

Кому в аспирантуре жить хорошо:

связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения

С. К. Бекова, З. И. Джафарова

Бекова Сауле Каержановна

младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: bekova.sk@gmail.com

Джафарова Зибейда Илкин кызы

стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ziba.jafarova@gmail.com

Аннотация. Российская аспирантура характеризуется высокими показателями отсева. Многие исследователи связывают их со слабой финансовой поддержкой аспирантов и, соответственно, необходимостью работать во время обучения. Однако такие суждения опираются не на результаты исследований, а, скорее, на мнения экспертов, которые оперируют скудными статистическими данными и ссылаются на опыт отдельных знакомых

кейсов. На базе проведенного в 2016 г. в ведущих российских вузах массового опроса аспирантов авторы оценивают масштабы и типы занятости аспирантов, а также опыт аспирантов, совмещающих деятельность в аспирантуре с работой. Проанализированы различия в восприятии аспирантами опыта обучения и в планах на будущее в зависимости от места трудоустройства, режима и содержания работы. Авторы приходят к выводу, что совмещение обучения в аспирантуре с трудовой занятостью может обогащать профессиональный опыт аспиранта и способствовать прогрессу в обучении, но только при условии соответствия содержания работы теме диссертационного исследования. Выделены основные риски совмещения учебы с работой. Результаты могут быть полезны при разработке мер по преобразованию аспирантуры как на вузовском, так и на общегосударственном уровне.

Ключевые слова: российская аспирантура, аспиранты, трудоустройство, отсев, совмещение учебы с работой.

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

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

Российская аспирантура сегодня характеризуется высокими показателями отсева: лишь около 60% поступивших заканчивают обучение, и только 13% защищают диссертацию в течение нормативного срока обучения¹. В этом отношении наша система

¹ Россия в цифрах. Стат. сборник. Росстат, 2017. http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf

образования не уникальна: в Испании отсеив по отдельным направлениям подготовки составляет 70–90% [Castello et al., 2017], в Австралии — около 30% [Bourke et al., 2004], в США в среднем 50% [Ali, Kohun, 2006]. При этом в указанных странах активно ведутся исследования факторов отсева, а в России эффективность аспирантуры обсуждается с опорой скорее на экспертные мнения, чем на данные исследований и аналитики.

Нередко в таких дискуссиях одним из факторов неэффективности аспирантуры называют необходимость работать во время обучения, с которой сталкивается значительная часть аспирантов [Резник, 2015; Балабанов и др., 2003]. Постулируемая связь между отсеивом и работой интуитивно понятна. Государственная финансовая поддержка аспирантов сегодня весьма незначительна: даже повышенная стипендия меньше прожиточного минимума². При этом аспирантура подразумевает значительную учебную нагрузку и требует ресурсов для проведения диссертационного исследования. К тому же подавляющая часть российской аспирантуры является очной. Аспиранты, если у них нет других источников финансовой поддержки, вынуждены работать, и трудовая занятость должна вступать в конфликт с занятостью в аспирантуре.

Однако, несмотря на кажущуюся очевидность связи между трудоустройством и отсеивом из аспирантуры, она не всегда подтверждается эмпирически. Так, С. С. Балабанов с соавторами [2003] установили, что аспиранты, занятые на работе 20 часов в неделю и более, успешно выполняют план диссертационного исследования. Эти данные можно расценивать как подтверждение концепции Д. Уоррена [Warren, 2002], согласно которой интенсивность трудовой занятости имеет значение только в совокупности с низкой заинтересованностью в обучении. Исследования показывают неоднозначную связь между трудовой занятостью в период обучения и результатами аспирантуры: аспиранты, не окончившие обучение, расценивают занятость во время обучения как препятствие, в то время как успешно окончившие аспирантуру, наоборот, считают, что трудовая занятость способствовала их прогрессу [Bair, Haworth, 2004]. Для ряда специальностей обучения работа на полный день вполне обычное явление, и ее наличие зачастую обогащает аспирантский опыт, создавая связь между теоретическими знаниями и практикой [Ibid.]. Однако необходимо учитывать различия между российской и зарубежной системой подготовки и финансирования аспирантов, которые ограничивают возможности сопоставления результатов.

Немногочисленные пока российские исследования дают основания говорить только о том, что значительная доля аспиран-

² <http://government.ru/docs/25763/>, <http://government.ru/docs/30552/>

Таблица 1. Основные характеристики выборки

Характеристики	%	Характеристики	%
Год обучения		Образование и педагогические науки	4
Первый	39	Пол	
Второй	32	Мужской	55
Третий	20	Женский	45
Четвертый	9	Форма обучения	
Направление подготовки		Очная	88
Математические и естественные науки	30	Заочная	12
Гуманитарные науки	9	Форма финансирования	
Инженерное дело, технологии и технич. науки	30	Бюджетная	85
Науки об обществе	26	Коммерческая	15

тов работают, а материальные трудности являются для них одной из основных проблем в период обучения [Балабанов и др., 2003; Резник, 2015]. Однако исследований, в которых бы подробно изучались различия в опыте и результатах обучения аспирантов в зависимости от того, где и сколько они работают, на российском материале нет. Необходимость исследования опыта обучения становится сегодня все более настоятельной в связи с трендом на повышение структурированности аспирантских программ в мире и в России, что подразумевает фокус не только на диссертации и защите, но и на всем процессе обучения [Kehm, 2006; Бедный, 2017; Вао, Kehm, Ма, 2018].

