

## КРИЗИС РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: ИСТОЧНИКИ ПРОБЛЕМ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Е. А. Терентьев, С. К. Бекова, Н. Г. Малошонов*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., д. 16, стр. 10; eterentev@hse.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена анализу текущей ситуации в области подготовки научно-педагогических кадров, а также некоторых причин наблюдающихся в последнее годы низких показателей защищаемости аспирантов. Анализируется состояние и динамика системы аспирантской подготовки в постсоветское время, включая изменения, вступившие в силу в 2013 и 2014 г., связанные с присвоением аспирантуре образовательного статуса и с повышением требований к соискателям ученых степеней. Обсуждается вопрос о том, как эти изменения вписываются в общемировой контекст развития аспирантского образования, могут ли они рассматриваться в качестве объяснения снижения доли защит, наблюдающегося с 2014 г. В качестве эмпирической базы исследования выступает опрос 1866 аспирантов в 11 российских университетах, участвующих в проекте 5–100, а также полуструктурированные интервью с 20 аспирантами и 11 сотрудниками университетов, отвечающими за реализацию аспирантских программ. На основе эмпирического исследования выделяются следующие ключевые проблемы российской аспирантуры: (1) низкое качество набора в аспирантуру, (2) низкое качество научного руководства; (3) недостаточная финансовая поддержка аспирантов. Предлагаются меры, которые могут помочь в преодолении указанных проблем.

*Ключевые слова:* аспирантура, реформирование аспирантуры, подготовка научно-педагогических кадров, модель наставничества, структурированные аспирантские программы

*Для цитирования:* Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонов Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(5): 54–66. DOI 10.15826/umpa.2018.05.049.

## THE CRISIS OF POSTGRADUATE STUDIES IN RUSSIA: WHAT BEARS PROBLEMS AND HOW TO OVERCOME THEM

*E. A. Terentiev, S. K. Bekova, N. G. Maloshonok*

*National Research University Higher School of Economics  
16, building 10 Potanovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation; dgergert@hse.ru*

*Abstract.* The article attempts to analyse the current situation in training scientific and pedagogical personnel, as well as certain reasons for the low indicators of candidate-of-sciences theses defended in recent years. There are analyzed the state and dynamics of the system of postgraduate training in the post-Soviet period, including changes that came into force in 2013 and 2014 – those of assigning an educational status to postgraduate studies and of increasing requirements imposed on applicants of academic degrees. It is discussed how these changes fit the global context of postgraduate education development, whether they can be considered an explanation for the decrease of theses defences. The article proves that the negative trends observed today in the sphere of scientific and pedagogical personnel training are determined by the processes occurring in higher education and science in the post-Soviet period and by the problems arisen as a result of these processes. The empirical base of the research is a survey of 1,866 graduate students in 11 Russian universities participating in Project 5–100, as well as semi-structured interviews with 20 graduate students and 11 university staff responsible for the implementation of graduate programmes. The key problems of the Russian postgraduate studies identified on the basis of the empirical study are the following: (1) poor quality of enrollment; (2) poor quality of scientific advisory; (3) insufficient financial support of postgraduates. The article suggests possible steps to overcome these problems.

*Keywords:* postgraduate studies, postgraduate education reform, scientific and pedagogical personnel training, model of mentorship, structured postgraduate programmes

*For citation:* Terentiev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: what Bears Problems and how to Overcome them. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(5): 54–66. (In Russ.) DOI 10.15826/umpa.2018.05.049.



## Введение

В последние годы российская аспирантура часто становится объектом критики со стороны политиков, ученых и широкой общественности. Основанием для критики, как правило, является крайне низкий процент аспирантов, успешно защищающих диссертацию и получающих степень кандидата наук по итогам обучения в аспирантуре [1–4]. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, в 2017 г. только 13 % выпускников аспирантуры защитили диссертацию, что на 5 % ниже значения показателя в 2015 г. и на 15 % – в 2010 г. При этом наличие критической массы людей, имеющих высокую квалификацию и способных к генерированию новых идей, созданию инновационных разработок, является необходимым условием обеспечения глобальной конкурентоспособности страны в условиях экономики, основанной на знаниях [5]. По данной логике большее количество людей, обладающих учеными степенями, повышает шансы страны на глобальное лидерство. По абсолютному количеству защищенных диссертаций Россия существенно отстает от развитых стран: в 2017 г. в России стали кандидатами наук только 2320 человек, в то время как, например, в США – почти 55 тыс. человек [6].

Многие критики связывают наблюдающееся снижение в показателях результативности с реформами аспирантского образования в 2013 и 2014 г. [2, 7, 8]. Основываясь на данных опроса аспирантов в ведущих российских университетах, а также интервью с аспирантами и сотрудниками, ответственными за реализацию аспирантских программ, мы показываем в данной статье, что кризис аспирантуры имеет гораздо более долгую историю и в большей степени обусловлен наличием острых нерешенных проблем, характерных и для дореформенного периода.

Из всех сегментов научно-образовательной системы в постсоветский период аспирантура оказалась в наиболее уязвимой ситуации. Хотя организация и содержание аспирантских программ с советского времени изменились незначительно, аспирантура, по сути, была лишена своей финансовой основы [9]. Это привело к затяжному кризису в 1990-е и 2000-е гг., который характеризуется значительным снижением качества диссертаций, активным распространением плагиата и других практик академического мошенничества [10, 11], снижением престижности научной и педагогической деятельности и социального статуса ученых [12].

Кроме того, данный период характеризуется значительным ростом абсолютного числа посту-

пающих (с 15 тыс. чел. в 1992 г. до 55,5 тыс. чел. в 2010 г.) и выпускников (с 3 тыс. чел. до почти 10 тыс. чел.) [13], что во многом объясняется тем, что в аспирантуру массово пошли люди, которые рассматривали ее как возможность получить престижный социальный статус и преимущества в неакадемической карьере, инструмент получения отсрочки от армии и других социальных льгот [14; 15]. В работе Б. И. Бедного и др. [12] отмечается изменение функций аспирантуры в постсоветский период, которая вместо подготовки научно-педагогических кадров в большей степени стала работать на удовлетворение спроса населения в получении высокого уровня образования и интеллектуальном развитии.

Чтобы исправить ситуацию, повысить качество аспирантских программ и вернуть аспирантуре утраченные престиж и статус, в 2012–2013 гг. была проведена масштабная реформа: принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому аспирантура стала третьей ступенью высшего образования, а также новое Положение о присуждении ученых степеней, существенно повысившее требования к соискателям. Реформа повлияла не только на статус аспирантской подготовки, но и значительно изменила ее содержание [16]. Если раньше аспирантура рассматривалась как первый шаг в академической карьере, то начиная с 2013 г. она получила статус третьей ступени образования. Последствием реформы стало то, что аспирантура получила все атрибуты образовательной программы и, в первую очередь, существенную образовательную составляющую. Кроме того, была введена двухуровневая система сертификации, предполагающая возможность успешного завершения аспирантуры с получением диплома «преподавателя-исследователя» без защиты диссертации. Если раньше обучение сводилось к подготовке под руководством научного руководителя текста диссертации и сдаче кандидатских экзаменов, то теперь у аспирантов появилось значительное число учебных курсов, успешное прохождение которых является обязательным условием завершения обучения.

