

На пути к новой модели аспирантуры:

опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах

Н. Г. Малошонок, Е. А. Терентьев

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

Малошонок Наталья Геннадьевна
кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Терентьев Евгений Андреевич
кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: eterentev@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В эпоху экономики, основанной на знаниях, повышение качества и результативности аспирантских программ является одним из ключевых вопросов в обеспечении экономического развития и национальной конкурентоспособности. Российская аспирантура находится в состоянии переопределения своей цели и организационной модели, что обусловлено как глобальными вызовами, так и вступлением в силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и нового Положения о присуждении ученых степеней. Переходный пери-

од в развитии аспирантуры, осложняющийся низкими показателями защит аспирантов и проблемами институционального характера, обостряет актуальность поиска средств совершенствования аспирантуры. На основании интервью с аспирантами и сотрудниками, ответственными за реализацию аспирантских программ, анализируются практики российских университетов, призванные улучшить аспирантскую подготовку. Эти практики сгруппированы в соответствии с традиционно выделяемыми в научной литературе аспектами аспирантской подготовки, непосредственно связанными с ее результативностью: 1) процесс приема в аспирантуру; 2) учебный план аспиранта; 3) научное руководство; 4) отслеживание прогресса аспирантов; 5) механизмы финансовой поддержки аспирантов; 6) психологический климат; 7) полезные педагогические практики. Обсуждаются возможности тиражирования практик, призванных улучшить аспирантскую подготовку, и ограничения, которые необходимо учитывать.

Ключевые слова: аспирантские программы, совершенствование аспирантуры, образовательная политика, лучшие практики, обмен опытом.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-8-42

Появление критического числа инновационных разработок является необходимым условием поддержания конкурентоспособности страны и достижения ею лидирующих позиций на мировой арене. Для этого требуется большое число высококвалифицированных специалистов, обладающих не только узкоспециальными, но и общекультурными компетенциями [Nerad, 2006; 2010; Pearson, Evans, Macauley, 2008; Pearson, 2005; Lee, Brennan, Green, 2009]. Практически во всем мире аспирантура является ключевым элементом подготовки высококвалифицированных кадров для экономического и социального развития [Nerad, Heggelund, 2011; Pearson, Evans, Macauley, 2016]. Поэтому поиск и распространение способов совершенствования аспирантского образования исключительно важны.

Российская аспирантура находится в состоянии переопределения своей цели и организационной модели [Maloshonok, Terentev, 2019]. Переходный период, с одной стороны, обусловлен влиянием глобальных трендов: интернационализации [Halse, 2007; Nerad, 2006; Nerad, Evans, 2014] и массовизации высшего образования [Marginson, 2004; Nerad, 2006], а также распространением либеральных идей и дискурса результативности в высшем образовании [Olssen, Peters, 2005; Zepke, 2015]. С другой стороны, он связан с национальной образовательной политикой в области подготовки научно-педагогических кадров и принятием двух законов: нового закона «Об образовании», вступившего в силу в 2013 г. и изменившего как формальный статус аспирантуры, так и содержание аспирантской подготовки, и нового Положения о присуждении ученых степеней, вступившего в силу в 2014 г. и ужесточившего требования к соискателям ученых степеней. Кроме того, в 2017 г. ряд ведущих российских университетов получили право присваивать собственные ученые степени, что привело к существенным изменениям правил приема и обучения в аспирантуре, а также порядка присуждения ученых степеней. Таким образом, глобальные тренды и национальная образовательная политика задают условия, на которые аспирантские программы, с одной стороны, должны реагировать, изменяя учебные планы, требования, содержание подготовки научно-педагогических кадров. С другой стороны, аспирантские программы ограничены данными условиями при реформировании и улучшении качества обучения.

В последние годы реформирование российской аспирантуры стало предметом обсуждения в научных изданиях [Бедный, Рыбаков, Сапунов, 2017; Бедный, 2017; Maloshonok, Terentev, 2019]. В частности, поднимаются вопросы о снижении после 2013 г. среди аспирантов доли защитивших диссертации, о государственном разграничении защиты диссертации и получения диплома о завершении аспирантуры, об увеличении образовательной нагрузки на аспирантов и т. д. [Бедный, Ры-

баков, Сапунов, 2017; Миронос, Бедный, 2016]. При этом многие современные проблемы аспирантского образования, такие как высокий уровень отсева, трудности с написанием академических текстов и обеспечением научно-исследовательской продуктивности аспирантов, получение финансовой поддержки, соответствие навыков выпускников аспирантских программ требованиям работодателей, имели место и ранее [Бедный, Миронос, Балабанов, 2007; Бедный, Миронос, 2008]. Однако в связи с трансформацией системы аспирантской подготовки и повышением требований к аспирантам они обострились и настоятельно требуют внимания и разработки мер по их решению.

В статье рассматриваются практики, возникшие в университетах и аспирантских программах в ответ на перечисленные вызовы и нацеленные на совершенствование подготовки научно-педагогических кадров. Особое внимание уделяется представлениям учащихся и административных сотрудников, ответственных за реализацию аспирантской подготовки, о мерах, которые могут улучшить качество обучения на программах и условия для научно-исследовательской деятельности и работы над диссертацией.

1. Совершенствование аспирантских программ

Вопросы повышения качества аспирантских программ и улучшения показателей защищаемости аспирантов рассматриваются во многих зарубежных работах [Lipschutz, 1993; Ali, Kohun, Levy, 2007; Pena et al., 2010; Di Pierro, 2007; 2012]. Выделяются семь аспектов аспирантской подготовки, изменение которых может привести к повышению защищаемости аспирантов [Lipschutz, 1993]: 1) процесс приема в аспирантуру; 2) учебный план аспиранта; 3) научное руководство; 4) отслеживание прогресса аспирантов; 5) механизмы финансовой поддержки аспирантов; 6) психологический климат на аспирантской программе; 7) полезные педагогические практики.

Далее приведен небольшой обзор мер, которые могут быть предприняты по каждому из этих аспектов аспирантской подготовки для ее совершенствования. В литературе в основном рассмотрен опыт стран с развитыми системами высшего образования и аспирантского обучения: США, Соединенного Королевства, Австралии, ряда европейских государств. Поэтому в обзоре накопленного опыта мы будем ограничены практиками, применяемыми в этих странах.

1.1. Прием в аспирантуру

В отличие от российской системы подготовки научно-педагогических кадров, во многих других странах университеты и входящие в их состав подразделения (факультеты, департаменты и др.) самостоятельно определяют критерии и набор документов для поступления в аспирантуру. Обычно учитывается моти-

вация к обучению в аспирантуре и научно-исследовательской деятельности, образовательный бэкграунд, опыт работы, участие в разнообразных проектах, уровень подготовки. Последний часто измеряется с помощью специальных стандартизированных тестов. Так, например, при приеме на аспирантские программы в американские университеты от абитуриентов часто требуется сдать специальный экзамен (*Graduate Record Examinations, GRE*). В ряде исследований подтверждена валидность данного теста на основании положительной корреляции между его результатами и последующими образовательными достижениями [Kuncel, Hezlett, Ones, 2001], в то время как в других исследованиях данный тест показал низкую способность предсказывать будущий успех учащегося на аспирантской программе [Moneta-Koehler et al., 2017].

С. Липшутц [Lipschutz, 1993] рекомендует обращать внимание на те характеристики кандидатов, которые положительно коррелируют с успешным завершением аспирантуры, и попытаться ответить при принятии решения о зачислении в аспирантуру на следующие вопросы: достаточно ли мотивирован кандидат? Сможет ли он самостоятельно и успешно проходить курсы, которые требуют значительных усилий? Умеет ли будущий аспирант справляться с ситуациями неопределенности? Насколько реалистичны его представления об обучении в аспирантуре и академической работе? Ответить на эти вопросы помогают рекомендательные письма, а также собеседования, которые могут проводиться как профессорами, так и действующими аспирантами. По мнению С. Липшутц, оценки, которые дают потенциальным кандидатам действующие аспиранты, могут быть очень полезны, поскольку представления аспирантов о том, какие характеристики помогают быть успешными в аспирантуре, основаны на актуальном и лично значимом опыте.

Процесс подготовки аспирантов практически во всех странах состоит из двух основных элементов [Pena et al., 2010]: 1) прохождение учебных курсов, которое носит структурированный и привычный характер для учащихся и соответствует их опыту обучения в бакалавриате и магистратуре; 2) написание текста диссертации, являющееся непривычной деятельностью для аспиранта. Что касается учебных курсов, меры совершенствования аспирантской подготовки направлены на повышение их эффективности в формировании специальных и общекультурных компетенций аспирантов, которые востребованы как на академическом, так и на более широком рынке труда (*generic*, или *transferable, skills*) [Gilbert et al., 2004; Griffiths et al., 2018]. Для формирования данных компетенций и расширения возможностей трудоустройства у выпускников аспирантских программ в аспирантское обучение начали включать специальные учебные

1.2. Учебный план

курсы. Кроме того, во многих странах диверсифицируют образовательные треки и выделяют неакадемическую (профессиональную) аспирантуру (*professional doctorate*) [Boud, Tennant, 2006], что позволяет преодолеть разрыв между подготовкой на аспирантских программах и реальной работой, которая требуется от обладателей степени [Gaff, 2002]. Таким образом, ведущими практиками в рамках данного аспекта аспирантской подготовки стали ориентация на запросы экономики и рынка труда в области компетенций выпускников и гибкость и диверсификация учебного плана аспирантов с целью обеспечить этот запрос.

1.3. Научное руководство и отслеживание прогресса аспиранта

Низкое качество научного руководства и/или нерегулярность взаимодействия между аспирантом и научным руководителем негативно влияют на продуктивность аспиранта и успешность завершения им обучения в аспирантуре [Cornér, Löfström, Ryhältö, 2017], а поддержка со стороны научного руководителя способствует продвижению аспиранта в работе над диссертацией [Martinsuo, Turkulainen, 2011].

Кроме того, важным фактором, обуславливающим продуктивность аспиранта, является отслеживание его прогресса в процессе обучения, и ключевую роль в контроле выполнения аспирантом плана его подготовки должен играть научный руководитель [Lipschutz, 1993]. Он должен не только участвовать в содержательной работе над диссертацией (советовать научную литературу, помогать в разработке дизайна эмпирического исследования, комментировать полученные результаты и др.), но и быть «проектным менеджером», в задачи которого входит выставление дедлайнов для аспирантов и отслеживание их выполнения, вынесение промежуточной и итоговой оценки качества выполненной работы [Lindsay, 2015]. Как бизнес-менеджеры, руководители должны взвешивать выгоды и издержки от альтернативных решений, выбирать оптимальный путь, позволяющий наиболее эффективно достигать поставленных целей, и направлять по нему аспирантов, контролируя скорость продвижения [Vilkinas, 2002].