В данной статье на базе срезового исследования аспирантов ведущих российских вузов мы рассмотрим масштабы занятости во время обучения в аспирантуре, а также выясним, каким образом трудовая занятость и ее характеристики связаны с различными аспектами обучения в аспирантуре.

В исследовании используются данные опроса аспирантов, проведенного в 2016 г. в 14 российских вузах (12 вузов — участников программы «5–100» и 2 федеральных университета). В опросе приняли участие 2020 аспирантов, что составляет около четверти всех обучающихся в аспирантуре в рассматриваемых вузах. В разных университетах отклик респондентов составлял от 8 до 53%. Основные характеристики выборки представлены в табл. 1.

1. Источник данных

Для корректной интерпретации и дальнейшего использования полученных результатов стоит обозначить ряд ограничений проведенного исследования.

2. Ограничения

Рис. 1. Распределение аспирантов по группам в зависимости от места трудоустройства и объема рабочей нагрузки, %



В исследовании представлены аспиранты, обучающиеся в ведущих российских вузах, и не рассматривались аспиранты других вузов и научных учреждений. Поэтому экстраполировать результаты можно только на указанную группу аспирантов.

Исследование является срезовым, при этом респондентам, обучавшимся на момент опроса в аспирантуре, было предложено апостериорно оценить их мотивы к поступлению в аспирантуру и априорно — предстоящие трудоустройство и защиту диссертации. Такого рода оценки являются менее точными, чем фактические, однако в рамках данного дизайна исследования получить реальные сведения не представляется возможным. Более корректные данные могло бы дать лонгитюдное исследование.

Несмотря на ограничения срезового исследования, мы полагаем, что у нас есть основания использовать полученные данные о планах на защиту диссертации. Опрос проводился в 2016 г., и часть аспирантов, обучавшихся на момент опроса на старших курсах, в настоящее время закончила обучение. За счет наличия индивидуальной ссылки для опроса мы смогли дополнить опросные данные по одному вузу административными данными о результатах обучения. Студентов, завершивших обучение в аспирантуре (3 + 1 год), в базе 92 человека, этого недостаточно для полноценных статистических выводов, однако на этой совокупности наблюдается связь между планами на защиту и фактом защиты диссертации: среди тех, кто планировал защититься в срок, доля защитившихся значительно больше ($\chi^2 = 11,444$, $p < 0,003$). На этом основании мы выдвигаем гипотезу о валидности такого показателя, как планы на защиту, и допустимости его использования в качестве одного из индикаторов результативности обучения в аспирантуре в условиях срезового исследования.

Таблица 2. Социально-демографические характеристики аспирантов и тип трудоустройства

	Полный день в вузе	Полный день вне вуза	Неполный день в вузе	Нерегулярная занятость (в вузе и вне вуза)	≥ 2 раб.	Нет работы
Специальность	36% инж.	22% матем.	46% матем.	17% инж.	43% инж.	18% инж.
	22% соц.	36% соц.	24% инж.	32% соц.	15% соц.	17% гум.
Пол	55% жен.		16% соц.		68% муж.	
		30% низк.		50% низк.		47% низк.
Оценка мат. положения		70% выс.		50% выс.		53% выс.
	33% 1 курс			49% 1 курс	34% 1 курс	46% 1 курс
Курс				3% 4 курс	24% 3 курс	
		21% заоч.				
Форма обуч.						
Форма оплаты	92% бюдж.	76% бюдж.	93% бюдж.	90% бюдж.		

В таблице приведены только статистически значимые связи, серым обозначена положительная.

Согласно результатам опроса, 90% российских аспирантов трудоустроены. Наиболее распространенный вариант занятости — полный рабочий день вне вуза (34%) (рис. 1).

Те, кто работает в вузе, в основном занимаются научно-исследовательской работой (58%) и преподаванием (43%), около четверти — административной работой³. Характер занятости варьирует в зависимости от направления подготовки в аспирантуре. Среди математиков и инженеров больше тех, кто занимается научно-исследовательской деятельностью (75 и 62% соответственно), среди аспирантов по направлению «Образование» — преподавательской (70%). Значительная доля аспирантов гуманитарных и социальных наук занята на административных должностях (38 и 35% соответственно).

Вне университета аспиранты чаще всего трудоустроены в коммерческих организациях на неисследовательских должностях (38%). Лишь 17% занимаются исследовательской деятельностью вне академии.

Аспиранты с разным типом трудоустройства различаются по ряду социально-демографических характеристик, в табл. 2 представлены некоторые значимые связи.

³ Сумма превышает 100%, так как возможно совмещение разных видов занятости.

