Да, работал(а)/работаю по договору преподавателя (без занятия должности)
- iii. Да, участвовал/участвую в преподавательской деятельности в качестве учебного ассистента
- iv. Да, занимался(ась)/занимаюсь преподаванием в рамках прохождения педагогической практики
- v. Другое (укажите, что именно)

21. Занимались ли Вы по время обучения в аспирантуре или занимаетесь сейчас преподаванием (включая консультации студентов, проверку письменных работ, подготовку методических материалов к занятиям и т.д.)? В другой организации

- i. Да, (был(а)) оформлен(а) на преподавательской должности
- ii. Да, работал(а)/работаю по договору преподавателя (без занятия должности)
- iii. Да, участвовал/участвую в преподавательской деятельности в качестве учебного ассистента
- iv. Да, занимался(ась)/занимаюсь преподаванием в рамках прохождения педагогической практики
- v. Другое (укажите, что именно)

22. Трудности/препятствия Укажите, в какой степени следующие факторы препятствовали/препятствуют Вашему обучению в аспирантуре (1 Не являлось трудностью, 2 Представляло собой незначительное затруднение, 3 Было для меня серьезной трудностью, 99 Не могу оценить.)

- i. Сложная учебная программа и академические требования
- ii. Потеря интереса к теме диссертационного исследования
- iii. Семейные обстоятельства
- iv. Трудности во взаимодействии с научным руководителем
- v. Трудности с подготовкой и публикацией статей в журналах из списка ВАК по теме диссертации
- vi. Недостаточная финансовая поддержка

- vii. Необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой
- viii. Недоброжелательное отношение окружающих в университете
- ix. Проблемы со здоровьем
- x. Другие трудности (укажите какие)
- xi. Нет, трудностей не возникало
- xii. Затрудняюсь ответить

23. Текущая занятость Занимаетесь ли Вы в настоящее время оплачиваемой трудовой деятельностью?

- i. работаю полный рабочий день в ННГУ
- ii. работаю полный рабочий день вне ННГУ
- iii. работаю неполный рабочий день в ННГУ
- iv. работаю неполный рабочий день вне ННГУ
- v. у меня есть нерегулярные приработки в ННГУ
- vi. у меня есть нерегулярные приработки вне ННГУ
- vii. у меня нет оплачиваемой работы

24. Укажите, пожалуйста, характер Вашей оплачиваемой трудовой деятельности в ННГУ

- i. Преподавание
- ii. Научно-исследовательская деятельность
- iii. Административная работа
- iv. Другое (уточните, что именно)

25. Укажите, в какой из перечисленных областей Вы работаете вне ННГУ

- i. В вузе в качестве научного сотрудника
- ii. В вузе в качестве преподавателя
- iii. В научном учреждении в качестве научного сотрудника
- iv. В других образовательных учреждениях (школа, колледж и др.) в качестве преподавателя
- v. В коммерческой организации в качестве исследователя-аналитика
- vi. В коммерческой организации (не исследовательская должность)
- vii. В бизнесе в качестве предпринимателя
- viii. В органах государственного управления
- ix. В общественных или политических организациях
- x. Фриланс
- xi. Другое (уточните, что именно)

26. Оцените, насколько Вы согласны со следующими утверждениями, по шкале от «1» до «5» («1» - совершенно не согласен(-на), «5» - полностью согласен(-на), З.О. - затрудняюсь ответить):

- i. Для меня обучение в аспирантуре важнее, чем работа
- ii. Из-за того, что я работаю, мне часто не хватает времени и сил на деятельность в рамках аспирантуры
- iii. Опыт, приобретаемый мной на работе, оказался полезен для моей деятельности в аспирантуре
- iv. Опыт, приобретенный мной в аспирантуре, оказался полезен для моей работы

27. Пожалуйста, укажите Ваши основные источники дохода на данный момент времени:

- i. Заработная плата
- ii. Стипендия аспиранта
- iii. Другие стипендии
- iv. Помощь со стороны членов семьи/родственников
- v. Гранты
- vi. Доход от сдачи собственности в аренду
- vii. Другое (укажите, какие именно)

28. В каком году Вы планируете защитить кандидатскую диссертацию?