Советская модель аспирантуры и российские программы подготовки научных кадров до 2013 г. были основаны преимущественно на немецкой модели наставничества, где аспирант занимается исследованием под руководством научного руководителя и полностью несет ответственность за свой успех или неудачу в продвижении к искомой степени [17, 18, 5]. Текущая модель российской аспирантуры в большей степени со-

ответствует типу аспирантских программ, которые в зарубежной практике получили название «структурированных» [3, 19], то есть программ, в рамках которых не только научный руководитель, но и другие сотрудники и преподаватели кафедры / департамента отслеживают прогресс и профессиональный рост аспиранта, назначают ему конкретный план прохождения обучения и следят за его выполнением.

Значительное снижение доли защит, зафиксированное в последние пять лет, поставило вопрос о правильности выбранного курса, поскольку резкое снижение данного показателя наблюдалось именно в период вступления законов в силу – в 2013–2014 гг. [20]. Критике подверглись все основные положения нового закона, на повестку дня был поставлен вопрос о возможности возврата к старой «советской» модели<sup>1</sup>. Отмечалось, что возможность завершения обучения без защиты диссертации провоцирует увеличение доли защищающихся<sup>2</sup>, а наличие существенного объема учебной нагрузки отвлекает аспирантов от научно-исследовательской деятельности и препятствует их успешной защите [2].

Стоит отметить, что возврат к старой модели аспирантской подготовки идет вразрез с мировыми трендами в этой области, ориентированными на подготовку высококвалифицированных кадров для инновационной экономики и расширение карьерных возможностей обладателей ученых степеней [21, 22]. Большинство национальных образовательных систем сегодня делают выбор в пользу большей структурированности аспирантских программ и усиления их учебной составляющей [19]. Согласно базовым принципам, одобренным Советом европейских университетов в Зальцбурге в 2005 г., аспирантское образование не должно ограничиваться проведением исследования и должно включать существенную образовательную составляющую, направленную на развитие как узко профессиональных, так и универсальных навыков и компетенций [23]. Сегодня даже в Германии, на родине традиционной неструктурированной модели наставничества, отмечается тренд на развитие структурированных аспирантских образовательных программ с существенной учебной компонентой [24]. Такие программы в немецких университетах сосуществуют с традиционными программами наставничества.

Во многих странах переход к структурированным программам обусловлен особенностями

развития высшего образования, а также экономическими и социальными изменениями [19]. Неструктурированная «модель наставничества» не справилась с новыми вызовами – перепроизводством научных кадров, снижением качества подготовки и диссертаций, повышением уровня отсева [25, 26, 27]. Ответ на эти вызовы потребовал радикальной реорганизации системы аспирантской подготовки, был поддержан потребностями экономики, основанной на знаниях, в высококвалифицированных научных кадрах для обеспечения опережающего инновационного развития [21]. Переориентация на подготовку специалистов для более широкого рынка труда, нежели Академия, повлекла за собой существенные изменения в учебном процессе: значительный упор в образовательной программе стал делаться на развитие универсальных компетенций [28, 29].

Если рассматривать российскую трансформацию аспирантских программ и движение к структурированному типу, то стоит отметить, что в результате реализации реформ возник ряд проблем, связанных с переходным периодом, недостатком финансирования и недобросовестной реализацией вузами положений законов [19]. Возможно, отчасти поэтому реализуемый закон не позволил российской аспирантуре выйти из кризиса и даже, по мнению некоторых экспертов, усугубил его. Однако низкая эффективность российской аспирантуры может быть объяснена не только реформами 2013–2014 гг., но и проблемами, существующими более долгое время. В рамках этой статьи предпринимается попытка описать наиболее важные проблемы российской аспирантуры и оценить их масштабность на основе данных эмпирического исследования.

## Данные и метод

Статья основана на данных исследования со смешанным дизайном, которое было проведено в 2016 г. в вузах-участниках проекта 5–100. Было проведено 11 экспертных полуструктурированных интервью с сотрудниками, отвечающими за реализацию аспирантских программ, и 20 полуструктурированных интервью с аспирантами из 11 университетов. При отборе аспирантов для участия в качественном исследовании была соблюдена представленность участников по направлениям подготовки и по году обучения. В выборку попали 7 аспирантов первого года, 8 учащихся второго года обучения и 5 аспирантов, проходивших обучение на третьем, четвертом или пятом году. Среди них было 11 участников женского пола

<sup>1</sup> См., напр., <https://www.interfax.ru/russia/568281>

<sup>2</sup> См., напр., [http://www.ng.ru/kartblansh/2017-11-29/3\\_7126\\_kartblansh.html](http://www.ng.ru/kartblansh/2017-11-29/3_7126_kartblansh.html)



и 9 учащихся мужского пола. Большинство участников (9 человек) обучались на аспирантских программах по физике или техническим наукам или на направлениях по социальным наукам (6 человек). По два участника обучались на программах по математике и гуманитарным наукам, по одному – на юриспруденции и химии. Длительность интервью составила от 40 до 90 минут. Все интервью были записаны на диктофон и переведены в текстовый формат.

Для количественной оценки масштабности проблем был проведен онлайн-опрос аспирантов одиннадцати вузов, участвующих в программе 5–100 (2016). Выборка количественного исследования составила 1866 аспирантов. Отклик в университетах варьировался от 11 % до 54 %. Основные характеристики выборки представлены в Приложении 1. Ссылка на анкету исследования отправлялась на электронные адреса учащихся сотрудниками университетов.

### Проблемы российской аспирантуры: результаты эмпирического исследования

В результате анализа статистических данных, предыдущих исследований, а также результатов опроса, интервью с аспирантами и сотрудниками подразделений, ответственными за реализацию аспирантских программ, были выявлены три ключевые проблемы, решение которых необходимо для повышения качества и результативности подготовки научно-педагогических кадров в российских университетах:

- 1) низкое качество набора в аспирантуру;
- 2) неэффективность научного руководства;

3) недостаточная финансовая поддержка аспирантов.

Далее рассмотрим каждую из проблем подробнее, проиллюстрировав ее на основе данных эмпирического исследования.

### Низкое качество набора в аспирантуру

Одной из наиболее существенных проблем, с которыми столкнулись вузы в постсоветский период, является низкое качество набора в аспирантуру. Часто в аспирантуру попадают не самые талантливые и мотивированные кандидаты, а те, кто используют ее как инструмент получения отсрочки от армии и других социальных льгот. Это приводит к тому, что обучающиеся демонстрирует невысокие академические достижения, в частности, с точки зрения публикационной активности, и вузы сталкиваются с высоким уровнем отсева.