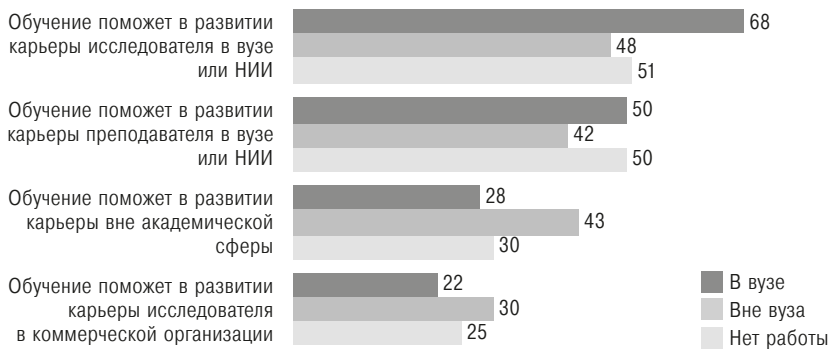
Далее мы рассмотрим связь трудовой занятости аспирантов с процессом их обучения в аспирантуре по основным его этапам: поступление, обучение, дальнейшие планы.

3.1. Поступление Большая часть студентов, решивших продолжить обучение в аспирантуре, остается в том же вузе, где они обучались до этого (82%). Практика найма на работу или приема в аспирантуру своих выпускников, или академический инбридинг, широко распространена в российских вузах [Altbach, Yudkevich, Rumbley, 2015; Бекова и др., 2017]. При этом в нашей выборке доля инбридов значительно выше среди тех, кто работает в вузе: лишь 11% из них сменили вуз при поступлении. Среди неработающих доля «внешних» аспирантов более чем в 2 раза выше (26%), а среди работающих вне вуза она составляет 21%. Причиной таких различий могут быть как существование барьеров на пути трудоустройства в вузе для тех, кто пришел в него только на этапе аспирантуры, так и различия в ориентациях относительно сферы трудоустройства у аспирантов, сменивших и не менявших вуз при поступлении. С одной стороны, у инбридов шире профессиональные и социальные сети в вузе, а также выше информированность об институциональной среде и ее возможностях, что позволяет им быть более успешными при поиске работы. Возможно также, что аспиранты продолжают работать там, где они были трудоустроены, обучаясь в магистратуре или специалитете. С другой стороны, сотрудники вуза, стремясь снизить риски при приеме на работу, могут отдавать предпочтение собственным выпускникам.

Однако аспиранты могут предпочесть работу вне вуза не только из-за барьеров, но и из-за изначальной ориентации не на академическую карьеру. Косвенно оценить ориентацию на трудовую занятость в вузе можно по мотивам поступления в аспирантуру. На рис. 2 приведены значимые связи между мотивами поступления в аспирантуру и местом трудоустройства. Аспиранты, трудоустроенные в вузе, изначально поступали для того, чтобы строить карьеру в академической среде, в то время как среди работающих вне вуза значимо больше тех, кто рассматривал аспирантуру как инструмент ускорения карьеры вне академической сферы.

Таким образом, большинство российских аспирантов поступают в аспирантуру в тот же вуз, где получали предыдущее образование. Среди совмещающих учебу с работой в том же вузе аспиранты-инбриды составляют большинство и не планируют менять место работы после окончания аспирантуры. Разница в мотивах поступления в аспирантуру и сфере трудоустройства между своими выпускниками и поступившими после обучения в другом вузе может быть свидетельством закрытости университетской среды, низкой академической мобильности и иерархичности академического пространства в России.

Рис. 2. Мотивы поступления в аспирантуру и тип трудоустройства, %



Сегодня российская аспирантура активно переходит от модели наставничества к структурированным программам, предполагающим большую учебную нагрузку и включенность аспирантов в процесс обучения [Бедный, 2017]. Увеличение учебной аудиторной нагрузки как новый элемент обучения сочетается с традиционными элементами: подготовкой диссертационного проекта, представлением результатов своей работы, написанием статей. Рассмотрим, различаются ли прохождение и восприятие этих элементов обучения у аспирантов с разным типом трудовой занятости.

3.2. Обучение

В нашем опросе большинство аспирантов сообщили, что совмещать работу с учебой им трудно (73%). При этом больше всего тех, для кого совмещение представляет трудность, среди работающих полный день вне вуза — 89%, среди работающих полный день в вузе таких 65% ($\chi^2 = 132,713, p < 0,000$). Половина всех аспирантов также отметили, что из-за работы им не хватает сил и времени на деятельность в аспирантуре, и чаще остальных об этом сообщали работающие полный день вне вуза (65%, $\chi^2 = 161,089, p < 0,000$).

Воспринимаемая трудность совмещения обучения с работой зависит от того, насколько содержание работы связано с темой диссертации. Тем, у кого работа не имеет отношения к теме диссертации, совмещать аспирантуру с трудовой занятостью сложнее — среди них о переживании серьезных трудностей сообщили 45% работающих в вузе ($\chi^2 = 46,798, p < 0,000$) и 63% занятых вне вуза ($\chi^2 = 69,494, p < 0,000$).

Среди работающих в вузе особенно значимой проблемой нехватки сил и времени на выполнение программы аспирантуры является для работающих на административных и преподавательских должностях. Больше половины аспирантов-ад-

министраторов (58%, $\chi^2 = 85,048$, $p < 0,000$) отмечают, что тема их диссертационного проекта и работа слабо связаны, а среди аспирантов-преподавателей так считают 34% ($\chi^2 = 49,296$, $p < 0,000$). В наиболее выгодном положении здесь находятся аспиранты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью: более чем у половины из них (55%) тема диссертации непосредственно связана с их трудовой деятельностью. В этой группе доля тех, кому тяжело совмещать учебу с работой, составляет 29% ($\chi^2 = 30,999$, $p < 0,000$), тогда как среди аспирантов-администраторов таких 40% ($\chi^2 = 13,324$, $p < 0,004$), а среди аспирантов-преподавателей — 39% ($\chi^2 = 23,650$, $p < 0,000$).