- i. 2016
- ii. 2017
- iii. 2018
- iv. 2019
- v. 2020
- vi. 2021
- vii. 2022
- viii. Не уверен(а), что буду выходить на защиту диссертации
- ix. Я точно не буду выходить на защиту диссертации

29. В какой из перечисленных областей Вы, скорее всего, хотели бы работать после защиты диссертации/в будущем?

- i. В академической сфере (образовательные и научные учреждения)
- ii. В бизнесе в качестве наемного работника
- iii. В бизнесе в качестве предпринимателя
- iv. Фриланс (выполнять независимые проекты для разных заказчиков)
- v. В органах государственного управления
- vi. В общественных и политических организациях
- vii. В вузе в качестве научного сотрудника
- viii. В вузе в качестве преподавателя
- ix. В научном учреждении в качестве научного сотрудника
- x. В других образовательных учреждениях (школа, колледж и др.) в качестве преподавателя
- xi. В коммерческой организации в качестве исследователя-аналитика
- xii. В коммерческой организации (не исследовательская должность)
- xiii. Другое (укажите, что именно)

30. Хотите ли Вы работать в ННГУ после окончания аспирантуры/в будущем?

- i. Точно да
- ii. Скорее да
- iii. Скорее нет
- iv. Точно нет
- v. Затрудняюсь ответить

31. Хотели бы Вы поступить в аспирантуру зарубежного вуза до или после окончания аспирантуры ННГУ? До окончания аспирантуры ННГУ

- a. Да, точно хотел(а) бы

- b. Да, скорее хотел(а) бы
 - c. Нет, скорее не хотел(а) бы
 - d. Нет, точно не хотел(а) бы
 - e. Не задумывался(-ась) об этом
32. Ваш пол:
33. Мужской
34. Женский
35. Тип образовательного учебного заведения, в котором Вы учились перед поступлением в высшее учебное заведение?
- a. гимназия, лицей;
 - b. средняя общеобразовательная школа;
 - c. колледж;
 - d. другое _____ (укажите свой вариант).
36. Где Вы проживали, когда окончили школу?
- a. в Нижнем Новгороде;
 - b. в Нижегородской области – город;
 - c. в Нижегородской области – село;
 - d. другое _____ (укажите свой вариант).
37. Ваш возраст: Укажите, пожалуйста, число полных лет.
38. Как Вы оцениваете материальное положение своей семьи (имея в виду членов семьи, с которыми Вы имели общий бюджет)?
- i. Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудность
 - ii. На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична
 - iii. В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (например, автомобиль) без обращения к кредиту или предварительного накопления нужной суммы
 - iv. Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых
 - v. Затрудняюсь ответить

**Гайд для проведения интервью с аспирантами к исследованию
«Мотивы поступления и обучения в аспирантуре»**

Общая информация об аспиранте

Расскажите, пожалуйста, о себе. На какой специальности Вы обучаетесь? Какой у Вас сейчас год обучения? Вы учитесь в очной аспирантуре? Назовите, пожалуйста, Вашего научного руководителя. Меняли ли Вы научного руководителя за время обучения в аспирантуре? Есть ли у Вас научный консультант? Прикреплены ли вы к кафедре / департаменту? Есть ли у вас должность в университете?

Работа

Скажите, пожалуйста, работаете ли вы сейчас? Расскажите, о вашей работе (где вы работаете, какие обязанности выполняете, сколько времени у вас уходит на работу). По какой причине вы стали работать?

Связана ли ваша работа с диссертационным исследованием? Насколько тяжело вам совмещать работу с диссертационным исследованием? В чем заключаются трудности при совмещении?

Другая занятость

Помимо работы есть ли еще у вас активности / обязанности, которые занимают значительное время? Насколько их трудно совмещать с аспирантурой?

Причины поступления в аспирантуру

Когда Вы решили поступать в аспирантуру? Чем было обусловлено это решение?