Согласно результатам опроса более половины аспирантов приняли решение о поступлении для того, чтобы выстроить карьеру в вузе или научной организации (см. рис 1). Однако больше трети опрошенных отметили, что поступали в аспирантуру, так как хотели продолжить обучение по специальности, а 8 % выбрали получение места в общежитии в качестве одной из причин поступления. Значимым мотивом для поступления в аспирантуру выпускников мужского пола все еще остается отсрочка от армии (23 %), а в некоторых университетах эта доля достигает 39 %.

Причины такой ситуации носят комплексный характер и связаны, во-первых, с невысокой престижностью научной карьеры в России [30,

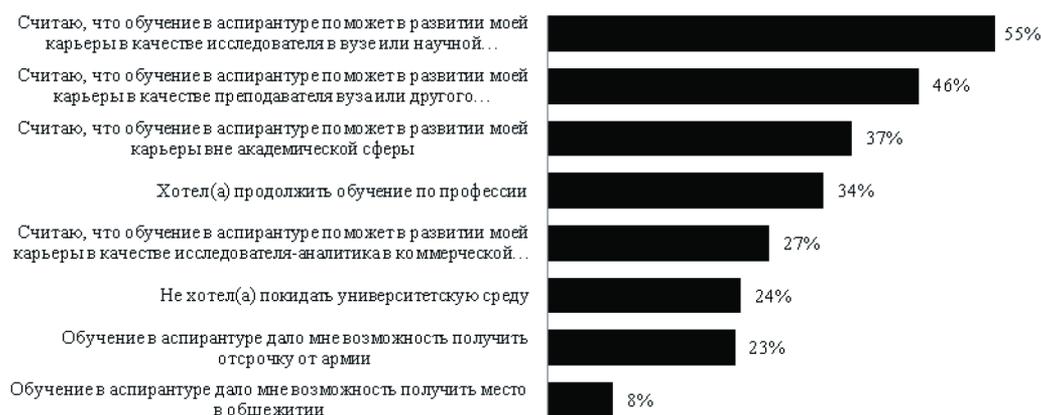


Рис. 1. Мотивы поступления в аспирантуру, в %

Вопрос: Почему Вы решили поступать в аспирантуру?

Fig. 1. Reasons for entering a PhD program, %

The question: Why did you decide to embark on postgraduate studies?

31]. Низкий уровень оплаты труда научных сотрудников и преподавателей приводит к тому, что талантливая молодежь часто выбирает альтернативный неакадемический путь, который позволит иметь более высокий заработок [14]. Однако другой существенной проблемой является также неэффективность действующих правил и процедур отбора, устанавливаемых университетами. Несмотря на то, что в январе 2017 г. Министерством образования и науки Российской Федерации был издан приказ «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре», который допускает возможность учета индивидуальных достижений поступающих в качестве одного из вступительных испытаний и дает свободу вузам в установлении приоритетности разных оснований для поступления, значительное число российских вузов продолжают принимать аспирантов на основании устаревших процедур: результатов экзамена по специальности, философии, иностранному языку, что часто не позволяет выявить мотивированных к занятию наукой и преподаванием кандидатов и отсеять тех, кто идет в аспирантуру с неакадемической мотивацией.

Как следствие, часть поступающих не обладают компетенциями, достаточными для выполнения требований получения кандидатской степени в установленный срок, что часто приводит к досрочным отчислениям. Барьером здесь выступает, в первую очередь, необходимость публикации статей в журналах из списка Высшей аттестационной комиссии наряду с подготовкой текста диссертации.

Принятие нового Положения о присуждении ученых степеней ужесточило требования в отношении количества публикаций, прилагаемых к тексту диссертации, что привело к обострению существующих проблем в этой области.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что более половины аспирантов (54 %) испытывают трудности с публикацией статей в журналах из списка ВАК. Особенно остро эта проблема стоит перед аспирантами, обучающимися в области социальных наук (59 % испытывают проблемы), гуманитарных наук (59 %), образования и педагогических наук (60 %), что можно связать с тем, что в отношении них установлены более высокие требования по количеству публикаций в сравнении с математическими и естественными науками (46 %), инженерным делом, технологиями и техническими науками (56 %).

Трудности вызывает как сама подготовка текста, так и прохождение долгого редакционного цикла и ожидание выхода публикации:

*Для того чтобы опубликовать одну хорошую статью, нужно не меньше года работы. Потому что вы, допустим, полгода работаете, делаете какое-то исследование, дальше просто бывает такой момент, что это может ходить достаточно долго. То есть у каждого журнала свой регламент: некоторые журналы могут быстро публиковать, некоторые журналы могут держать статью три месяца и больше (интервью № 9, аспирант 2-го года, технический профиль).*

Необходимость выполнения формальных требований по публикациям приводит к тому, что аспиранты выбирают «прагматичную» публикационную стратегию, подавая свои статьи не в высокоцитируемые качественные журналы, а в те журналы, где сравнительно короткий публикационный цикл и/или невысокие требования к качеству принимаемых текстов:

*То, что к защите обязательно нужно иметь публикацию в журнале по специальности, мемом висит над аспирантами. У нас есть специальный журнал «Название журнала». Если бы не это требование, я бы в жизни не стала писать туда статью, потому, что импакт-фактор у него три сотых. Но ты понимаешь, что это нужно, и в какой-то момент тебя начинают дергать, чтобы ты скорее представил публикацию (интервью № 17, 3 год, естественно-научный профиль).*

Требование к количеству публикаций также приводит к тому, что часть аспирантов публикуют некачественные тексты в платных журналах и, соответственно, увеличивает объем так называемых «мусорных» публикаций. Это, в том числе, создает существенные репутационные риски для аспирантских программ, где проходят обучение такие аспиранты, и университетов в целом.

### Низкое качество научного руководства

Второй значимой проблемой, выявленной на основании проведенного исследования, является научное руководство. Результаты опроса показывают, что более чем пятая часть аспирантов испытывают трудности во взаимодействии с научным руководителем (22 %). Это подчеркивает особую важность обозначенной проблемы с учетом того, что испытывающих трудности с высокой долей вероятности можно отнести к основной «группе риска».



Результаты опроса также показывают, что научные руководители часто не уделяют аспирантам достаточно времени: примерно каждый десятый аспирант (11%) не согласился с тем, что научный руководитель всегда находит время, чтобы помочь ему / ей<sup>3</sup>. Почти четверть научных руководителей встречаются с аспирантами только раз в месяц или реже (23%).