Для работающих вне вуза проблема стоит еще острее: у половины из них (46%, $\chi^2 = 14,642$, $p < 0,001$) тема диссертации не имеет почти ничего общего с трудовой занятостью. Самая слабая связь диссертационных исследований с работой у имеющих нерегулярные приработки (63%, $\chi^2 = 30,944$, $p < 0,000$). Трудоустроенным вне вуза ожидаемо сложнее совмещать работу с учебой — серьезную трудность это представляет для 57% работающих вне вуза, по сравнению с 31% среди работающих в вузе ($\chi^2 = 244,321$, $p < 0,000$). Таким образом, аспирантам, работающим в вузе, особенно на научных должностях, легче совмещать учебу с работой, чем тем, кто занят вне вуза.

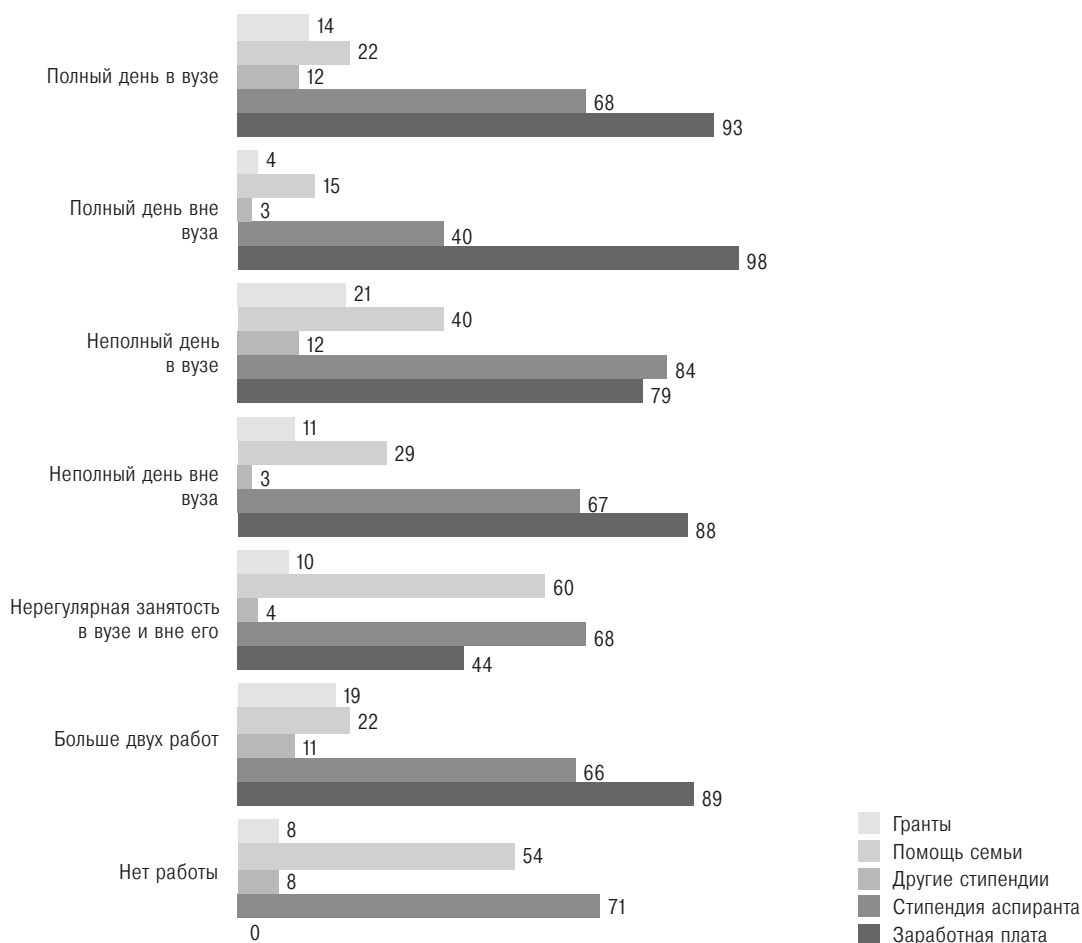
Работающие в вузе аспиранты склонны более положительно оценивать условия аспирантуры и свой опыт обучения. Так, среди тех, кто работает полный день в вузе, 57% оценивают опыт, приобретаемый в аспирантуре, как полезный для работы, а среди занятых полный день вне вуза эта доля составляет 46% ($\chi^2 = 27,412$, $p < 0,007$).

С недостатком финансовой поддержки сталкиваются большинство аспирантов (73%), однако наибольшие сложности испытывают имеющие нерегулярные приработки (81%), а наименьшие — занятые полный день вне вуза (68%, $\chi^2 = 244,321$, $p < 0,000$). Аспиранты, работающие вне вуза полный день, полагаются преимущественно на заработную плату, тогда как для остальных заработная плата — лишь один из источников дохода (рис. 3). При этом большинство аспирантов, получая доход из нескольких источников, все равно испытывают финансовые затруднения.