Для повышения качества научного руководства сегодня применяются: оценивание деятельности научного руководителя и аккредитация его работы, разработка специальных образовательных программ для научных руководителей аспирантов [Pearson, Brew, 2002; McCallin, Nayar, 2012; McCulloch, Loeser, 2016; Lee, 2018], внедрение института научного руководства на рабочем месте (*workplace supervision*), позволяющего эффективно выстроить взаимосвязь между образовательной программой и работой [Maguire, Prodi, Gibbs, 2018]. Специализированные программы подготовки, а также руководства, «дорожные карты» и регламенты позволяют научным руководителям видеть их зоны ответственности и задачи, которые они должны выполнять в ходе научного руководства [Lipschutz, 1993].

Отдельный массив литературы по совершенствованию научного руководства в аспирантуре посвящен подбору эффективных пар «научный руководитель — аспирант» [Ives, Rowley, 2005; Orellana et al., 2016] и сбору и использованию обратной связи от аспирантов [Marsh, Rowe, Martin, 2002; Mainhard et al., 2009]. Кроме того, выявляются качества научных руководителей и характеристики научного руководства, положительно влияющие на опыт аспирантов и их продвижение к защите [Grant, Hackney, Edgar, 2014; Ali, Watson, Dhingra, 2016; Taylor et al., 2018; Filly-Travis, Robinson, 2018].

Исследования показывают, что повышению качества научного руководства способствует внедрение программ распределенного руководства, когда назначаются два или более научных руководителя [Olmos-López, Sunderland, 2017; Nordentof, Thomsen, Wichmann-Hansen, 2013], а также практик наставничества и сопровождения аспирантов во время обучения [Noonan, Ballinger, Black, 2007]. В рамках последних выделяется наставничество со стороны профессоров (*faculty mentoring program*) и наставничество со стороны других аспирантов (*peer mentoring program*) [Holley, Caldwell, 2012].

Эмпирически установлено, что аспиранты, участвовавшие в программах наставничества со стороны профессоров, имеют преимущества при трудоустройстве и больше образовательных возможностей, благоприятно влияющих на их профессиональную социализацию [Lyons, Scroggins, 1990; Rose, 2005; Zachary, 2000], а также демонстрируют более высокий уровень владения исследовательскими навыками и продуктивности [Kram, 1985; Paggis et al., 2006; Rose, 2005; Terrell, Wright, 1988]. В целом подобные программы приводят к улучшению показателей защищаемости аспирантов [Maher, Ford, Thompson, 2004; Wunsch, 1994].

Похожие эффекты дают программы, где в качестве наставника выступают аспиранты старших курсов: в результате их проведения аспиранты чувствуют себя безопасно в университетской среде и оценивают ее как более дружественную, а окружающих людей в университете — как настроенных доброжелательно [Bonilla, Pickron, Tatum, 1994]. Такие программы также способствуют повышению показателей защищаемости [Dorn, Papalewis, Brown, 1995].

Финансовая поддержка со стороны университета часто рассматривается в качестве ключевого фактора, определяющего прогресс аспиранта [Zhou, Okahana, 2016]. В ряде исследований выявлена значимая взаимосвязь между финансовой поддержкой аспиранта и успешностью завершения аспирантуры [Ehrenberg, Mavros, 1992; Valero, 2001; Mendoza, Villarreal, Gunderson, 2014; Ampaw, Jaeger, 2012; Zhou, Okahana, 2016].

Выделяются следующие типы финансовой поддержки аспирантов со стороны университета [Gillingham, Seneca, Taus-

1.4. Финансовая поддержка аспирантов

sig, 1991; Valero, 2001]: трудоустройство ассистентом в исследовательском проекте (*research assistantship*), трудоустройство ассистентом преподавателя (*teaching assistantship*) и стипендия, финансируемая университетом (*university-funded fellowship*). Стипендия используется университетами для привлечения наиболее талантливых аспирантов, в то время как работа в качестве ассистента (преподавательская или исследовательская) способствует обогащению опыта аспирантов в университете, их интеграции в университетское сообщество и профессиональной социализации [Girves, Wemmerus, 1988].

Работа в качестве ассистента считается более продуктивным типом финансовой поддержки, чем стипендия, поскольку она в большей мере способствует преодолению академической изоляции аспирантов [Ibid.]. Трудоустройство ассистентом преподавателя сильнее влияет на повышение показателя завершения аспирантуры, чем стипендия, предоставляемая университетом [Bowen, Rudenstine, 1992]. Работа в качестве ассистента в исследовательском проекте оказывает на показатели защищаемости более сильное влияние по сравнению с другими видами финансовой поддержки аспирантов [Amraw, Jaeger, 2012]. Кроме того, аспиранты, работавшие в качестве ассистентов исследователей, с большей вероятностью находили работу в академии, по сравнению с аспирантами, получавшими стипендию во время обучения в аспирантуре [Blume-Kohout, Adhikari, 2016].

- 1.5. Психологический климат** Некоторые характеристики среды, складывающейся на аспирантской программе, могут негативно влиять на продуктивность аспирантов и демотивировать их. К таким характеристикам С. Липшутц [Lipschutz, 1993] относит недооцененность аспиранта, враждебность и запугивания со стороны преподавателей и научного руководителя, дискриминацию или пренебрежительное отношение со стороны однокурсников и сотрудников университета. Зарубежные исследователи рассматривают психологический климат в качестве одного из факторов, определяющих желание аспиранта бросить аспирантуру [Nerad, Miller, 1996]. В эмпирических исследованиях было показано, что позитивное восприятие климата аспирантами положительно взаимосвязано с их академическими достижениями [MacNeil, Prater, Busch, 2009], удовлетворенностью [Umbach, Porter, 2002], получением степени [Oseguera, Rhee, 2009] и способствует более комфортному началу академической карьеры [Louis et al., 2007].
- 1.6. Полезные педагогические практики** К полезным педагогическим практикам относятся те особенности программы аспирантской подготовки, которые облегчают работу аспирантов над диссертацией и их продвижение к защите [Lipschutz, 1993]. В ряде работ отмечается, что помочь аспирантам быстрее и качественнее выполнить программу подготовки

научно-педагогических кадров может развитие у них исследовательских компетенций и знаний об особенностях написания академических текстов, структуры научной работы [Brush et al., 2003; Park, 2007]. С этой целью некоторые университеты организуют специальные учебные курсы и мастер-классы по написанию обзора литературы, заявок на гранты, по разработке программы исследования, выбору методов анализа данных, по написанию диссертационной работы и подготовке научных публикаций, а также их публичного представления [McCallin, Nayar, 2012]. В качестве полезной практики также зарекомендовало себя увеличение количества семинаров [Brush et al., 2003], поскольку именно в формате семинара удастся организовать плодотворную образовательную среду для обмена знаниями и конструктивного обсуждения диссертационной работы [Malfroy, 2005].

Целый ряд практик направлен на преодоление социальной и профессиональной изолированности аспирантов. Так, эффективным средством их сплочения является формирование групп по академическому письму (*writing groups*) [Kamler, Thomson, 2006]. В рамках таких групп аспиранты собираются для обсуждения собственных академических текстов. Обучение происходит как индивидуально (в момент написания или прочтения текста), так и коллективно — через обсуждение и получение обратной связи [Aitchison, 2009].

Средством преодоления изолированности на макроуровне служит установление профессиональных связей в рамках дисциплинарного сообщества как внутри региона и страны, так и на международной арене. За счет таких партнерств, совместных проектов и взаимных визитов аспиранты приобретают больше возможностей для развития исследовательских компетенций и работы над диссертационным исследованием, что благоприятно сказывается на их научной продуктивности [Pearson, Evans, Mасаuley, 2016].

Таким образом, в зарубежных университетах накоплен опыт по совершенствованию аспирантских программ и повышению их результативности в части показателей завершения обучения и научной продуктивности аспирантов. Перейдем к описанию исследования, позволяющего выявить практики улучшения аспирантских программ в российских университетах.

В статье используются данные, собранные в ходе реализации исследовательского проекта «Анализ текущего состояния и разработка стратегии развития аспирантуры в вузах — участниках Проекта „5–100“». Научно-исследовательские работы по проекту были выполнены по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации в марте — апреле 2016 г. Целью исследования являлось изучение проблем, с которыми сталкиваются

2. Метод и данные

вузы — участники Проекта «5–100» при реализации аспирантских программ, а также выявление лучших практик, способствующих преодолению возникающих проблем. В ходе исследования были собраны интервью с аспирантами и руководителями отделов аспирантуры в вузах — участниках Проекта «5–100»: 11 интервью с руководителями отделов аспирантуры и 20 интервью с аспирантами.

Интервью с аспирантами проведены в 11 университетах (1–3 интервью в каждом). Выборка информантов строилась так, чтобы в ней были представлены учащиеся разных годов, форм и специальностей обучения. В исследовании приняли участие семь аспирантов первого года обучения, восемь аспирантов второго года и пять обучающихся третий год и старше. По направлению подготовки распределение информантов следующее: восемь аспирантов обучались по специальностям физико-технического профиля, шестеро — социально-экономического профиля, двое — на математических специальностях, и по одному аспиранту представляли химические науки и юриспруденцию. Гайд интервью состоял из общих вопросов об информанте и семи содержательных блоков: 1) предыдущий опыт обучения и научной деятельности; 2) поступление в аспирантуру; 3) отношение к научной деятельности и мотивы обучения в аспирантуре; 4) обучение в аспирантуре; 5) занятость за пределами университета; 6) научное руководство; 7) карьерные планы. Средняя продолжительность интервью составила около часа. Интервью проводились несколькими способами: личное интервью, онлайн-интервью с помощью программы *Skype*, телефонное интервью.