Кроме того, результаты опроса зафиксировали, что существенная доля научных руководителей не помогает аспирантам в организации диссертационного исследования и обсуждений диссертации с экспертами, поиске рецензентов (рис. 2). Таким образом, по оценкам аспирантов научные руководители не выполняют часть организационных функций, которые имеют критическую важность для итогового результата.

Наконец, опрос показывает, что определенная часть научных руководителей не обладает компетенциями, достаточными для квалифицированной помощи аспирантам. Так, 11% аспирантов не согласны с утверждением, что научный руководитель знает, как наиболее эффективно помочь им<sup>5</sup>, а 8% аспирантов не согласны с тем, что их научный руководитель является специалистом по теме диссертации<sup>6</sup>.

С учетом того, что в России распространена модель наставничества, когда научный руководитель является единственной точкой контроля прогресса аспиранта и качества его работы, перечисленные выше аспекты создают высокий риск не защититься. Это отдельно подчеркивалось в интервью, где сама система аспирантской подготовки сравнивалась с «черным ящиком», и отмечалось, что итоговый результат полностью зависит

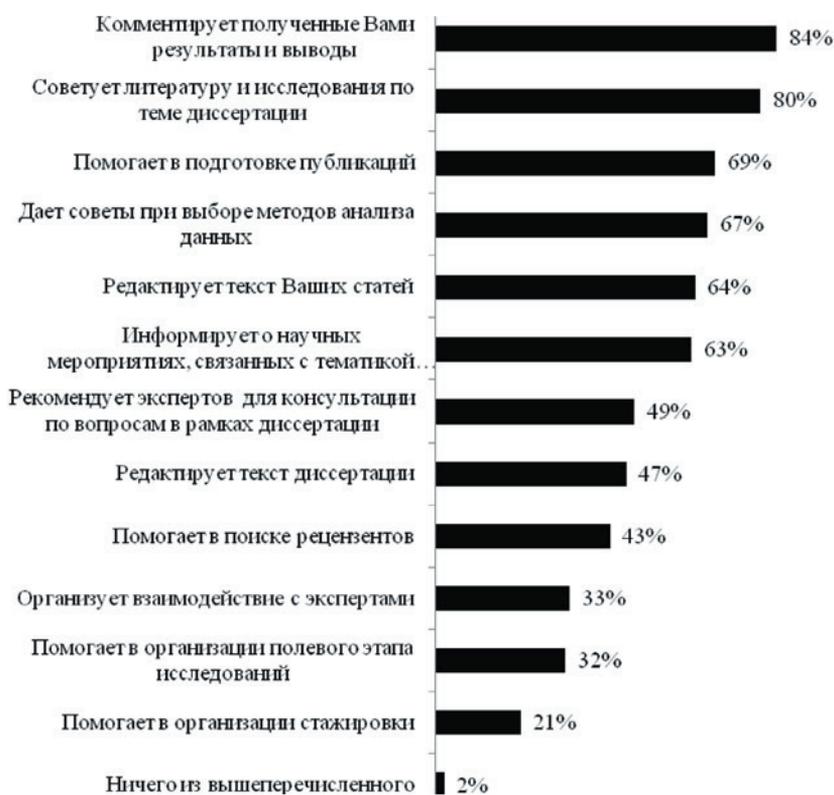


Рис. 2. Функции, выполняемые научным руководителем (по оценкам аспирантов)<sup>4</sup>  
 Fig. 1. Functions performed by the scientific supervisor (as assessed by postgraduate students)

<sup>3</sup> Вопрос: Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями относительно Вашего научного руководителя. – Мой научный руководитель всегда находит время, чтобы помочь мне. Варианты ответа: Полностью не согласен(–на), скорее не согласен(–на), скорее согласен(–на), полностью согласен(–на), не могу оценить/затрудняюсь ответить.

<sup>4</sup> Вопрос: Что из нижеперечисленного делает Ваш научный руководитель в рамках Вашего взаимодействия по поводу диссертации и защиты? Респонденты могли выбрать все подходящие варианты ответа. Вариант «ничего из перечисленного» был исключительным по отношению ко всем остальным альтернативам.

<sup>5</sup> Вопрос: Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями относительно Вашего текущего научного руководителя. – Мой научный руководитель знает, как наиболее эффективно помочь мне. Варианты ответа: Полностью не согласен(–на), скорее не согласен(–на), скорее согласен(–на), полностью согласен(–на), не могу оценить/затрудняюсь ответить.

<sup>6</sup> Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями относительно Вашего текущего научного руководителя. – Мой научный руководитель является специалистом по теме моей диссертации. Варианты ответа: Полностью не согласен(–на), скорее не согласен(–на), скорее согласен(–на), полностью согласен(–на), не могу оценить/затрудняюсь ответить.

от упорства аспиранта, а также желания и возможности помочь со стороны научного руководителя:

*Всё отчасти зависит от того, насколько ты с научным руководителем в хороших отношениях. <...> Все воспринимают аспирантуру, как закрытую коробочку, три года там человек что-то делает, и научный руководитель что-то делает, а что из этого получится – зависит от духа этих людей (интервью № 1, аспирант 2-го года, социально-экономический профиль).*

Критическая важность качества научного руководства для всей системы аспирантской подготовки и ключевых показателей ее эффективности была показана также в работах других российских исследователей [32, 33, 34, 35]. В качестве барьеров, препятствующих повышению качества научного руководства, были выделены такие факторы, как: отсутствие или недостаток финансовых стимулов для научных руководителей и невысокие требования, предъявляемые к научным руководителям [36, 37]. И. Д. Котляров также в качестве ключевых проблем, связанных с реализацией научного руководства, указывает недостаток научной мотивации, отсутствие внятного понимания функций научного руководителя и нехватку компетенций для качественного выполнения этих функций [32]. Однако большинство представленных работ не опирается на данные эмпирических исследований и не дает представление о качестве научного руководства и масштабности проблем, связанных со взаимодействием аспиранта и научного руководителя.

### Недостаточная финансовая поддержка аспирантов

Еще одной существенной проблемой российской аспирантуры является массовое совмещение аспирантами учебы и работы, которая неизменно

перетягивает на себя временные, интеллектуальные и прочие ресурсы аспиранта. Существующая на сегодняшний день финансовая поддержка аспирантов не позволяет большинству обучающихся полностью посвятить свое время и другие ресурсы исключительно обучению и диссертации. Размер стипендии аспиранта не позволяет рассчитывать на нее как на основной источник средств к существованию при этом отсутствует развитая система финансовой поддержки или кредитования аспирантов.

По результатам опроса, 90 % аспирантов совмещают учебу в аспирантуре с работой, поскольку именно заработная плата является для них основным источником дохода (80 %). У каждого второго аспиранта, оплачиваемая работа совсем не связана с темой диссертации. Большая часть аспирантов работает вне вуза (56 %), а из числа трудоустроенных в вузе четверть занимается административной работой. Сами аспиранты также считают необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой и недостаточную финансовую поддержку наиболее значительными препятствиями для обучения в аспирантуре и получения ученой степени кандидата наук (73 %). Стоит отметить, что сталкивающиеся с подобной проблемой значительно меньше среди тех, кто работает в своем вузе, а также среди тех, чья работа связана с темой диссертации (см. рис. 3).