Таким образом, занятость на полный день вне вуза, с одной стороны, означает лучшую материальную обеспеченность, а с другой — становится источником трудностей при обучении. Напротив, занятость в вузе или нерегулярные подработки ассоциируются с более низкой финансовой обеспеченностью, но более комфортным аспирантским опытом.

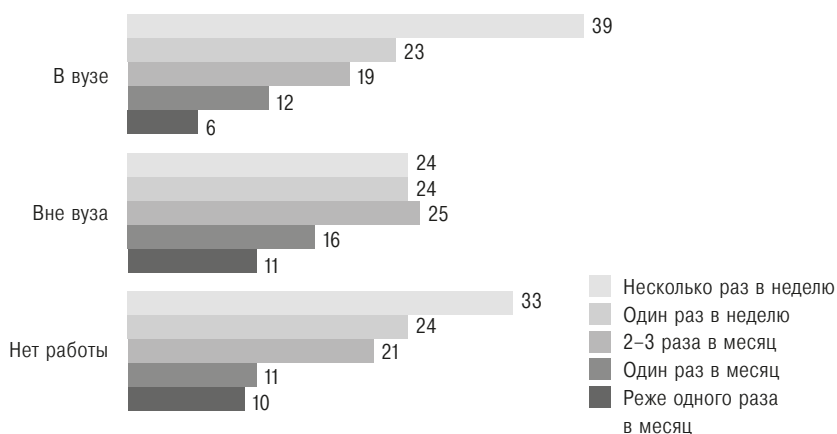
Совмещение работы с учебой не может не сказаться на таком аспекте аспирантского опыта, как взаимодействие с науч-

Рис. 3. Основные источники доходов по месту и объему занятости, %



ным руководителем. Несмотря на изменения в организации аспирантуры и уход от модели наставничества, фигура научного руководителя все еще является ключевой в процессе обучения. Исследования показывают, что частота и качество взаимодействия с ним являются одним из основных факторов прогресса аспиранта [Hockey, 1991; Lipschutz, 1993; Zhao, Golde, McCormick, 2007; Балабанов, Бедный, Миронос, 2007; Mainhard et al., 2009; Эрштейн 2011]. Руководитель не только помогает аспиранту с написанием диссертации, но и становится для него основным проводником в научное сообщество факультета [Girves, Wemmerus, 1988].

Рис. 4. Частота общения с научным руководителем в зависимости от места занятости, %



По результатам проведенного опроса, 90% аспирантов консультируются со своим научным руководителем по вопросам диссертации как минимум один раз в месяц. При этом аспиранты, трудоустроенные в вузе, общаются с научным руководителем чаще (рис. 4). Кроме этого, практически все аспиранты, работающие в вузе (90%), взаимодействуют с научным руководителем и по вопросам, не связанным с диссертацией, в то время как среди занятых вне вуза эта доля в 2 раза меньше.

Учитывая важность консультаций с научным руководителем для аспиранта, можно предположить, что низкая частота их взаимодействия негативно отразится на результатах обучения и написания диссертации.

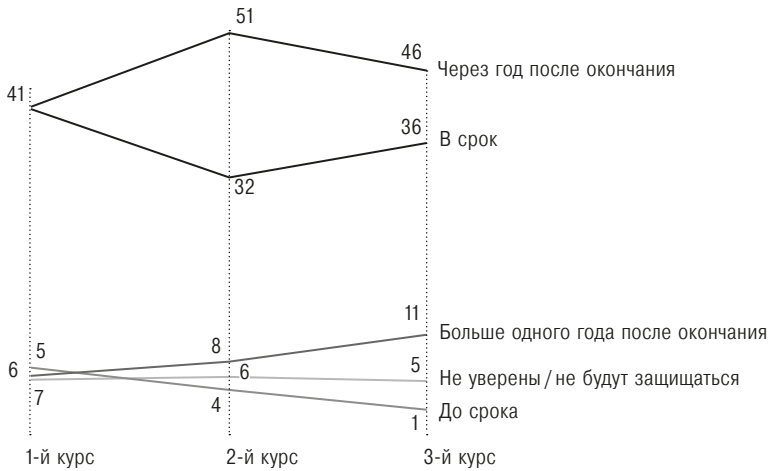
3.3. Результаты обучения в аспирантуре

В качестве результатов обучения в условиях срезового исследования аспирантов мы рассматриваем планы на защиту диссертации и определенность карьерных перспектив после окончания аспирантуры: планируемую сферу трудоустройства, ориентированность на академический рынок труда, а также оценку степени проблематичности предстоящего трудоустройства.

3.3.1. Планы на защиту

Подавляющее большинство опрошенных аспирантов предполагают, что защитятся в нормативный срок обучения в аспирантуре или в течение года после его окончания (83%), тем не менее некоторая разница в планах в зависимости от вида трудоустройства прослеживается. Так, половина аспирантов, не совмещающих учебу с работой, рассчитывают защититься точно в срок: значительную часть среди нетрудоустроенных составляют сту-

Рис. 5. Ожидаемый срок защиты в зависимости от курса обучения



денты 1-го курса (46%) — отсюда, видимо, и более оптимистичный настрой. Ожидаемые сроки защиты аспирантов в зависимости от курса обучения представлены на рис. 5.