Какие другие (альтернативные аспирантуре) траектории Вы рассматривали? Что стало решающим для Вашего выбора?

Выбор научного руководителя

Как сложилось, что Вы стали аспирантом Вашего научного руководителя? Когда Вы стали задумываться о выборе научного руководителя? На какие характеристики вашего научного руководителя вы обратили внимание и какие были важными для вас при выборе? Рассматривали ли Вы других профессоров и преподавателей?

Просил ли ваш научный руководитель подготовить какие-то материалы / описание планируемого исследования, выслать ваше резюме, когда вы договаривались с ним о научном руководстве?

Место аспирантуры в жизни аспиранта

Сколько времени в неделю у Вас занимает обучение в аспирантуре и занятия научно-исследовательской деятельностью? Какую роль в Вашей жизни играет аспирантура? Насколько вам важно получить степень?

Взаимодействие с научным руководителем

Расскажите, пожалуйста, как складывается ваше взаимодействие с научным руководителем? Насколько часто вы общаетесь лично? По электронной почте или в мессенджерах?

По каким вопросам вы обычно обращаетесь к научному руководителю?

За какой помощью вы обращаетесь к научному руководителю?

Как вы думаете за какой помощью вы можете еще обратиться к вашему научному руководителю?

А ваш научный руководитель обращается к вам с какими-либо просьбами?

Помимо обучения в аспирантуре, есть ли у вас общие проекты / пересекаетесь ли вы по каким-то другим вопросам?

Как на Вашем департаменте принято относиться к аспирантам? Относятся ли научные руководители к аспирантам как коллеги? Относится ли Ваш научный руководитель к Вам также?

Чем отличается ваше взаимодействие с научным руководителем в аспирантуре от магистратуры и бакалавриата?

Трудности и конфликты во взаимодействии с научным руководителем

Возникали ли у вас какие-то конфликты / трудности во взаимодействии с вашим научным руководителем? Расскажите, пожалуйста, о них. Были ли эти трудности разрешены и каким образом? Как вы думаете, насколько вероятно, что они возникнут снова?

Какие из трудностей возникали по вине научного руководителя? Какие трудности возникали по Вашей вине?

(Для тех, у кого не было трудностей) Как вы считаете, насколько вероятно, что у вас возникнут трудности при взаимодействии с научным руководителем? Почему вы так считаете?

Стратегии по подготовке публикаций и диссертации

Есть ли у вас какие-то написанные части диссертации или публикации? Или может какие-то публикации, над которыми вы сейчас работаете? Расскажите, пожалуйста, о том, как шла работа над этими публикациями / частями работы. Высылали ли вы их научному руководителю на проверку?

Расскажите, пожалуйста, есть ли у вас какие-то стратегии по подготовке публикации или текста диссертаций? Планируете ли вы эту деятельность? Сколько времени в неделю вы уделяете подготовке диссертации? Как распределяется это время между разными задачами (чтение литературы, сбор данных, анализ, написание текстов и т.д.).

Оценка собственного прогресса за время обучения в аспирантуре

Расскажите, пожалуйста, насколько вы продвинулись в вашем диссертационном исследовании за время обучения в аспирантуре? Что вам уже удалось сделать? Что вам еще предстоит сделать, чтобы защититься?

Если сравнивать с вашими одноклассниками, то как вы оцениваете свой прогресс? Вам удалось сделать больше, столько же, или меньше, чем большинству ваших одноклассников?

Как вы оцениваете свои шансы защититься в срок? Насколько вероятно, что вы не закончите аспирантуру? Появлялось ли у вас желание бросить аспирантуру?

Планы аспиранта после выпуска и роль научного руководителя в формировании планов

Какие у Вас профессиональные планы после выпуска из аспирантуры (завершения аспирантской программы)? Где Вы хотели бы работать и чем заниматься? Обсуждаете ли вы эти планы с вашим научным руководителем? Помогает ли вам научный руководитель с выбором дальнейшей профессиональной траектории? Советует ли что-то?