Сотрудники, ответственные за реализацию аспирантских программ, отмечают, что отсутствие возможности материального обеспечения аспирантов является одной из основных причин ухода из аспирантуры:

*Трудности наступают, когда человек для того, чтобы получить больше зарплату, устраивается на работу иногда и по специальности, но при*



Рис. 3. Доля аспирантов, испытывающих трудности при совмещении работы и учебы в аспирантуре, по группам занятости и по связи места работы с темой диссертации, в %

Fig. 3. The share of postgraduate students experiencing difficulties in combining work and study, according to groups of employment and connection of the job with the topic of the thesis, %

*этом он очень покорно подчиняется работодателю. А работодателю не нужны стратегические вещи, ему надо выполнить конкретную работу, на которую заводу дали деньги. Проходит время и приходит парень и говорит, я не могу совмещать аспирантуру с работой, не могу отказать от зарплаты, и пишет заявление по собственному желанию (интервью № 5, заведующий отделом докторантуры и аспирантуры).*

*Во-первых, учиться в аспирантуре всегда было тяжело, сейчас еще сложнее. Потому что необходимо очень много времени уделять этому процессу. Не у всех есть это время, в связи с тем, что необходимо зарабатывать деньги, особенно молодым людям (интервью № 3, начальник отдела аспирантуры и докторантуры).*

### **Основные выводы и возможности для преодоления кризиса**

В рамках данной работы было рассмотрено современное состояние российской системы подготовки научно-педагогических кадров, а также представлены причины ее низкой результативности. Мы можем увидеть, что кризис российской аспирантуры имеет более долгую историю и в большей степени связан с отсутствием решений ее основных проблем, а не с недавними реформами, имевшими место в 2013–2014 гг. В постсоветское время аспирантура стала наиболее недофинансированным и страдающим уровнем высшего образования. Отсутствие крепкой финансовой основы привело к тому, что в аспирантуру перестали приходить самые талантливые и перспективные студенты. Часто она становилась для учащихся возможностью получить отсрочку от армии или другие льготы, а не первым этапом их академической карьеры. Все это привело к снижению качества диссертационных работ, симуляции академической деятельности, необходимости для подавляющего количества аспирантов иметь полную занятость на работе, не связанной с их темой научных работ, снижению ценности ученой степени. Не удивительно, что повышение требований к научным работам диссертантов, а также усиление контроля над деятельностью диссертационных советов, регламентированные в новом Положении о присуждении ученых степеней, привели к существенному снижению количества защит. Переход к структурированным аспирантским программам на данный момент не смог решить проблему низкой результативности аспирантуры. Возможно, это обусловлено тем, что нерешенными остаются следующие важные

проблемы российской системы подготовки научно-педагогических кадров: (1) низкое качество приема в аспирантуру; (2) низкое качество научного руководства; (3) недостаточная финансовая поддержка аспирантов.

Поступление в аспирантуру по неакадемическим причинам может быть связано с существующими в вузах правилами отбора на аспирантские программы. Как правило, отбор осуществляется по результатам вступительных испытаний по философии, иностранному языку и специальности, при этом не учитываются или учитываются с небольшим весом академические достижения, связанные с подготовкой публикаций, выступлением на научных конференциях, участием в научно-исследовательских проектах, а также аспекты, связанные с мотивацией и готовностью к научно-исследовательской деятельности. Это не позволяет адекватно оценить поступающих с точки зрения их академического опыта и перспектив. На необходимость изменения системы отбора в аспирантуру в России указывают несколько российских авторов. В частности, были предложены альтернативные критерии отбора аспирантов: разработка формализованных тестов по ряду предметов для аспирантов [38], оценка способности к инновационной деятельности [39], дифференцированные оценки в зависимости от источника финансирования обучения аспиранта [40]. Однако эти работы не основываются на эмпирических или статистических данных и не позволяют количественно оценить масштаб данной проблемы. Хотя с 2017 г. вузы имеют большую гибкость и автономию в установлении порядка приема в аспирантуру<sup>7</sup>, большинство из них сохраняют устаревшие процедуры отбора аспирантов по результатам вступительных экзаменов.

В зарубежных университетах пакет документов для поступающих в аспирантуру может отличаться от вуза к вузу, но практически всегда включает в себя резюме поступающего с информацией об образовании, опыте работы; мотивационное письмо, позволяющее понять, зачем претендент поступает в аспирантуру, и оценить степень его заинтересованности; описание планируемого исследования, рекомендательные письма, позволяющие получить оценку действующими учеными, имевшими опыт взаимодействия с претендентом. Все это, конечно, автоматически не дает гарантий

<sup>7</sup> Приказ Минобрнауки России от 12 января 2017 г. № 13 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре».

будущих защит, однако способствует получению гораздо большего объема информации о поступающем, чем баллы за три экзамена.

Предоставление большей автономии вузам может также положительно сказаться на решении проблемы, связанной с недостаточной публикационной активностью аспирантов. Она может быть повышена за счет большей гибкости в требованиях к присуждению ученых степеней, за счет увеличения нормативного срока обучения в аспирантуре, а также через внедрение специальных учебных курсов и мероприятий по развитию научно-исследовательских навыков. Одной из многообещающих инициатив в этом направлении является предоставление ведущим российским вузам возможности присваивать собственные степени, эквивалентные степеням ВАК. Вузы, получившие такую возможность, имеют право самостоятельно определять порядок защит диссертаций и присвоения ученых степеней, что не менее важно, отвечают за качество процесса своим именем и репутацией.

Такая практика уже существует в других странах. Зарубежные университеты имеют возможность устанавливать свои правила и требования по определению требований к присвоению ученой степени. Часто они регулируются самим вузом или аспирантской школой в зависимости от специфики дисциплины. На некоторых престижных аспирантских программах публикации вовсе не требуются. Например, в Университетском колледже Лондона и Гарвардском университете, занимающих лидирующие позиции в глобальных рейтингах, на многих программах можно получить степень PhD без публикаций. Другим же примером является трек «PhD by publications». Соискатели, выбравшие данный трек, могут получить степень на основании принятых в печать статей в признанных журналах без необходимости писать текст диссертации. Данная возможность также позволяет аспирантам получить признание научного сообщества в более реалистичные сроки без потери в качестве выпускаемых научных кадров. Кроме того, решение проблемы нехватки компетенций аспирантов может заключаться в качественной реализации потенциала структурированных программ, которые позволяют формировать исследовательские навыки, часто не сформированные на предыдущих уровнях образования.