Аспиранты, трудоустроенные в вузе, вне зависимости от объема работы, планируют защищаться через год после выпуска или позже. Вероятно, включенность в университетскую среду дает основания для такой оценки срока защиты.

Доля тех, кто не уверен в выходе на защиту или не планирует защищать диссертацию, мала, однако среди работающих полный день вне вуза она значительно выше по сравнению со всеми другими группами по типу трудоустройства (7%). Вопрос о времени защиты и в особенности опция «не буду защищаться», безусловно, являются источниками стресса для аспиранта. Выбирая такой ответ, он, по сути, признается в собственной неуспешности в текущей деятельности. Есть основания считать, что полученная в результате опроса доля тех, кто не уверен в выходе на защиту или не планирует защищать диссертацию, занижена, а полная занятость вне вуза — один из факторов риска незащищенной диссертации.

Планы аспирантов относительно сферы трудоустройства после выпуска могут расцениваться как результат обучения в аспирантуре. Ориентацию аспирантов на академический рынок можно считать одним из показателей эффективности работы аспирантуры, в первую очередь с точки зрения государства и вузов, так как задача, стоящая перед аспирантурой в России, до сих пор формулируется как подготовка научно-педагогических кадров

3.3.2. Карьерные планы — планируемая сфера трудоустройства

Рис. 6. Ориентация на работу в вузе аспирантов с разным типом трудоустройства

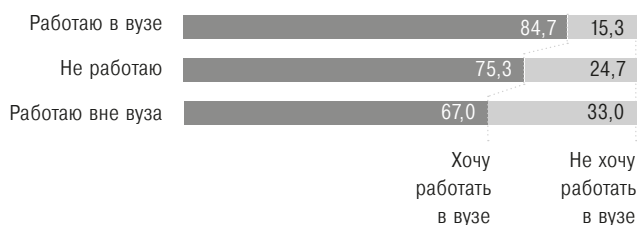
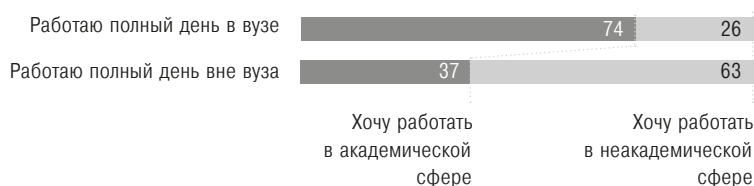


Рис. 7. Желаемая сфера трудоустройства аспирантов в зависимости от объема рабочей нагрузки и места трудоустройства



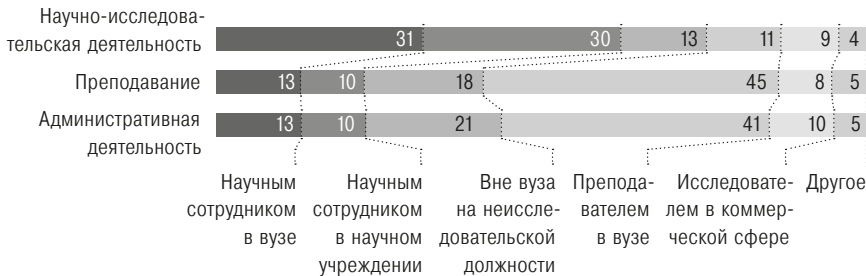
[Бедный, 2017]. С другой стороны, обучение в аспирантуре может рассматриваться как период профессионального самоопределения, и разнообразие потенциальных мест трудоустройства аспирантов может быть сигналом для изменения содержания и целей подготовки в аспирантуре.

Наиболее значимым фактором, определяющим карьерные планы аспирантов, своего рода демаркационной линией, является место трудоустройства. Группа занятых в вузе как полный, так и неполный рабочий день — это наиболее ориентированные на академическую карьеру аспиранты. При этом большая часть аспирантов, вне зависимости от текущего трудоустройства, хотела бы работать в вузе после окончания аспирантуры (рис. 6).

Однако среди работающих вне вуза эта доля значительно меньше. Тенденция, обнаруженная еще на стадии поступления, — среди работающих вне вуза значительно больше тех, кто рассматривает аспирантуру как инструмент ускорения карьеры вне академической сферы, — подтверждается и в карьерных планах. Больше трети работающих вне вуза не хотели бы работать в академии, при этом те из них, кто занят полный день, наиболее ориентированы на неакадемический рынок труда — 63% из них не хотели бы работать в академической сфере (рис. 7).

Содержание трудовой деятельности также является важным фактором формирования карьерных планов. Хотя абсо-

Рис. 8. Карьерные планы аспирантов, занятых в вузе научно-исследовательской, преподавательской и административной работой



Большинство занятых в вузе планируют продолжить работать в нем после выпуска, доля желающих остаться в том же вузе после выпуска ниже среди тех, кто занят научно-исследовательской деятельностью (80%), по сравнению с теми, кто занят на преподавательских (87%) и административных должностях (89%). Занятые научно-исследовательской деятельностью в вузе планируют продолжить работу по профилю, однако не обязательно в вузе — это могут быть научные и коммерческие организации.