Интервью с руководителями отделов аспирантуры были проведены также в 11 университетах (по одному интервью в каждом университете). Гайд интервью состоял из общих вопросов об информанте и шести содержательных блоков: 1) политика привлечения и отбора учащихся на программы аспирантуры в университете; 2) проблемы, с которыми сталкивается вуз при привлечении и отборе учащихся; 3) контингент учащихся на аспирантских программах в университете; 4) образовательные технологии, используемые в вузе при подготовке аспирантов; 5) механизм вовлечения аспирантов в работу исследовательских групп и научных коллективов, условия для научной работы аспирантов; 6) научная продуктивность аспирантов и способы ее увеличения, которые практикуются в вузе. Интервью проводились лицом к лицу, с помощью программы *Skype* или по телефону. Средняя продолжительность интервью составила около часа.

3. Проблемы современной российской аспирантуры и практики их преодоления в ведущих университетах

Анализ интервью в совокупности с результатами недавних исследований, посвященных изучению проблем российской аспирантуры [Бедный, Рыбаков, Сапунов, 2017; Бедный, 2016;

2017; Бекова и др., 2017; Груздев, Терентьев, 2017; Malosho-
nok, Terentev, 2019], позволяет обозначить ключевые «боле-
вые точки» системы подготовки научных и педагогических кадров
в рамках семи аспектов аспирантской подготовки [Lipschutz,
1993].

1. Процесс приема в аспирантуру: неэффективность отбора.
2. Учебный план аспирантов: «размывание» целей аспирант-
ской подготовки между научно-исследовательской и педа-
гогической составляющими.
3. Научное руководство: несовершенство системы назначения
научных руководителей аспирантам и недостаток контроля
за прогрессом аспирантов.
4. Финансовая поддержка аспирантов: недостаток эффектив-
ных механизмов.
5. Психологический климат: неблагоприятные условия для
продуктивного обучения и научно-исследовательской дея-
тельности аспирантов.
6. Полезные педагогические практики: недостаток компетен-
ций, необходимых аспирантам на академическом и внешнем
рынке труда.

Далее мы остановимся на каждой из этих проблем, кратко
обозначим их суть и пути решения, представленные в практике
ведущих российских университетов. Поскольку статья посвя-
щена поиску путей преодоления существующих проблем, за-
головки выделенных структурных блоков представляют собой
формулировки не проблем, а направлений их решения. Не-
которые из выделенных проблем и направлений их решения
носят дискуссионный характер: выделяя их в таком качестве,
мы следуем за мнением информантов. В заключительной ча-
сти статьи мы отдельно обсуждаем возможности и ограниче-
ния, связанные с внедрением выделенных практик, и соотно-
сим их с зарубежным опытом совершенствования аспирант-
ской подготовки.

Новая модель аспирантского образования предполагает более
гибкую по сравнению с предыдущими правилами систему отбо-
ра на аспирантские программы для всех образовательных и на-
учных учреждений. Университеты стали свободнее в опреде-
лении набора вступительных испытаний и их формата. Так как
новые правила реализуются вузами с 2017 г., оценить их эффек-
тивность пока не представляется возможным. Однако в интер-
вью руководители аспирантских школ подчеркивали, что в суще-
ствующих условиях им зачастую приходится брать аспирантов
«вслепую», особенно в образовательных и научных учреждени-
ях, которые имеют большой поток кандидатов из других вузов.

3.1. Прием в аспирантуру: диверсификация системы отбора кандидатов

Сейчас от нас стали требовать увеличения числа аспирантов из сторонних организаций. Учитывая специфику наших научных исследований, в этом мало заинтересованы научные руководители, потому что для них это «кот в мешке»: они не знают, как он может работать и на что способен (*начальник управления аспирантуры, докторантуры и аттестации научно-педагогических кадров*).

Чтобы лучше познакомиться с поступающими и поощрить тех, кто имеет за спиной опыт академической работы, некоторые университеты дополнительно вводят систему учета индивидуальных достижений. К числу достижений, которые учитываются при отборе, относится в первую очередь наличие научных публикаций и участие в научных конференциях.

У нас все поступающие сдают сведения о том, как у них с публикациями, как у них с наличием изобретений, отчетов, участием в конференциях. Это не заменяет вступительные экзамены, но считается дополнительным достоинством и с определенным весом учитывается при поступлении (*заведующий отделом докторантуры и аспирантуры*).

Кроме того, некоторые университеты просят кандидатов подготовить реферат по предполагаемой теме диссертационной работы. Он позволяет, во-первых, определить степень «погруженности» кандидата в предполагаемую тему научной работы и качество имеющихся наработок по ней, во-вторых, оценить уровень владения навыками академического письма, что исключительно важно для оценки перспектив успешного выполнения аспирантом требований, предъявляемых к выпускникам аспирантуры.

Помимо вступительных испытаний, мы также предлагаем абитуриентам написать реферативный обзор по тематике планируемого научного исследования, который является «скелетом» будущей диссертации и содержит анализ современных тенденций научной области, цели, задачи и актуальность избранной темы и обоснование теоретической и прикладной значимости (*начальник отдела международной аспирантуры и докторантуры*).

3.2. Учебный план аспиранта: разделение образовательных треков Текущая модель аспирантской подготовки предполагает присвоение выпускникам квалификации «преподаватель-исследователь». Эта формулировка отражает содержание образовательного процесса в аспирантуре: он построен так, чтобы охватить оба направления подготовки и снабдить обучающихся как навыками научно-исследовательской работы, так и навыка-

ми ведения преподавательской деятельности. Вместе с курсами по специальным дисциплинам в области диссертационной работы, по истории и философии науки, с занятиями, направленными на овладение навыками академического письма и научной коммуникации, аспиранты обязаны пройти педагогическую практику и освоить курс «Основы педагогики». Такое «распыление» целей, по мнению как руководителей аспирантских программ, так и самих аспирантов, является неоправданным и снижает эффективность аспирантского образования.

Аспирантура должна быть нацелена на подготовку научных кадров, молодых ученых. Тех, кто хочет развиваться в науке. Что-то в этом делать, в этой сфере. А не преподавателей (*аспирант 1-го года, физико-технический профиль*).

Судя по их ответам в интервью, большинство аспирантов идут в аспирантуру для чего-то одного — для начала академической карьеры и выполнения квалифицированной научной работы или для обучения навыкам ведения преподавательской деятельности, — а смешение этих направлений подготовки приводит к снижению эффективности работы по каждому из них. В интервью высказывались мнения о необходимости выделить эти части аспирантской подготовки в отдельные образовательные треки.

Необходимо разделить стандарты для преподавателя и для исследователя. Не все хотят быть преподавателями. У нас есть люди достаточно замкнутые, не желающие работать со студентами в принципе. Такому человеку преподавательская составляющая абсолютно не нужна. Он ученый, он защитится в срок, он все сделает, потому что он горит этим. Но не нужно мешать мух с котлетами. Существуют люди-ученые, которым нужно двигать науку, но которые в принципе не могут преподавать тот материал, который они разработали сами (*начальник отдела аспирантуры и докторантуры*).

Поскольку в текущем формате аспирантуры обязательны как научная, так и педагогическая составляющие обучения (как минимум освоение курса «Основы педагогики» и прохождение педагогической практики), университеты прибегают к разного рода уловкам для того, чтобы аспиранты не разбрасывались между наукой и преподаванием, а фокусировались на чем-то одном. Так, в некоторых университетах допускаются альтернативные форматы прохождения педагогической практики для тех, кто не хочет или считает себя неспособным преподавать.

Что касается преподавания в вузе, конечно, мы стараемся всех попробовать, но если человек не хочет, тогда мы ищем

другие варианты, связанные с педагогикой. Это может быть разработка методических указаний, разработка заданий для лабораторных работ, внедрение своих научных результатов в учебный процесс и написание соответствующих пособий. Допустим, он у доски не работает, что же делать (*заведующий отделом докторантуры и аспирантуры*).

Вместе с тем в интервью встречалась и альтернативная позиция, постулирующая взаимодополняемость и равную важность научно-исследовательской и преподавательской подготовки в аспирантуре. С точки зрения этих информантов, текущая ситуация является оправданной.

Специалист, который может проводить научные исследования, который может публиковаться, должен уметь вести преподавательскую деятельность, чтобы помогать студентам, доносить свои открытия до других (*аспирант 3-го года, социально-экономический профиль*).

3.3. Научное руководство: совершенствование системы назначения научного руководителя и внедрение практик распределенного руководства

Ключевая роль научного руководства в системе аспирантского обучения обуславливает необходимость выработки систематического подхода к выбору или назначению научного руководителя. Как показывают результаты опроса, почти каждый пятый аспирант испытывает во взаимодействии с научным руководителем трудности, которые препятствуют обучению и подготовке диссертации [Бекова и др., 2017]. Зачастую причиной дисгармоничных отношений является «механическое» формирование диады «научный руководитель — аспирант» без предварительного знакомства и обсуждения перспектив сотрудничества. Как результат, велик риск возникновения расхождений, обусловленных как академическими, так и внеакадемическими (например, психологическими чертами или особенностями коммуникации) факторами. Если эти расхождения будут выявлены уже в процессе обучения и работы над диссертацией, аспирант с высокой степенью вероятности не выйдет на защиту диссертации.

Чтобы снизить риск ошибок в формировании пар «научный руководитель — аспирант», а также привлечения аспирантов, которые не смогут интегрироваться в научную среду факультета или университета, часть вузов набирает в аспирантуру исключительно собственных выпускников. Так, во многих вузах уже на этапе обучения в магистратуре студентам предлагают братья за те темы, которые впоследствии можно будет продолжить в аспирантуре. Соответственно, за время обучения в магистратуре уже формируются устойчивые пары «студент — научный руководитель».

У нас многие научные руководители, которые ведут аспирантов, ведут и магистров. И при выборе темы для магистров

мы уже сразу талантливым ребятам предлагаем выбрать такую тему, чтобы она впоследствии переросла в тему диссертации. Чтобы они не впустую работали. Такие люди — они всегда, как говорят, на карандаше. Мы за ними следим. <...> Работаем через научных руководителей и директоров институтов (*начальник управления аспирантуры, докторантуры и аттестации научно-педагогических кадров*).

Кроме того, некоторые университеты устанавливают в качестве обязательного требования при поступлении в аспирантуру предварительный выбор научного руководителя и получение согласия от него. Аспиранты и научные руководители получают возможность познакомиться друг с другом и оценить перспективы совместной работы. Тем самым исключается ситуация, когда аспирант и руководитель являются друг для друга «котами в мешке». Особенно важно выполнение этого требования, когда поступающий является выпускником другого университета.