Возможным решением проблемы неэффективности существующей системы научного руководства может стать переход к распределенной модели научного руководства аспирантами, когда научное руководство осуществляется совместно

группой специалистов. Подобная практика получила широкое распространение в ведущих европейских и американских университетах, проведенные исследования показывают ее эффективность в сравнении с традиционной моделью индивидуального руководства [41–44].

Кроме того, необходимо использовать потенциал структурированных программ. Во-первых, необходима разработка и предоставление качественных учебных курсов, не дублирующих дисциплины, уже существующие в университете на уровне магистратуры и бакалавриата, так как большая часть аспирантов является выпускниками того же вуза [45], прохождение одних и тех же курсов или их перезачет делает обучение формальным и неэффективным. Во-вторых, наличие учебной подготовки в аспирантуре может нивелировать негативные эффекты разнообразия аспирантского контингента, что особенно актуально для тех, кто сменил направление подготовки при поступлении в аспирантуру. Однако для этого необходимо понимать, какие именно навыки необходимо формировать на этом уровне обучения.

Несмотря на то что в основании многих проблем лежит системное недофинансирование высшего образования, на уровне вуза возможно предпринимать шаги для выравнивания ситуации. Решения вызванной недофинансированием проблемы совмещения работы и учебы в аспирантуре, а также проблемы низкой конкурентности трудоустройства в академическом секторе могут быть приняты на уровне вуза. Так, во всероссийском исследовании аспирантов было показано, что критически важным является не объем работы, а место трудоустройства: аспиранты, работающие полный день в вузе, испытывают меньше проблем, чем те, кто трудоустроен вне вуза, даже на неполный рабочий день [46]. Таким образом, практика погружения аспирантов в академическую среду через трудоустройство в вуз и обеспечение их работой по теме диссертации, распространенная за рубежом и иногда встречающаяся в российских реалиях, может быть эффективным механизмом профессиональной социализации аспирантов и способствовать успешному завершению обучения в аспирантуре.

В заключение хотелось бы отметить, что российская аспирантура переживает нелегкие времена, которые отчасти вызваны отсутствием стратегических решений по ее развитию, основанных на данных и мировом опыте. Как правило, дискуссии, которые ведутся сейчас вокруг данной темы, не основываются на тщательном анализе



сложившейся ситуации. Именно результаты статистических и социологических исследований, не ограничивающиеся только показателями зашит и выпуска из аспирантуры, а включающие больший спектр данных о поступлении, опыте обучения и научно-исследовательской деятельности, взаимодействии с научным руководителем; оценку формирования профессиональных и универсальных компетенций аспирантов, могут стать фундаментом для принятия эффективных стратегических решений по совершенствованию российской аспирантуры.

#### Список литературы

1. Шафранов-Кучев Г. Ф., Ефимова Г. З. Исследовательский потенциал и социальное самочувствие аспирантов в условиях кризиса российской аспирантуры // Социологические исследования. 2013. № 12. С. 100–108.
2. Шестак В. П., Шестак Н. В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.
3. Бедный Б. И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
4. Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Сапунов М. Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.
5. Nerad M. Increase in PhD production and reform in doctoral education worldwide. Higher Education Forum, 2010, no. 7, pp. 69–84.
6. National Science Foundation, National Center for Science and Engineering Statistics. 2018. Doctorate Recipients from U. S. Universities: 2016. Special Report NSF 18–304. Alexandria, VA, available at: <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsf18304/> (accessed 27.10.2018).
7. Иванов В. В., Маринина Р. А. Реформирование системы подготовки научных кадров высшей квалификации: проблемы и основные направления // Инновации. 2013. № 5 (175). С. 32–38.
8. Тезйел А. Х. Российская аспирантура после ее реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. № 68. С. 493–512.
9. Dezhina I., Graham L. Science and Higher Education in Russia. Science, 1999, vol. 286, no. 5443, pp. 1303–1304.
10. Бедный Б. И., Миронос А. А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008.
11. Никитов А. В., Орчаков О. А., Чехович Ю. В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 61–68.
12. Бедный Б. И., Козлов Е., Максимов Г., Хохлов А. Диагностика потенциала подготовки научных кадров вуза // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 133–146.
13. Россия в цифрах. 2018: Крат. стат. сб./ Росста. М., 2018.
14. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Козлов Е. В., Максимов Г. А. Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 71–85.
15. Водождокова З. Н. Мотивация и ценности в системе воспроизводства научных и научно-педагогических кадров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 2. С. 87–93.
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. Gellert C. The German model of research and advanced education. In B. R. Clark (Ed.), The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan (pp. 5–44). Berkeley: University of California Press, 1993.
18. Pearson M. Framing research on doctoral education in Australia in a global context. Higher Education Research & Development, 2005, vol. 24, no. 2, 119–134.
19. Maloshonok N., Terentiev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. Higher Education, 2018 (в печати).
20. Российская молодежь: образование и наука / Н. В. Бондаренко, Ю. Л. Войнилов, Г. С. Волкова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017.
21. Kehm V. M. Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. In The formative years of scholars, WennerGren International Series vol. 83 Edited by: Teichler, U. London: Portland Press, 2006.
22. Бедный Б. И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.
23. European University Association. Salzburg II Recommendations: European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles, 2010.
24. Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M. The PhD factory, Nature, 2011, vol. 472, no. 7343, pp. 276–279.
25. Halse C. Is the doctorate in crisis? Nagoya. Journal of Higher Education, 2007, no. 7, pp. 321–337.
26. Kemp D. A. (1999). Knowledge and innovation: a policy statement on research and research training. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
27. Neumann R., Tan K. K. From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. Studies in Higher Education, 2011, vol. 36, no. 5, pp. 601–614.
28. Gilbert R., Balatti J., Turner P., Whitehouse H. The generic skills debate in research higher degrees, Higher Education Research & Development, 2011, vol. 23, no. 3, pp. 375–388.
29. Matas C. P. Doctoral education and skills development: An international perspective. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 163–191.
30. Дежина И. Г. Молодежь в науке // Социологический журнал. 2003. № 1. С. 71–87.

31. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Ученая степень в России: реальность и перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 26–37.

32. Котляров И. Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук // Образование и наука. 2010. № 11. С. 98–106.

33. Грибанькова А. А. Научное руководство аспирантами: социально-психологические аспекты // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 70–74.

34. Эрштейн Л. Б. Результативность деятельности аспирантуры и необходимость разработки общей теории научного руководства // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 218–223.

35. Аникин В. М., Пойзнер Б. Н. Научное руководство аспирантами: «внутренние» и «внешние» регуляторы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Физика. 2015. Т. 15. № 1. С. 83–88.

36. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Миронос А. А. Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. 2007. № 5. С. 56–65.