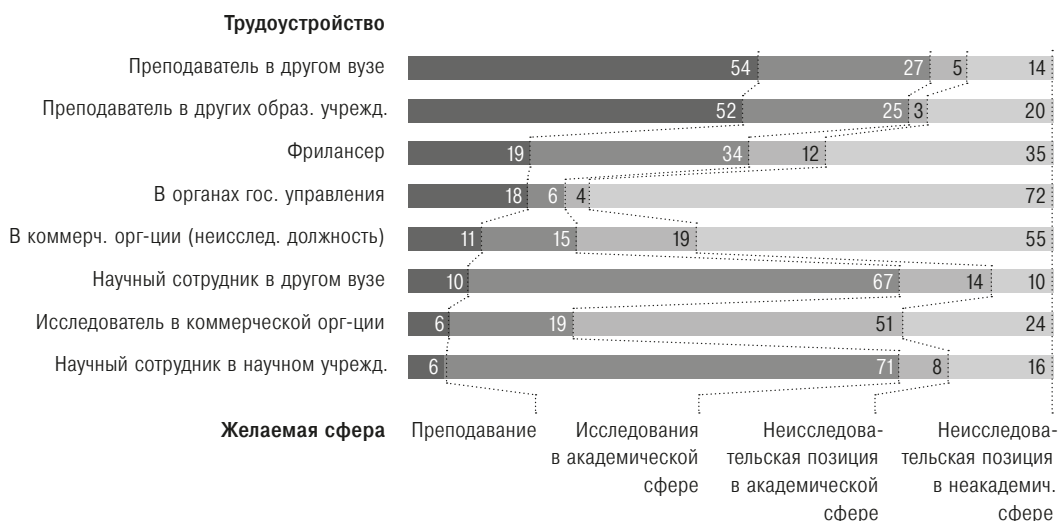
Аспиранты, работающие преподавателями в вузе, в основном планируют продолжить преподавать (45%) (рис. 8). Аспиранты, занимающиеся административной работой в вузе, планируют остаться в вузе, но сменить текущую деятельность на преподавание (41%) или научную работу (13%).

Среди аспирантов-преподавателей и аспирантов-административных работников существенно выше по сравнению с аспирантами, занятыми на научных должностях, доля тех, кто готов покинуть академическую среду и работать на должности, не связанной с исследовательской деятельностью (18 и 21% соответственно). Таким образом, занятые научно-исследовательской деятельностью планируют сохранить содержание деятельности, но готовы сменить место работы, а занятые преподаванием и администрированием хотели бы остаться в вузе.

Занятые вне вуза аспиранты в целом не планируют менять сферу трудоустройства и характер деятельности после окончания обучения (рис. 9).

Наконец, работающие нерегулярно и нетрудоустроенные аспиранты — наиболее уязвимые с точки зрения карьерных планов группы: неопределенность трудовых перспектив они переживают как серьезную трудность (26 и 30% соответственно, $\chi^2 = 93,370$, $p < 0,000$). В то же время занятые полный день как

Рис. 9. Карьерные планы аспирантов, трудоустроенных вне вуза, по типу занятости



в вузе, так и вне его реже сталкиваются с такой проблемой: половина аспирантов в обеих группах определились со своими трудовыми перспективами. Вероятно, для них текущая занятость является не просто способом материально себя обеспечить, но и приемлемым профессиональным выбором.

Таким образом, совмещение работы с учебой во время обучения в аспирантуре повышает определенность карьерных перспектив, однако карьерные планы диаметрально противоположны у аспирантов, трудоустроенных в вузе и вне его.

4. Дискуссия

Результаты опроса показывают, что даже в ведущих российских вузах подавляющее большинство аспирантов трудоустроены: 90% совмещают учебу с работой⁴. При этом существуют разные варианты совмещения, и аспиранты с разным типом трудоустройства по-разному ведут себя в процессе обучения и по-разному его воспринимают.

У аспирантов различаются карьерные планы, которые обусловлены, в частности, спецификой текущего места работы: трудоустроен аспирант в вузе, где учится, или вне вуза. Группа занятых в вузе как полный, так и неполный рабочий день — это

⁴ При этом, по данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, в целом среди молодежи в возрасте от 22 до 27 лет доля неработающих значительно выше — 42%.

наиболее ориентированные на академический трек аспиранты. Эти студенты поступали в аспирантуру для построения карьеры в академии, планируют работать в вузе и высоко оценивают предоставляемые в аспирантуре возможности. Возможно, существующие условия в российской аспирантуре лучше соответствуют мотивам и потребностям академически ориентированных аспирантов, так как сегодня аспирантура все еще воспринимается как место подготовки исключительно научно-педагогических кадров [Бедный, 2017]. Ригидность аспирантуры и ее преимущественная ориентированность на аспирантов, выбирающих академический трек, может быть существенным ограничением в ее развитии. Нарастание разнообразия вариантов трудоустройства выпускников аспирантуры — это общемировая тенденция [Nerad, 2006; Mangematin, 2000; Lee, Miozzo, Laredo, 2010]. Она обусловлена объективными причинами: ограниченный академический рынок труда неизбежно должен вытолкнуть на внешний рынок специалистов со степенью. Результаты исследований показывают, что распределение выпускников аспирантуры между академической и неакадемической профессиональными сферами неодинаково в разных странах, однако трудоустройство вне академии часто превалирует. Так, среди выпускников аспирантуры 1986–1994 гг. во Франции по направлению инженерных наук велика доля тех, кто изначально шел в аспирантуру не для того, чтобы в дальнейшем работать в академической среде: этот мотив характерен только для половины опрошенных [Mangematin, 2000]. Для выпускников со степенью в области точных и инженерных наук в Великобритании академическая сфера трудоустройства не является приоритетной: доля выпускников со степенью, занимающих постоянные позиции в академической сфере, меньше 20% [Lee et al., 2010]. Б. И. Бедный, С. Н. Гурбатов и Л. А. Остапенко [2013], анализируя ситуацию с выпускниками аспирантуры по социальным и гуманитарным направлениям в отдельном университете, пришли к выводу, что основная масса выпускников аспирантуры трудоустраивается в неакадемической сфере.