У нас процесс поступления начинается с того, что абитуриент на нашем сайте знакомится с предлагаемыми научными руководителями. Он выбирает из списка близкую ему тематику и непосредственно связывается с руководителем. Дальше он приходит к нему на собеседование, и здесь происходит беседа между предполагаемым научным руководителем и абитуриентом. Если его берут, рекомендуют к поступлению в аспирантуру — у нас есть протокол собеседования, — то кандидат проходит дальше к вступительным испытаниям (*начальник отдела аспирантуры и докторантуры*).

Другая важная проблема научного руководства в аспирантуре связана с нехваткой инструментов контроля прогресса аспиранта. В российской модели аспирантуры с ее системой индивидуального научного руководства ход работы аспиранта над диссертацией контролирует только научный руководитель. Такое сосредоточение контроля в одной инстанции существенно увеличивает риск неудачи, поскольку итоговый результат в значительной степени определяется заинтересованностью научного руководителя в работе с аспирантом и упорством самого аспиранта.

Все 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 (*аспирант 2-го года, социально-экономический профиль*).

Для улучшения контроля прогресса аспирантов ряд университетов обращается к практикам распределенного руководства, и в частности руководства на рабочем месте для тех аспирантов, которые работают за пределами университета. В таком случае аспиранту назначаются два руководителя — один в университете и один в организации, где работает аспирант, и они совместно осуществляют научное руководство.

У нас есть совместные программы с предприятиями — стратегическими партнерами. <...> Аспиранты проходят на предприятии практики и, как правило, используют материальную базу предприятий для проведения экспериментов для диссертации. И обычно у них два руководителя — у нас здесь и на предприятии. Как правило, это тоже наши профессора, которые там работают (*начальник отдела аспирантуры и докторантуры*).

3.4. Механизмы финансовой поддержки аспирантов

Результаты проведенного в 2016 г. опроса в 14 ведущих российских университетах показывают, что для двух из трех аспирантов недостаточная финансовая поддержка является существенной проблемой [Бекова и др., 2017]. Небольшой размер государственной аспирантской стипендии ставит аспирантов перед необходимостью иметь оплачиваемую работу, которая часто не связана ни с темой диссертационного исследования, ни с академической деятельностью в целом. По данным опроса, 90% аспирантов имеют оплачиваемую работу и почти три четверти аспирантов испытывают трудности из-за необходимости совмещения обучения и работы [Там же. С. 35–36]. При этом только 45% трудоустроенных аспирантов указывают, что их работа хотя бы частично соответствует специальности. Серьезность проблемы отражается и в интервью с аспирантами и руководителями аспирантских программ.

Мне очень сложно заниматься какой-либо исследовательской деятельностью, кроме экзаменов и зачетов, потому что мне нужны деньги, на что жить. Трех с копейками тысяч стипендии, что мне приходит, мне абсолютно не хватает (*аспирант 2-го года, гуманитарный профиль*).

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 (*начальник отдела аспирантуры и докторантуры*).

Некоторые российские университеты выработали две стратегии если не снятия, то снижения остроты этой проблемы. Пер-

вая — оформление аспирантов на работу в университет и вовлечение их в проекты научно-исследовательских подразделений. Данная практика не только позволяет обеспечить аспирантам определенный доход, но и способствует их профессиональной социализации, получению опыта реализации исследовательских проектов, сбору данных для написания диссертации. В такой модели работа и аспирантская деятельность становятся не конкурирующими, а взаимодополняющими активностями, а кроме того, происходит обновление кадрового состава в университете.

Это <привлечение аспирантов к работе в вузе> — очень хорошая практика. Во-первых, им не надо нигде подрабатывать, они получают здесь деньги. Во-вторых, они приносят пользу университету: статьи пишут, что поощряется в соответствии с текущей политикой университета. <...> Если аспиранта на первом году обучения устраивают на кафедру, то можно сказать, что его берут «на крючок», так как он привыкает к этой атмосфере, к этим ценностям, он привыкает к коллективу (*начальник управления аспирантуры, докторантуры и аттестации научно-педагогических кадров*).

Вторая стратегия представляет собой разработку специальных программ финансовой поддержки выдающихся аспирантов — грантов и дополнительных стипендий за академические достижения, а также введение в университете специальных образовательных программ, предполагающих высокую вовлеченность аспирантов в обучение и дополнительную гарантированную стипендию. На программы, предполагающие дополнительную высокую стипендию, обычно проводится жесткий конкурсный отбор, что позволяет обеспечить доход наиболее перспективным аспирантам.

В моем случае пойти в аспирантуру означало <...> получить средства на реализацию исследовательских проектов. <...> Там была <академическая> стипендия двадцать пять тысяч <рублей>, и это была на тот момент серьезная, очень приличная часть дохода (*аспирант 4-го года, социально-экономический профиль*).

Представленные стратегии не являются взаимоисключающими и могут дополнять друг друга. Данные стратегии используются в некоторых вузах, но не являются масштабными практиками, несмотря на то что они способствуют повышению результативности аспирантских программ в части продвижения аспиранта к защите и приобретению аспирантом навыков исследовательской работы.

3.5. Психологический климат: обеспечение благоприятных условий для продуктивного обучения и научно-исследовательской деятельности аспирантов Одним из важных аспектов совершенствования аспирантских программ является создание благоприятного психологического климата, который заключается в доброжелательном отношении к аспиранту со стороны однокурсников, научного руководителя, других преподавателей и сотрудников, в отсутствии дискриминации и пренебрежения. Негативный психологический климат может демотивировать аспирантов, препятствовать их профессиональному развитию и продвижению в научно-исследовательской деятельности. Об институционализированных практиках поддержания здорового психологического климата информанты в интервью не упоминали, но важность этой характеристики аспирантской программы становилась очевидной из приводившихся аспирантами примеров поддержки со стороны научного руководителя и коллег, которая помогла им справиться с трудной академической задачей.

Если мне нужен какой-то научный совет, я могу прийти, мне всегда подскажут, помогут. И даже, на самом деле, не только помощь, даже был вопрос про подачу на грант, я тоже могла прийти и попросить совета, как поступить, как подписать документ, даже какие-то формальные вещи, иногда науки не касающиеся (*аспирант 2-го года, физико-технический профиль*).

Не знаю, как там у других в этом плане, но мне очень повезло с научным руководителем. Она помогает мне. Когда у меня были сложности со статьей, и я переписывала ее постоянно, она поддерживала психологически, как могла (*аспирант 2-го года, гуманитарный профиль*).

3.6. Полезные педагогические практики: развитие навыков реализации и представления результатов научно-исследовательской деятельности, поощрение академической мобильности и внутри-университетских коллабораций Российская аспирантура нацелена на подготовку специалистов для академической работы, поэтому текущие требования к соискателю степени кандидата наук помимо написания текста диссертации также предполагают публикацию двух или трех (в зависимости от специализации) статей в рецензируемых научных журналах, а также выступление как минимум на одной научной конференции с представлением результатов своего диссертационного исследования. Выполнение этих требований часто становится непреодолимым барьером на пути к получению степени, поскольку многие аспиранты не имеют опыта подготовки научных публикаций в рецензируемых журналах до поступления в аспирантуру. Примерно половина аспирантов сталкиваются с трудностями при подготовке и публикации статей в журналах из списка ВАК [Бекова и др., 2017]. Серьезность данной проблемы отразилась в интервью с аспирантами, которые подчеркивали важность развития академических навыков в ходе обучения.

В первую очередь нужно обучать студентов грамотно читать и писать тексты и критически мыслить, и на этом делать акцент (*аспирант 2-го года, гуманитарный профиль*).

Практики преодоления данной проблемы, которые реализуются в некоторых университетах, в основном заключаются во включении в программу обучения в аспирантуре специализированных курсов по ведению исследовательской деятельности и представлению ее результатов. В них аспирантов обучают принципам подготовки и оформления академического текста на русском и других языках, знакомят с порядком и принципами публикационного процесса, основами устной научной коммуникации (язык, логика изложения, стандарты представления и др.), презентации разработок и т.д. Как правило, это такие курсы, как «Научные коммуникации», «Популяризация науки», «Академическое письмо».

Мы учим умению подать свой материал на конференциях, умению выступить, провести научную дискуссию, участвовать в дебатах, готовить публикации. В частности, организуется курс «Научные коммуникации». Это определенный тренд европейский, на который они делают акцент. Мы это впитываем и стараемся реализовать в наших программах образовательных (*начальник управления подготовки кадров высшей квалификации*).

Такая дисциплина, как «Популяризация», тоже была очень полезна, потому что нам рассказали, как презентовать свои изобретения, свои навыки <...> что такое реклама, куда идти, с кем общаться, где смотреть информацию. У нас в рамках практической работы уже была подготовка документации по изобретениям, по той работе, которую мы ведем в аспирантуре <...> этим можно дальше пользоваться (*аспирант 2-го года, физико-технический профиль*).

Очень полезным был курс по академическому письму. Мы как раз в прошлом семестре тестовую заявку на грант писали для того, чтобы ознакомиться, чтобы те, кто не писал, могли узнать, что это, как это работает, как нужно писать заявки. У меня уже был опыт написания заявок на грант, потому что именно с помощью заявки я поехала в Маастрихт в прошлом году. И я отметила, что это может быть полезным, почерпнула некоторую дополнительную литературу для себя из списка литературы к этому курсу, которая полезна для написания статей (*аспирант 2-го года, гуманитарный профиль*).

В российской аспирантуре научный руководитель, как правило, является основным контрагентом аспиранта в университете

и от эффективности взаимодействия с ним в значительной мере зависит успех или неудача аспирантской работы. Такая система организации аспирантуры порождает, во-первых, излишнюю зависимость аспиранта от научного руководителя и от отношений с ним, а во-вторых, научную изолированность аспиранта. Он «варится в собственном соку», замкнутость всех его контактов только на научного руководителя не позволяет аспиранту расширить горизонты научной деятельности и получить дополнительную внешнюю оценку своей работы.

Одним из способов преодоления научной изолированности является поддержка академической мобильности аспирантов, направленной на расширение круга их научных коммуникаций и ознакомление научного сообщества с результатами их исследований.

У нас заложены деньги на академическую мобильность. Всех аспирантов в пределах России мы отправляем в командировку. Один-два раза в год у нас каждый аспирант обязан съездить в командировку — или для научного исследования, или для участия в конференциях, или для представления результатов диссертационной работы (*начальник управления аспирантуры, докторантуры и аттестации научно-педагогических кадров*).