37. Бедный Б. И., Миронос А. А., Балабанов С. С. Подготовка научных кадров социогуманитарного профиля в аспирантуре // Социологические исследования. 2008. № 3. С. 70–78.

38. Гитман М., Гитман Е., Матушкин Н. Организация приема в аспирантуру в условиях двухступенчатого образования // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 19–25.

39. Гитман М. Б., Гитман Е. К., Черкасов В. Д. Готовность к инновационной деятельности как фактор профессионального отбора в аспирантуру // Регионология. 2009. № 2. С. 194–203.

40. 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.

41. Watts, J. H. Team Supervision of the Doctorate: Managing Roles, Relationships and Contradictions. *Teaching in Higher Education*, 2010, vol. 15, no. 3, pp. 335–339.

42. Guerin C., Green I., Bastalich W. Big love: Managing a team of research supervisors. In V. Kumar, A. Lee (Eds.), *Doctoral Education in International Context: Connecting Local, Regional and Global Perspectives* (pp. 138–154). Universiti Putra Malaysia Press, 2011.

43. Kobayashi S., Grout B., Rump C. Ø. Interaction and learning in PhD supervision—a qualitative study of supervision with multiple supervisors, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 8, № 14, pp. 13–25.

44. Olmos-López P., Sunderland J. Doctoral supervisors' and supervisees' responses to co-supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 2017, Vol. 41, № 6, pp. 727–740.

45. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. Современная аналитика образования (Вып. 15. Портрет современного российского аспиранта). Вып. 7 (15). М.: НИУ ВШЭ, 2017.

46. Бекова С. К., Джафарова З. И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с про-

цессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1 (в печати).

### References

1. Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z. Issledovatel'skii potentsial i sotsial'noe samochuvstvie aspirantov v usloviyakh krizisa rossiiskoi aspirantury [Research capacity and social well-being of doctoral students under conditions of Russian doctorate crisis]. *Sociological Research*, 2013, iss. 12, pp. 100–108. (In Russ.).

2. Shestak V. P., Shestak N. V. Aspirantura kak tretii uroven' vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Doctorate as the third level of higher education: discursive field]. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 12, pp. 22–34. (In Russ.).

3. Bednyi B. I. Novaya model' aspirantury: pro et contra [New model of doctorate: pro et contra]. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 5–16. (In Russ.).

4. Bednyi B. I., Rybakov N. V., Sapunov M. B. Rossiiskaya aspirantura v obrazovatel'nom pole: mezhdistsiplinaryni diskurs [Russian doctorate in educational field: interdisciplinary discourse]. *Sociological Research*, 2017, iss. 9, pp. 125–134. (In Russ.).

5. Nerad M. Increase in PhD production and reform in doctoral education worldwide. *Higher Education Forum*, 2010, no. 7, pp. 69–84. (In Russ.).

6. National Science Foundation, National Center for Science and Engineering Statistics. 2018. Doctorate Recipients from U. S. Universities: 2016. Special Report NSF 18–304. Alexandria, VA, available at <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsf18304> (accessed 27.10.2018).

7. Ivanov V. V., Marinina R. A. Reformirovanie sistemy podgotovki nauchnykh kadrov vysshei kvalifikatsii: problemy i osnovnye napravleniya [Reforming the system of preparing highly qualified employees: problems and main directions]. *Innovations*, 2013, vol. 175, no. 5, pp. 32–38. (In Russ.).

8. Teziel A. K. Rossiiskaya aspirantura posle ee reformirovaniya: sravnitel'nyi analiz i otsenka rezul'tatov [Russian doctorate after its reforming: comparative analysis and assessment of results]. *Public Administration. Electronic Journal*, 2018, no. 68, pp. 493–512. (In Russ.).

9. Dezhina I., Graham L. Science and Higher Education in Russia. *Science*, 1999, vol. 286, no. 5443, pp. 1303–1304. (In Russ.).

10. Bednyi B. I., Mironos A. A. Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshei shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury: monografiya [Preparation of research staff in higher school. State and tendencies of doctorate development: monography]. Nizhny Novgorod: UNN Publishing House, 2008. (In Russ.).

11. Nikitov A. V., Orchakov O. A., Chekhovich Yu. V. Plagiat v rabotakh studentov i aspirantov: problema i metody protivodeistviya [Plagiarism in papers of undergraduate and doctoral students: the problem and methods of counteracting]. *University management: practice and analysis*, 2012, no. 5, pp. 61–68. (In Russ.).

12. Bednyi B. I., Kozlov E., Maksimov G., Khokhlov A. Diagnostika potentsiala podgotovki nauchnykh kadrov vuzov [Diagnosis of the capacity to train university research staff]. *Higher Education in Russia*, 2003, no. 4, pp. 133–146. (In Russ.).



13. Rossiya v tsifrakh [Russia in figures]. Krat. stat. sb., Rosstat [Short statistical digest, Rosstat], Moscow, 2018. (In Russ.).
14. Balabanov S. S., Bednyi B. I., Kozlov E. V., Maksimov G. A. Mnogomernaya tipologiya aspirantov [Multidimensional typology of doctoral students]. *Sociological Journal*, 2003, no. 3, pp. 71–85. (In Russ.).
15. Vodozhdokova Z. N. Motivatsiya i tsennosti v sisteme vosproizvodstva nauchnykh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov [Motivation and values in the system of reproducing research and pedagogical staff]. *Journal of Adygeiskiy State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, law, political science, cultural studies*, 2010, no. 2, pp. 87–93. (In Russ.).
16. Bednyi B. I., Kazantsev V. B., Mironos A. A., Polovinkina E. O., Rybakov N. V. Issledovatel'skie shkoly kak draiver razvitiya aspirantury novogo tipa [Research schools as a driver of developing new type of a doctorate]. *Bulletin of Nizhny Novgorod University NI Lobachevsky*, 2015, vol. 40, no. 4, pp. 133–146. (In Russ.).
17. Gellert C. The German model of research and advanced education. In B. R. Clark (Ed.), *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (pp. 5–44). Berkeley: University of California Press, 1993.
18. Pearson M. Framing research on doctoral education in Australia in a global context. *Higher Education Research & Development*, 2005, vol. 24, no. 2, pp. 119–134.
19. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. *Higher Education*, 2018 (in print). (In Russ.).
20. Rossiiskaya molodezh': obrazovanie i nauka [Russian youth: education and science]. Edited by N. V. Bondarenko, Yu. L. Voinilov, G. S. Volkova and others. Moscow, Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki» [National Research University «Higher School of Economics»], 2017. (In Russ.).
21. Kehm B. M. Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. In *The formative years of scholars*, WennerGren International Series vol. 83. Edited by: Teichler, U. London: Portland Press, 2006.
22. Bednyi B. I. K voprosu o tseli aspirantskoi podgotovki (dissertatsiya vs kvalifikatsiya) [On the question about the goal of doctoral training (dissertation vs. qualification)]. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 44–52. (In Russ.).
23. European University Association. Salzburg II Recommendations: European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles, 2010.
24. Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M. The PhD factory, *Nature*, 2011, vol. 472, no. 7343, pp. 276–279.
25. Halse C. Is the doctorate in crisis? Nagoya. *Journal of Higher Education*, 2007, no. 7, pp. 321–337.
26. Kemp D. A. (1999). Knowledge and innovation: a policy statement on research and research training. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
27. Neumann R., Tan K. K. From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 2011, vol. 36, no. 5, pp. 601–614.
28. Gilbert R., Balatti J., Turner P., Whitehouse H. The generic skills debate in research higher degrees, *Higher Education Research & Development*, 2011, vol. 23, no. 3, pp. 375–388.
29. Matas C. P. Doctoral education and skills development: An international perspective. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 163–191.
30. Dezhina I. G. Molodezh' v nauke [Youth in science]. *Sociological Journal*, 2003, no. 1, pp. 71–87. (In Russ.).
31. Laptev V. V., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Uchenaya stepen' v Rossii: real'nost' i perspektivy [Scientific degree in Russia: reality and prospects]. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 26–37. (In Russ.).
32. Kotlyarov I. D. Problemy osushchestvleniya nauchnogo rukovodstva soiskatelyami uchenoi stepeni kandidata nauk [Problems of scientific doctoral degree seekers supervision]. *Education and Science*, 2010, no. 11, pp. 98–106. (In Russ.).
33. Griban'kova A. A. Nauchnoe rukovodstvo aspirantami: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Doctoral students scientific supervision: social and psychological aspects]. *Higher Education in Russia*, 2011, no. 7, pp. 70–74. (In Russ.).
34. Ershtein L. B. Rezul'tativnost' deyatelnosti aspirantury i neobkhodimost' razrabotki obshchei teorii nauchnogo rukovodstva [Effectiveness of doctorate and needs for development of general theory of scientific supervision]. *Pedagogical education in Russia*, 2011, no. 4, pp. 218–223. (In Russ.).
35. Anikin V. M., Poizner B. N. Nauchnoe rukovodstvo aspirantami: «vnutrennie» i «vneshnie» regulatory [Doctoral students scientific supervision: internal and external regulators]. *Bulletin of Saratov University. New series. Series in Physics*, 2015, vol. 15, no. 1, pp. 83–88. (In Russ.).
36. Balabanov S. S., Bednyi B. I., Mironos A. A. Faktory effektivnosti i kachestva podgotovki nauchnykh kadrov v aspiranture (sotsiologicheskii analiz) [Factors of efficiency and quality of research staff training in doctorate (sociological analysis)]. *University management: practice and analysis*, 2007, no. 5, pp. 56–65. (In Russ.).
37. Bednyi B. I., Mironos A. A., Balabanov S. S. Podgotovka nauchnykh kadrov sotsiogumanitarnogo profilya v aspiranture [Preparation of research staff in social and humanities science in doctorate]. *Sociological Research*, 2008, no. 3, pp. 70–78. (In Russ.).
38. Gitman M., Gitman E., Matushkin N. Organizatsiya priema v aspiranturu v usloviyakh dvukhstupenchatogo obrazovaniya [Organization of admission to doctorate under condition of two-levels education]. *Higher Education in Russia*, 2007, no. 7, pp. 19–25. (In Russ.).
39. Gitman M. B., Gitman E. K., Cherkasov V. D. Gotovnost' k innovatsionnoi deyatelnosti kak faktor professional'nogo otbora v aspiranturu [Readiness to innovation activity as a factor of professional selection to doctorate]. *Regionology*, 2009, no. 2, pp. 194–203. (In Russ.).
40. Vershinin I. V. Razvitie aspirantury v Rossii: resheniya v oblasti povysheniya adresnosti otbora postupayushchikh po programmam podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii [Development of doctorate in Russia: solutions in the field of increasing targeting of selection of applicants for programs of highly qualified staff training]. *Science. Innovations. Education*, 2015, no. 18, pp. 61–72. (In Russ.).
41. Watts J. H. Team Supervision of the Doctorate: Managing Roles, Relationships and Contradictions. *Teaching in Higher Education*, 2010, vol. 15, no. 3, pp. 335–339.

42. Guerin C., Green I., Bastalich W. Big love: Managing a team of research supervisors. In V. Kumar, A. Lee (Eds.), *Doctoral Education in International Context: Connecting Local, Regional and Global Perspectives* (pp. 138–154). Universiti Putra Malaysia Press, 2011.

43. Kobayashi S., Grout B., Rump C. Ø. Interaction and learning in PhD supervision—a qualitative study of supervision with multiple supervisors. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 8, № 14, pp. 13–25.

44. Olmos-López P., Sunderland J. Doctoral supervisors' and supervisees' responses to co-supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 2017, vol. 41, № 6, pp. 727–740.

45. Bekova S. K., Gruzdev I. A., Dzhafarova Z. I., Maloshonok N. G., Terent'ev E. A. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Contemporary education analytics]. Vyp. 15. *Portret sovremennogo rossiiskogo aspirant* [Portrait of a contemporary doctoral student], Moscow, NRU HSE, 2017, vol. 15, iss. 7. (In Russ.).

46. Bekova S. K., Dzhafarova Z. I. *Komu v aspiranture zhit' khorosho: svyaz' trudovoi zanyatosti aspirantov s protsesom i rezul'tatami obucheniya* [Who live well in doctorate: correlation between employment of doctoral students and their academic achievement]. *Educational Studies*, 2019, no. 1 (in print). (In Russ.).

Приложение 1

Основные характеристики выборки

Характеристики	%
<b>Год обучения</b>	
1	39
2	32
3	20
4	9
<b>Направление подготовки</b>	
Математические и естественные науки	30
Гуманитарные науки	9
Инженерное дело, технологии и технические науки	30
Науки об обществе	26
Образование и педагогические науки	4
<b>Пол</b>	
Мужской	55
Женский	45
<b>Форма обучения</b>	
Очная	88
Заочная	12
<b>Форма финансирования</b>	
Бюджетная	85
Коммерческая	15

Информация об авторах / Information about the authors:

**Терентьев Евгений Андреевич** – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-985-38-663-49; eterentev@hse.ru.

**Бекова Сауле Каэржановна** – младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-916-557-90-94; sbekova@hse.ru.

**Малошенок Наталья Геннадьевна** – кандидат социологических наук, директор Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-964-524-66-69; nmaloshonok@hse.ru.

**Evgeniy A. Terentiev** – Candidate of Sciences (Sociology), Senior Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; eterentev@hse.ru.

**Saule K. Bekova** – Junior Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; sbekova@hse.ru.

**Natalia G. Maloshonok** – Candidate of Sciences (Sociology), Director, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; nmaloshonok@hse.ru.