Особенно полезной, с точки зрения информантов (как руководителей аспирантских программ, так и самих аспирантов), является международная академическая мобильность и знакомство с зарубежными исследованиями и исследователями, международный обмен опытом.

Думаю, что идеальная аспирантура должна обладать одной хорошей чертой — мобильностью, то есть возможностью оперироваться с учеными, научными группами из других стран. Потому что в последнее время все исследования проводятся группами из разных стран, это дает больше результатов, больше эффективности, чем проводить исследования на базе только одной лаборатории (*аспирант 1-го года, физико-технический профиль*).

Другой способ преодоления научной изолированности состоит в использовании внутриуниверситетских ресурсов и стимулировании коммуникации аспирантов между собой и аспирантов с преподавателями и научными сотрудниками. Так, в одном из университетов применяется практика специализированных внутриуниверситетских аспирантских грантов на выполнение междисциплинарных исследований.

Если ты готовишь заявку на грант, то у тебя не обязательно должны быть те, кто учится на твоей специальности. Там нужны, например, смежники. Я пробовала первый свой грант осенью, и мне там необходим был человек со знанием биологии и химии. Поэтому тут просто нужно идти и знакомиться с другими аспирантами на других направлениях и пытаться с ними завязать контакт. Это, наверное, полезно для всех (*аспирант 1-го года, физико-технический профиль*).

Для стимулирования коммуникации с преподавателями и научными сотрудниками в университетах распространена практика включения аспирантов в деятельность кафедр и научных центров, выполняющих исследования по тематике их диссертации. В интервью было отмечено, что эта практика способствует профессиональной социализации аспирантов, а также знакомству с другими специалистами в их области, усвоению академических норм и ценностей.

Для привлечения и закрепления молодых научных кадров в нашем университете научные подразделения открывают аспирантские позиции. <...> Это обеспечивает возможность молодым исследователям работать совместно с ведущими учеными, преподавателями и научными сотрудниками (*начальник отдела международной аспирантуры и докторантуры*).

Внедрение представленных практик сопряжено с преодолением ряда барьеров — среди них как системные, так специфические для отдельных организаций.

Например, существуют законодательные ограничения в отношении диверсификации образовательных треков. Чтобы осуществить такую диверсификацию, организации вынуждены прибегать к определенным уловкам, при этом их действия порой могут расходиться с унифицированными принципами аспирантской подготовки, установленными в федеральном законодательстве.

Недавние изменения в российском законодательстве позволяют снять некоторые из этих ограничений. В интервью 2016 г. ряд сотрудников российских вузов отмечали, что существующее законодательство ограничивает их в возможности самостоятельно определять правила приема в аспирантуру. В январе 2017 г. Министерством образования и науки РФ 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

4. Возможности и ограничения внедрения выделенных практик

и дает свободу вузам в установлении приоритетности разных оснований для поступления. Вместе с тем, за редким исключением, вузы продолжают действовать в рамках старых правил.

Кроме того, успешность и даже сама возможность внедрения некоторых практик зависит от ресурсной базы, которой располагает то или иное образовательное или научное учреждение. В частности, очевидно, что использование дополнительных источников финансирования аспирантов напрямую зависит от финансового положения организации, а разработка и внедрение специализированных учебных курсов по развитию навыков академического письма и устной научной коммуникации требует не только финансовых, но и человеческих ресурсов. Обеспечение последними оказывается особенно проблематичным в условиях массовизации высшего образования в целом и его аспирантской составляющей в частности: научно-педагогические кадры часто оказываются перегружены работой и не в состоянии взять на себя дополнительную нагрузку.

Увеличение образовательной нагрузки требует привлечения дополнительного преподавательского состава. <...> А где их взять? <...> Представьте, как разбросать эти часы между всеми? И откуда взять средства на оплату работы преподавателей? (*начальник отдела аспирантуры и докторантуры*).

Выделенные практики не являются универсальной панацеей, тиражирование которой в любых институциональных и образовательных средах безусловно приведет к решению системных проблем аспирантских программ. Прежде всего, сами выделенные проблемы и направления их решения носят дискуссионный характер. К числу наиболее спорных практик, например, относится наем аспирантов в собственную организацию. При всех обсуждавшихся выше потенциальных преимуществах активного использования этой практики она влечет за собой и негативные последствия: вероятное продолжение работы в той же организации после завершения аспирантуры может породить типичные проблемы академического инбридинга — усиление научной изолированности, препятствия развитию новаторских идей, снижение научной продуктивности [Сивак, Юдкевич, 2009; Юдкевич, Горелова, 2015]. В отношении найма аспиранта важно также, на какую должность он нанимается и как работа связана с тематикой его диссертации. Так, результаты опроса в ведущих российских университетах показывают, что около четверти аспирантов, работающих в своем университете, занимаются административной деятельностью, и только у половины из тех, кто занимается научными исследованиями и/или преподаванием, содержание работы имеет отношение к теме диссертации [Груздев, Терентьев, 2017]. Около 40% работающих в своем уни-

верситете отмечали, что работа препятствует их обучению [Там же. С. 94].

Другой спорный вопрос — необходимость разделения/объединения преподавательского и исследовательского треков в аспирантуре [Шестак, Шестак, 2015; Сенашенко, 2017], в основании его решения лежит определение целей аспирантской подготовки. Консенсус в этом вопросе отсутствует как в исследовательской среде, так и в среде участников аспирантского образования — администраторов, научных руководителей и самих аспирантов. Так, в противовес представленному выше распространенному мнению о необходимости разделения двух треков ввиду того, что аспиранты обычно идут в аспирантуру за чем-то одним, можно привести результаты межвузовского опроса аспирантов [Бекова и др., 2017]. Они свидетельствуют о том, что значительная часть аспирантов рассматривают аспирантуру как место, которое может помочь им в развитии как исследовательской, так и преподавательской карьеры.

Что касается диверсификации системы отбора аспирантов, введение дополнительных требований (например, предоставление портфолио) не сможет полностью исключить вероятность поступления в аспирантуру кандидатов с неакадемической мотивацией и «случайных» людей, не ориентированных на обучение и построение академической карьеры, однако может способствовать снижению таких рисков. Вместе с тем дополнительные требования могут привести к усилению неравенства шансов на поступление у кандидатов с разным бэкграундом. Например, выпускники региональных вузов с менее развитыми системами проведения научных конференций и инфраструктурой для реализации научно-исследовательской деятельности окажутся изначально в проигрышном положении. Кроме того, использование в системе отбора портфолио может привести к тому, что оно будет служить цели продвижения «своих» кандидатов — в первую очередь выпускников этого вуза. Несмотря на некоторые положительные стороны такой практики, она может породить негативные эффекты, аналогичные тем, которые обсуждались в отношении инбридинга в высшей школе в целом [Сивак, Юдкевич, 2009; Юдкевич, Горелова, 2015].

Наконец, внедрение практики предварительного выбора научного руководителя также может столкнуться с рядом трудностей. У аспирантов не всегда есть реальный выбор. Например, когда аспирант планирует заниматься узкой темой, по которой есть либо крайне ограниченный список специалистов, либо вообще только один специалист. Или аспиранту для диссертационного исследования требуется оборудование, которое есть в распоряжении только одного специалиста или группы специалистов. В таких случаях предварительное знакомство может быть полезно исключительно потенциальному научному руково-

дителю, который может принять решение, брать себе аспиранта в руководство или отказаться от него. Кроме того, предварительное знакомство и выбор научного руководителя не всегда возможны. Например, нередки случаи, когда у поступающего не сформировались устойчивые научные интересы или он хотел бы изменить исследовательскую область при поступлении в аспирантуру, но до конца не определился с тематикой работы. В таком случае, возможно, более эффективным было бы предоставить аспиранту «адаптационный период», в течение которого он мог бы продумать тему будущей диссертационной работы, познакомиться с сотрудниками университета, работающими в этом направлении, и выбрать подходящую кандидатуру. Результаты проведенных исследований показывают, что смена направления при поступлении в аспирантуру является довольно распространенной практикой: 21% аспирантов меняют направление обучения на смежное по отношению к предыдущему образованию, 6% — на совершенно иное [Бекова и др., 2017].

Итак, выделенные «лучшие практики» не универсальны, и их использование в каждом отдельном случае требует взвешенного решения. Важным инструментом, который может помочь сформировать обоснованную политику в области совершенствования аспирантских программ, может стать внедрение практики внутриуниверситетских обследований, направленных на анализ контингента поступающих (в том числе их бэкграунда, мотивации, карьерных и образовательных ожиданий), обучающихся (оценка образовательных программ, качества научного руководства, прогресса в работе над диссертацией и др.), научных руководителей и преподавателей. Результаты таких обследований позволят выделить проблемные зоны в существующей практике и определить наиболее перспективные направления их преодоления.

5. Соотношение практик совершенствования аспирантуры в российских вузах с зарубежным опытом

Результаты интервью с административными сотрудниками и аспирантами показывают, что часть практик, используемых в зарубежных университетах, нашли применение и в российской университетской среде. Так, например, в российских и зарубежных университетах существуют программы поддержки мобильности аспирантов, позволяющие им устанавливать профессиональные связи с учеными в рамках их исследовательских областей и использовать возможности данных партнерств для профессионального развития и продвижения в диссертационном исследовании. Практики интенсификации коммуникации между аспирантами и научными сотрудниками и преподавателями в рамках кафедры или факультета, отмеченные в российских вузах, расцениваются как эффективные и в зарубежной литературе. Проведенный анализ не позволяет нам выявить от-

личительные черты этих практик в России и за рубежом, а также их распространенность и результативность в зависимости от национального контекста. Однако наше исследование позволяет описать имеющийся опыт российских университетов по преодолению научной и социальной изолированности аспиранта. Учитывая, что в рамках интервью сотрудники, ответственные за реализацию аспирантских программ, а также сами учащиеся отмечали данные практики как полезные для аспирантов, можем сделать вывод о возможности их тиражирования в российской системе подготовки научно-педагогических кадров.

В части финансовой поддержки также наблюдается пересечение зарубежных и российских практик совершенствования аспирантских программ. Отсутствие эмпирических данных о показателях научной продуктивности российских аспирантов, получающих финансовую поддержку, не позволяет прийти к окончательным выводам о полезности данной практики. Однако доказательная база, накопленная в зарубежных университетах [Ehrenberg, Mavros, 1992; Valero, 2001; Mendoza, Villarreal, Gunderson, 2014; Zhou, Okahana, 2016], свидетельствует в пользу тиражирования данной практики в российских университетах.

Что касается развития исследовательских навыков аспирантов, российские университеты переняли зарубежный опыт по созданию специализированных курсов [McCallin, Nayar, 2012] по обучению научной деятельности и компетенциям, необходимым для того, чтобы быть успешными в академической карьере.

В меньшей степени пересечение практик, используемых в российских и зарубежных университетах, прослеживается для следующих аспектов аспирантской подготовки: прием в университет, разработка учебного плана, совершенствование научного руководства. На наш взгляд, потенциал развития в этих областях на данный момент остается недоиспользованным. В области приема в аспирантуру и изменения учебного плана ограничения накладывает существующее законодательство, которое предоставляет вузам только небольшую автономию в части изменения критериев отбора, в то время как для совершенствования научного руководства российские вузы не имеют законодательных ограничений. Исключение в этом отношении составляют университеты, получившие право присуждать собственные ученые степени. Начиная с 2017 г. они активно внедряют некоторые из отмеченных в статье лучших практик, в частности в отношении приема в аспирантуру и разработки и реализации образовательной программы, получив возможность устанавливать собственные «правила игры». Вместе с тем говорить об эффективности реализации этих практик в российских университетах пока еще рано, поскольку первый выпуск аспирантов, которые начали обучаться по новым правилам, состоится в 2020–2021 гг. Предложенные идеи актуальны и для университетов, не имею-

щих привилегированного статуса в отношении установления собственных правил приема, обучения и аттестации аспирантов. Обмен опытом реализации практик по совершенствованию аспирантского обучения как между российскими университетами, так и на международном уровне позволит добиться лучших показателей защищаемости и успешного завершения аспирантами своего обучения, что может способствовать научному, экономическому и технологическому развитию страны. Интенсифицировать такой обмен может организация специальных семинаров, конференций, практических сессий для руководителей аспирантских программ. При этом необходимым условием должна стать открытость вузов как в предоставлении информации о своих лучших практиках, так и в применении новых практик и реформировании аспирантских программ.

Литература

1. Бедный Б. (2016) К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. № 3. С. 44–52.
2. Бедный Б. (2017) Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. № 4. С. 5–16.
3. Бедный Б. И., Миронос А. А. (2008) Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ.
4. Бедный Б. И., Миронос А. А., Балабанов С. С. (2007) Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. № 5. С. 56–65.
5. Бедный Б., Рыбаков Н. В., Сапунов М. Б. (2017) Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. № 9. С. 125–134.
6. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. (2017) Портрет современного российского аспиранта. Современная аналитика образования. Вып. 7 (15). М.: НИУ ВШЭ.
7. Груздев И. А., Терентьев Е. А. (2017) Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. № 7. С. 89–97.
8. Миронос А. А., Бедный Б. И. (2016) К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. № 3. С. 118–128.
9. Сенашенко В. С. (2017) Аспирантура как образовательная программа с научно-исследовательской компонентой или научно-исследовательская программа с образовательной компонентой? // Alma mater (Вестник высшей школы). № 10. С. 4–10.
10. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. (2009) Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 170–187. doi: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.
11. Шестак В. П., Шестак Н. В. (2015) Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. № 12. С. 22–34.
12. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. (2015) Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 73–83.

13. Aitchison C. (2009) Writing Groups for Doctoral Education // *Studies in Higher Education*. Vol. 34. No 8. P. 905–916.
14. Ali A., Kohun F., Levy Y. (2007) Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition-A Four Stage Framework // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 2. No 1. P. 33–49.
15. Ali P. A., Watson R., Dhingra K. (2016) Postgraduate Research Students' and Their Supervisors' Attitudes towards Supervision // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 11. P. 227–241.
16. Ampaw F. D., Jaeger A. J. (2012) Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis // *Research in Higher Education*. Vol. 53. No 6. P. 640–660.
17. Blume-Kohout M.E., Adhikari D. (2016) Training the Scientific Workforce: Does Funding Mechanism Matter? // *Research Policy*. Vol. 45. No 6. P. 1291–1303.
18. Bonilla J., Pickron C., Tatum T. (1994) Peer Mentoring among Graduate Students of Color: Expanding the Mentoring Relationship // *New Directions for Teaching and Learning*. Vol. 1994. No 57. P. 101–113.
19. Boud D., Tennant M. (2006) Putting Doctoral Education to Work: Challenges to Academic Practice // *Higher Education Research & Development*. Vol. 25. No 3. P. 293–306.
20. Bowen W. G., Rudenstine N. L. (1992) *In Pursuit of the PhD*. Princeton, NJ: Princeton University.
21. Brush C. G., Duhaime I. M., Gartner W. B., Stewart A., Katz J. A., Hitt M. A., Venkataraman S. (2003) Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship // *Journal of Management*. Vol. 29. No 3. P. 309–331.
22. Cornér S., Löfström E., Pyhältö K. (2017) The Relationship between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 12. P. 91–106.
23. Di Pierro M. (2007) Excellence in Doctoral Education: Defining Best Practices // *College Student Journal*. Vol. 41. No 2. P. 368–376.
24. Di Pierro M. (2012) Strategies for Doctoral Student Retention: Taking the Roads Less Traveled // *The Journal for Quality and Participation*. Vol. 35. No 3. P. 29–32.
25. Dorn S. M., Papalewis R., Brown R. (1995) Educators Earning Their Doctorates: Doctoral Student Perceptions Regarding Cohesiveness and Persistence // *Education*. Vol. 116. No 2. P. 305–310.
26. Edwards B. (2002) Postgraduate Supervision: Is Having a PhD Enough? Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference (Brisbane, 2002, December 1–5).
27. Ehrenberg R. G., Mavros P. G. (1992) Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-to-Degree and Completion Probabilities. National Bureau of Economic Research Working Paper No w4070.
28. Fillery-Travis A., Robinson L. (2018) Making the Familiar Strange — a Research Pedagogy for Practice // *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No 5. P. 841–853.
29. Gaff J. G. (2002) Preparing Future Faculty and Doctoral Education // *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 34. No 6. P. 63–66.
30. Gilbert R., Balatti J., Turner P., Whitehouse H. (2004) The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees // *Higher Education Research & Development*. Vol. 23. No 3. P. 375–388.
31. Gillingham L., Seneca J. J., Taussig M. K. (1991) The Determinants of Progress to the Doctoral Degree // *Research in Higher Education*. Vol. 32. No 4. P. 449–468.
32. Girves J. E., Wemmerus V. (1988) Developing Models of Graduate Student Degree Progress // *The Journal of Higher Education*. Vol. 59. No 2. P. 163–189.

33. Grant K., Hackney R., Edgar D. (2014) Postgraduate Research Supervision: An 'Agreed' Conceptual View of Good Practice through Derived Metaphors // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 9. P. 43–60.
34. Griffiths D. A., Inman M., Rojas H., Williams K. (2018) Transitioning Student Identity and Sense of Place: Future Possibilities for Assessment and Development of Student Employability Skills // *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No 5. P. 891–913.
35. Halse C. (2007) Is the Doctorate in Crisis? // *Nagoya Journal of Higher Education*. Vol. 7. P. 321–337.
36. Holley K. A., Caldwell M. L. (2012) The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program // *Innovative Higher Education*. Vol. 37. No 3. P. 243–253.
37. Ives G., Rowley G. (2005) Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: PhD Students' Progress and Outcomes // *Studies in Higher Education*. Vol. 30. No 5. P. 535–555.
38. Kamler B., Thomson P. (2006) *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. London: Routledge.
39. Kram K. E. (1985) *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenville, IL: Scott, Foresman and Co.
40. Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S. (2001) A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance // *Psychological Bulletin*. Vol. 127. No 1. P. 162–181.
41. Lee A. (2018) How Can We Develop Supervisors for the Modern Doctorate? // *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No 5. P. 878–890.
42. Lee A., Brennan M., Green B. (2009) Reimagining Doctoral Education: Professional Doctorates and Beyond // *Higher Education Research & Development*. Vol. 28. No 3. P. 275–287.
43. Lindsay S. (2015) What Works for Doctoral Students in Completing Their Thesis? // *Teaching in Higher Education*. Vol. 20. No 2. P. 183–196.
44. Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice // *New Directions for Institutional Research*. Vol. 1993. No 80. P. 69–80.
45. Louis K. S., Holdsworth J. M., Anderson M. S., Campbell E. G. (2007) Becoming a Scientist: The Effects of Work-Group Size and Organizational Climate // *The Journal of Higher Education*. Vol. 78. No 3. P. 311–336.
46. Lyons W., Scroggins D. (1990) The Mentor in Graduate Education // *Studies in Higher Education*. Vol. 15. No 3. P. 277–286.
47. MacNeil A. J., Prater D. L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 12. No 1. P. 73–84.
48. Maguire K., Prodi E., Gibbs P. (2018) Minding the Gap in Doctoral Supervision for a Contemporary World: A Case from Italy // *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No 5. P. 867–877.
49. Maher M. S., Ford M. E., Thompson C. M. (2004) Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors that Constrain, Facilitate, and Differentiate // *Review of Higher Education*. Vol. 27. No 3. P. 385–408.
50. Mainhard T., van Der Rijst R., van Tartwijk J., Wubbels T. (2009) A Model for the Supervisor—Doctoral Student Relationship // *Higher Education*. Vol. 58. No 3. P. 359–373.
51. Malfroy J. (2005) Doctoral Supervision, Workplace Research and Changing Pedagogic Practices // *Higher Education Research & Development*. Vol. 24. No 2. P. 165–178.
52. Maloshonok N., Terentev E. (2019) National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities // *Higher Education*. Vol. 77. Iss. 2. P. 195–211.

53. Marginson S. (2004) National and Global Competition in Higher Education // *The Australian Educational Researcher*. Vol. 31. No 2. P. 1–28.
54. Marsh H.W., Rowe K.J., Martin A. (2002) PhD Students' Evaluations of Research Supervision: Issues, Complexities, and Challenges in a Nationwide Australian Experiment in Benchmarking Universities // *The Journal of Higher Education*. Vol. 73. No 3. P. 313–348.
55. Martinsuo M., Turkulainen V. (2011) Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies // *Studies in Higher Education*. Vol. 36. No 1. P. 103–120.
56. McCallin A., Nayar S. (2012) Postgraduate Research Supervision: A Critical Review of Current Practice // *Teaching in Higher Education*. Vol. 17. No 1. P. 63–74.
57. McCulloch A., Loeser C. (2016) Does Research Degree Supervisor Training Work? The Impact of a Professional Development Induction Workshop on Supervision Practice // *Higher Education Research & Development*. Vol. 35. No 5. P. 968–982.
58. Mendoza P., Villarreal P., Gunderson A. (2014) Within-Year Retention among PhD Students: The Effect of Debt, Assistantships, and Fellowships // *Research in Higher Education*. Vol. 55. No 7. P. 650–685.
59. Moneta-Koehler L., Brown A. M., Petrie K. A., Evans B. J., Chalkley R. (2017) The Limitations of the GRE in Predicting Success in Biomedical Graduate School // *PLoS one*. Vol. 12. No 1. e0166742.
60. Nerad M. (2006) Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future // M. Kiley, G. Mullins (eds) *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times*. Canberra: The Center for Education Development and Academic Methods. P. 5–12.
61. Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide // *Higher Education Forum*. No 7. P. 69–84.
62. Nerad M., Evans B. (eds) (2014) *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam: Sense.
63. Nerad M., Heggelund M. (eds) (2011) *Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle: University of Washington.
64. Nerad M., Miller D. S. (1996) Increasing Student Retention in Graduate and Professional Programs // *New Directions for Institutional Research*. No 92. P. 61–76.
65. Noonan M. J., Ballinger R., Black R. (2007) Peer and Faculty Mentoring in Doctoral Education: Definitions, Experiences, and Expectations // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 19. No 3. P. 251–262.
66. Nordentoft H. M., Thomsen R., Wichmann-Hansen G. (2013) Collective Academic Supervision: A Model for Participation and Learning in Higher Education // *Higher Education*. Vol. 65. No 5. P. 581–593.
67. Olmos-López P., Sunderland J. (2017) Doctoral Supervisors' and Supervisees' Responses to Co-Supervision // *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 41. No 6. P. 727–740.
68. Olssen M., Peters M. A. (2005) Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism // *Journal of Education Policy*. Vol. 20. No 3. P. 313–345.
69. Orellana M. L., Darder A., Pérez A., Salinas J. (2016) Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 11. P. 87–103.

70. Oseguera L., Rhee B. S. (2009) The Influence of Institutional Retention Climates on Student Persistence to Degree Completion: A Multilevel Approach // *Research in Higher Education*. Vol. 50. No 6. P. 546–569.
71. Paglis L. L., Green S. G., Bauer T. N. (2006) Does Advisor Mentoring Add Value? A Longitudinal Study of Mentoring and Doctoral Student Outcomes // *Research in Higher Education*. Vol. 47. No 4. P. 451–476.
72. Park C. (2007) Redefining the Doctorate. Discussion Paper of the Higher Education Academy. <https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/RedefiningTheDoctorate.pdf>
73. Pearson M. (2005) Framing Research on Doctoral Education in Australia in a Global Context // *Higher Education Research & Development*. Vol. 24. No 2. P. 119–134.
74. Pearson M., Brew A. (2002) Research Training and Supervision Development // *Studies in Higher Education*. Vol. 27. No 2. P. 135–150.
75. Pearson M., Evans T., Macauley P. (2008) Growth and Diversity in Doctoral Education: Assessing the Australian Experience // *Higher Education*. Vol. 55. No 3. P. 357–372.
76. Pearson M., Evans T., Macauley P. (2016) The Diversity and Complexity of Settings and Arrangements Forming the 'Experienced Environments' for Doctoral Candidates: Some Implications for Doctoral Education // *Studies in Higher Education*. Vol. 41. No 12. P. 2110–2124.
77. Peña E. V., Jimenez y West I., Gokalp G., Fischer L., Gupton J. (2010) Exploring Effective Support Practices for Doctoral Students' Degree Completion // *College Student Journal*. Vol. 45. No 2. P. 310–323.
78. Rose G. L. (2005) Group Differences in Graduate Students' Concepts of the Ideal Mentor // *Research in Higher Education*. Vol. 46. No 1. P. 53–80.
79. Taylor R. T., Vitale T., Tapoler C., Whaley K. (2018) Desirable Qualities of Modern Doctorate Advisors in the USA: A View through the Lenses of Candidates, Graduates, and Academic Advisors // *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No 5. P. 854–866.
80. Terrell M. C., Wright D. J. (eds) (1988) *From Survival to Success: Promoting Minority Student Retention*. NASPA Monograph Series, No 9. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
81. Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
82. Umbach P. D., Porter S. R. (2002) How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? Understanding the Contextual Effects of Departments // *Research in Higher Education*. Vol. 43. No 2. P. 209–234.
83. Valero de Y.F. (2001) Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution // *The Journal of Higher Education*. Vol. 72. No 3. P. 341–367.
84. Vilkinas T. (2002) The PhD Process: The Supervisor as Manager // *Education+ Training*. Vol. 44. No 3. P. 129–137.
85. Wunsch M. A. (1994) Developing Mentoring Programs: Major Themes and Issues // *New Directions for Teaching and Learning*. Vol. 1994. No 57. P. 27–34.
86. Zachary L. J. (2000) *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
87. Zepke N. (2015) What Future for Student Engagement in Neo-Liberal Times? // *Higher Education*. Vol. 69. No 4. P. 693–704.
88. Zhou E., Okahana H. (2016) The Role of Department Supports on Doctoral Completion and Time-to-Degree // *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Vol. 20. No 4. P. 511–529.

Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities

Natalia Maloshonok

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Research Fellow, Director of the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Authors

Evgeniy Terentev

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eterentev@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

In the era of knowledge-based economy, improving the quality and efficiency of doctoral programs is a key aspect of ensuring economic growth and national competitiveness in the global arena. Doctoral education in Russia today is redefining its goals and organizational models in light of global challenges as well as the revised Federal Law On Education in the Russian Federation and the new Regulations on Awarding Academic Degrees. This transitional period, complicated with low completion rates and institutional problems, contributes to the urgency of devising improvement practices for doctoral education. Interviews with doctoral students and graduate program administrators are used to analyze Russian universities' practices designed to enhance doctoral studies. Those practices are grouped in accordance with the traditionally identified aspects of doctoral education that are directly related to its success: admissions, graduate curriculum, advising/mentoring, monitoring progress, financial support, institutional climate, practices and procedures. The article also discusses the opportunities for disseminating best practices to improve doctoral education as well as the restrictions that must be taken into account.

Abstract

doctoral programs, improving doctoral education, education policy, best practices, exchange of experience.

Keywords

Aitchison C. (2009) Writing Groups for Doctoral Education. *Studies in Higher Education*, vol. 34, no 8, pp. 905–916.

Ampaw F. D., Jaeger A. J. (2012) Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis. *Research in Higher Education*, vol. 53, no 6, pp. 640–660.

Ali A., Kohun F., Levy Y. (2007) Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition-A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 2, no 1, pp. 33–49.

Ali P. A., Watson R., Dhingra K. (2016) Postgraduate Research Students' and Their Supervisors' Attitudes towards Supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 227–241.

Bednyi B. (2016) K voprosu o tseli aspirantskoy podgotovki (dissertatsiya vs kvalifikatsiya) [On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no 3, pp. 44–52.

Bednyi B. (2017) Novaya model aspirantury: pro et contra [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no 4, pp. 5–16.

References

- Bednyi B., Mironos A. (2008) *Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshey shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury* [Preparing Scientific Workforce in Higher Education: Current Situation and Development Trends]. Nizhny Novgorod: Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
- Bednyi B., Mironos A., Balabanov S. (2007) Faktory effektivnosti i kachestva podgotovki nauchnykh kadrov v aspiranture (sotsiologicheskii analiz) [Factors of Efficiency and Quality of Training in Ph.D Programs (Sociological Analysis)]. *University Management: Practice and Analysis*, no 5, pp. 56–65.
- Bednyi B., Rybakov N., Sapunov M. (2017) Rossiyskaya aspirantura v obrazovatel'nom pole: mezhdistsiplinarny diskurs [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, no 9, pp. 125–134.
- Bekova S., Gruzdev I., Dzhafarova Z., Maloshonok N., Terentev E. (2017) Portret sovremennogo rossiyskogo aspiranta [The Portrait of a Modern Russian Graduate Student]. *Modern Analytics of Education*, iss. 7 (15), Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Blume-Kohout M.E., Adhikari D. (2016) Training the Scientific Workforce: Does Funding Mechanism Matter? *Research Policy*, vol. 45, no 6, pp. 1291–1303.
- Bonilla J., Pickron C., Tatum T. (1994) Peer Mentoring among Graduate Students of Color: Expanding the Mentoring Relationship. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 1994, no 57, pp. 101–113.
- Boud D., Tennant M. (2006) Putting Doctoral Education to Work: Challenges to Academic Practice. *Higher Education Research & Development*, vol. 25, no 3, pp. 293–306.
- Bowen W. G., Rudenstine N. L. (1992) *In Pursuit of the PhD*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Brush C. G., Duhaime I. M., Gartner W. B., Stewart A., Katz J. A., Hitt M. A., Venkataraman S. (2003) Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship. *Journal of Management*, vol. 29, no 3, pp. 309–331.
- Cornér S., Löfström E., Pyhältö K. (2017) The Relationship between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 12, pp. 91–106.
- Di Pierro M. (2007) Excellence in Doctoral Education: Defining Best Practices, *College Student Journal*, vol. 41, no 2, pp. 368–376.
- Di Pierro M. (2012) Strategies for Doctoral Student Retention: Taking the Roads Less Traveled. *The Journal for Quality and Participation*, vol. 35, no 3, pp. 29–32.
- Dorn S. M., Papalewis R., Brown R. (1995) Educators Earning Their Doctorates: Doctoral Student Perceptions Regarding Cohesiveness and Persistence. *Education*, vol. 116, no 2, pp. 305–310.
- Edwards B. (2002) *Postgraduate Supervision: Is Having a PhD Enough?* Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference (Brisbane, 2002, December 1–5).
- Ehrenberg R. G., Mavros P. G. (1992) *Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-to-Degree and Completion Probabilities*. National Bureau of Economic Research Working Paper No w4070.
- Fillery-Travis A., Robinson L. (2018) Making the Familiar Strange—a Research Pedagogy for Practice. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 5, pp. 841–853.
- Gaff J. G. (2002) Preparing Future Faculty and Doctoral Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 34, no 6, pp. 63–66.
- Gillingham L., Seneca J. J., Taussig M. K. (1991) The Determinants of Progress to the Doctoral Degree. *Research in Higher Education*, vol. 32, no 4, pp. 449–468.

- Gilbert R., Balatti J., Turner P., Whitehouse H. (2004) The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees. *Higher Education Research & Development*, vol. 23, no 3, pp. 375–388.
- Girves J. E., Wemmerus V. (1988) Developing Models of Graduate Student Degree Progress. *The Journal of Higher Education*, vol. 59, no 2, pp. 163–189.
- Grant K., Hackney R., Edgar D. (2014) Postgraduate Research Supervision: An 'Agreed' Conceptual View of Good Practice through Derived Metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 9, pp. 43–60.
- Griffiths D. A., Inman M., Rojas H., Williams K. (2018) Transitioning Student Identity and Sense of Place: Future Possibilities for Assessment and Development of Student Employability Skills. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 5, pp. 891–913.
- Gruzdev I., Terentev E. (2017) Dannye protiv mifov: rezultaty sotsiologicheskogo issledovaniya aspirantov vedushchikh vuzov [Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no 7, pp. 89–97.
- Halse C. (2007) Is the Doctorate in Crisis? *Nagoya Journal of Higher Education*, vol. 7, pp. 321–337.
- Holley K. A., Caldwell M. L. (2012) The Challenges of Designing and Implementing a Doctoral Student Mentoring Program. *Innovative Higher Education*, vol. 37, no 3, pp. 243–253.
- Ives G., Rowley G. (2005) Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: PhD Students' Progress and Outcomes. *Studies in Higher Education*, vol. 30, no 5, pp. 535–555.
- Kamler B., Thomson P. (2006) *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. London: Routledge.
- Kram K. E. (1985) *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenville, IL: Scott, Foresman and Co.
- Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S. (2001) A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance. *Psychological Bulletin*, vol. 127, no 1, pp. 162–181.
- Lee A. (2018) How Can We Develop Supervisors for the Modern Doctorate? *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 5, pp. 878–890.
- Lee A., Brennan M., Green B. (2009) Reimagining Doctoral Education: Professional Doctorates and Beyond. *Higher Education Research & Development*, vol. 28, no 3, pp. 275–287.
- Lindsay S. (2015) What Works for Doctoral Students in Completing Their Thesis? *Teaching in Higher Education*, vol. 20, no 2, pp. 183–196.
- Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice. *New Directions for Institutional Research*, vol. 1993, no 80, pp. 69–80.
- Louis K. S., Holdsworth J. M., Anderson M. S., Campbell E. G. (2007) Becoming a Scientist: The Effects of Work-Group Size and Organizational Climate. *The Journal of Higher Education*, vol. 78, no 3, pp. 311–336.
- Lyons W., Scroggins D. (1990) The Mentor in Graduate Education. *Studies in Higher Education*, vol. 15, no 3, pp. 277–286.
- MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, no 1, pp. 73–84.
- Maguire K., Prodi E., Gibbs P. (2018) Minding the Gap in Doctoral Supervision for a Contemporary World: A Case from Italy. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 5, pp. 867–877.

- Maher M. S., Ford M. E., Thompson C. M. (2004) Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors that Constrain, Facilitate, and Differentiate. *Review of Higher Education*, vol. 27, no 3, pp. 385–408.
- Mainhard T., van Der Rijst R., van Tartwijk J., Wubbels T. (2009) A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, vol. 58, no 3, pp. 359–373.
- Malfroy J. (2005) Doctoral Supervision, Workplace Research and Changing Pedagogic Practices. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no 2, pp. 165–178.
- Maloshonok N., Terentev E. (2019) National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*, vol. 77, iss. 2, pp. 195–211.
- Marginson S. (2004) National and Global Competition in Higher Education. *The Australian Educational Researcher*, vol. 31, no 2, pp. 1–28.
- Marsh H. W., Rowe K. J., Martin A. (2002) PhD Students' Evaluations of Research Supervision: Issues, Complexities, and Challenges in a Nationwide Australian Experiment in Benchmarking Universities. *The Journal of Higher Education*, vol. 73, no 3, pp. 313–348.
- Martinsuo M., Turkulainen V. (2011) Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies. *Studies in Higher Education*, vol. 36, no 1, pp. 103–120.
- McCallin A., Nayar S. (2012) Postgraduate Research Supervision: A Critical Review of Current Practice. *Teaching in Higher Education*, vol. 17, no 1, pp. 63–74.
- McCulloch A., Loeser C. (2016) Does Research Degree Supervisor Training Work? The Impact of a Professional Development Induction Workshop on Supervision Practice. *Higher Education Research & Development*, vol. 35, no 5, pp. 968–982.
- Mendoza P., Villarreal P., Gunderson A. (2014) Within-Year Retention among PhD Students: The Effect of Debt, Assistantships, and Fellowships. *Research in Higher Education*, vol. 55, no 7, pp. 650–685.
- Mironos A., Bednyi B. (2016) K voprosu o gosudarstvennoy itogovoy attestatsii v aspiranture novogo tipa [On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type]. *University Management: Practice and Analysis*, no 3, pp. 118–128.
- Moneta-Koehler L., Brown A. M., Petrie K. A., Evans B. J., Chalkley R. (2017) The Limitations of the GRE in Predicting Success in Biomedical Graduate School. *PLoS one*, vol. 12, no 1, e0166742.
- Nerad M. (2006) Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times* (eds M. Kiley, G. Mullins), Canberra: The Center for Education Development and Academic Methods, pp. 5–12.
- Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. *Higher Education Forum*, no 7, pp. 69–84.
- Nerad M., Evans B. (eds) (2014) *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam: Sense.
- Nerad M., Heggelund M. (eds) (2011) *Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle: University of Washington.
- Nerad M., Miller D. S. (1996) Increasing Student Retention in Graduate and Professional Programs. *New Directions for Institutional Research*, no 92, pp. 61–76.
- Noonan M. J., Ballinger R., Black R. (2007) Peer and Faculty Mentoring in Doctoral Education: Definitions, Experiences, and Expectations // *Internatio-*

- nal Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, no 3, pp. 251–262.
- Nordentoft H. M., Thomsen R., Wichmann-Hansen G. (2013) Collective Academic Supervision: A Model for Participation and Learning in Higher Education. *Higher Education*, vol. 65, no 5, pp. 581–593.
- Olmos-López P., Sunderland J. (2017) Doctoral Supervisors' and Supervisees' Responses to Co-Supervision. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 41, no 6, pp. 727–740.
- Olszen M., Peters M. A. (2005) Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, vol. 20, no 3. pp. 313–345.
- Orellana M. L., Darder A., Pérez A., Salinas J. (2016) Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 87–103.
- Oseguera L., Rhee B. S. (2009) The Influence of Institutional Retention Climates on Student Persistence to Degree Completion: A Multilevel Approach. *Research in Higher Education*, vol. 50, no 6, pp. 546–569.
- Paglis L. L., Green S. G., Bauer T. N. (2006) Does Advisor Mentoring Add Value? A Longitudinal Study of Mentoring and Doctoral Student Outcomes. *Research in Higher Education*, vol. 47, no 4, pp. 451–476.
- Park C. (2007) *Redefining the Doctorate*. Discussion Paper of the Higher Education Academy. <https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/RedefiningTheDoctorate.pdf>
- Pearson M. (2005) Framing Research on Doctoral Education in Australia in a Global Context. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no 2, pp. 119–134.
- Pearson M., Brew A. (2002) Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, vol. 27, no 2, pp. 135–150.
- Pearson M., Evans T., Macauley P. (2008) Growth and Diversity in Doctoral Education: Assessing the Australian Experience. *Higher Education*, vol. 55, no 3, pp. 357–372.
- Pearson M., Evans T., Macauley P. (2016) The Diversity and Complexity of Settings and Arrangements Forming the 'Experienced Environments' for Doctoral Candidates: Some Implications for Doctoral Education. *Studies in Higher Education*, vol. 41, no 12, pp. 2110–2124.
- Peña E. V., Jimenez y West I., Gokalp G., Fischer L., Gupton J. (2010) Exploring Effective Support Practices for Doctoral Students' Degree Completion. *College Student Journal*, vol. 45, no 2, pp. 310–323.
- Rose G. L. (2005) Group Differences in Graduate Students' Concepts of the Ideal Mentor. *Research in Higher Education*, vol. 46, no 1, pp. 53–80.
- Senashenko V. (2017) Aspirantura kak obrazovatel'naya programma s nauchno-issledovatel'skoy komponentoy ili nauchno-issledovatel'skaya programma s obrazovatel'noy komponentoy? [Post-Graduate Study as Educational Program with Scientific Research Component or Scientific Research Program with Educational Component?] *Vestnik Vysshey Shkoly = Higher School Herald*, no 10, pp. 4–10.
- Shestak V., Shestak N. (2015) Aspirantura kak tretiy uroven vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no 12, pp. 22–34.
- Sivak Y., Yudkevich M. (2009) Akademicheskiy inbriding: za i protiv [Academic Inbreeding: Pro and Contra]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 170–187. doi: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.
- Taylor R. T., Vitale T., Tapoler C., Whaley K. (2018) Desirable Qualities of Modern Doctorate Advisors in the USA: A View through the Lenses of Candi-

- dates, Graduates, and Academic Advisors. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 5, pp. 854–866.
- Terrell M. C., Wright D. J. (eds) (1988) *From Survival to Success: Promoting Minority Student Retention*. NASPA Monograph Series, No 9. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
- Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Umbach P. D., Porter S. R. (2002) How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? Understanding the Contextual Effects of Departments. *Research in Higher Education*, vol. 43, no 2, pp. 209–234.
- Valero de Y.F. (2001) Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of Higher Education*, vol. 72, no 3, pp. 341–367.
- Vilkinas T. (2002) The PhD Process: The Supervisor as Manager. *Education+ Training*, vol. 44, no 3, pp. 129–137.
- Wunsch M. A. (1994) Developing Mentoring Programs: Major Themes and Issues. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 1994, no 57, pp. 27–34.
- Yudkevich M., Gorelova O. (2015) Akademicheskiy inbriding: prichiny i posledstviya [Academic Inbreeding: Causes and Consequences]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 73–83.
- Zachary L. J. (2000) *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zepke N. (2015) What Future for Student Engagement in Neo-Liberal Times? *Higher Education*, vol. 69, no 4, pp. 693–704.
- Zhou E., Okahana H. (2016) The Role of Department Supports on Doctoral Completion and Time-to-Degree. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 20, no 4, pp. 511–529.