С одной стороны, преимущественное трудоустройство выпускников аспирантуры вне пределов академической сферы может свидетельствовать о перепроизводстве кадров с таким уровнем образования. Возникает вопрос: насколько необходима научная степень для построения карьеры вне академии [Manathunga, Lant, 2006; Gaeta et al., 2016]? С другой стороны, сложившаяся ситуация с трудоустройством выпускников ставит под сомнение ценность аспирантуры в текущем формате. Действительно ли обучение в аспирантуре дает уникальные навыки, необходимые для выполнения, предположим, исследовательских задач вне академического сектора, или степень имеет, скорее, символическую ценность для ее обладателей и выполняет сиг-

нальную функцию в борьбе за трудовую позицию, должность и заработную плату? В любом случае ориентация аспирантуры только на академическую сферу трудоустройства выпускников оправданна, только если она соответствует возможностям рынка труда. Если же специалистов со степенью больше, чем мест в академических учреждениях, или если часть из них изначально ориентируется на неакадемический рынок, возможно, стоит пересмотреть систему подготовки аспирантов, принимая во внимание мировую тенденцию роста разнообразия карьерных треков обладателей научной степени.

Наиболее комфортной аспирантура является для работающих в вузе полный день. Несмотря на сильную занятость, они не расценивают как трудность ни совмещение работы и учебы, ни учебную нагрузку, ни предстоящее трудоустройство. В этой группе практически все аспиранты ранее обучались в вузе, где учатся сейчас, и не рассматривали другие варианты для поступления. Поступление в аспирантуру в тот же вуз — типичная практика для российских аспирантов, однако, как показал опрос, доля инбридов выше среди трудоустроенных в вузе, и они не планируют менять место работы после выпуска из аспирантуры. Закрытость университетской среды, обусловленная низкой академической мобильностью и иерархичностью академического пространства в России, начинает проявляться уже на уровне обучения. Последствия инбридинга неоднозначны: некоторые исследователи не выявили разницы в научной продуктивности в зависимости от наличия инбридинга; другие обнаружили, что менее мобильные ученые проигрывают по ряду показателей. Так, инбриды меньше публикуются в целом, реже публикуются в международных изданиях, больше ориентированы на внутривузовскую коммуникацию, что может ограничивать их академический кругозор [Юдкевич, Горелова, 2015]. Негативные последствия здесь выходят за рамки личных и институциональных потерь и достигают национального уровня. Конечно, наличие академически ориентированных аспирантов, успешно совмещающих учебу с полной трудовой занятостью и удовлетворенных условиями в аспирантуре, можно рассматривать как сильную сторону аспирантуры, однако необходимо учитывать, что эта группа составляет меньше пятой части всех аспирантов.

Наиболее распространенный вариант трудоустройства аспирантов — работа полный день вне вуза, и зачастую она мало связана с темой диссертационного исследования, так что занятость может негативно отразиться как на качестве, так и на результативности обучения. Этим аспирантам трудно совмещать работу с учебой, они ориентированы на неакадемический рынок труда.

Финансовые трудности в период обучения переживают подавляющее большинство аспирантов. Зарубежные исследования показывают, что успех аспиранта (обычно измеренный

фактом защиты или временем от поступления до защиты) коррелирует с типом финансовой поддержки. Так, зарубежные аспиранты, получающие полное финансирование или вовлеченные в работу в качестве ассистентов, как правило, чаще завершают полный курс обучения в аспирантуре и быстрее получают степень по сравнению с теми, кто не получает такой финансовой поддержки и должен обеспечивать себя сам [Abedi, Benkin, 1987; Baird, 1990; Ehrenberg, Mavros, 1995; Lovitts, 2001; Stock, Siegfried, 2006; Van der Haert et al., 2013; Spronken-Smith, Cameron, Quigg, 2018]. Наиболее близким к такому варианту финансовой поддержки в российском контексте является трудоустройство в том же вузе, где аспирант обучается.

В зарубежных исследованиях показано, что аспиранты, занятые вне кампуса, меньше вовлекаются в жизнь департамента и имеют меньше шансов стать полноценными членами исследовательской и преподавательской команды факультета по сравнению с ассистентами, что в итоге сказывается на их прогрессе [Girves, Wemmerus, 1988]. Полученные нами данные также свидетельствуют, что работающие вне вуза полный день — наиболее уязвимая группа. Академия теряет этих аспирантов, так как они уже в период обучения меньше ориентируются на учебу, чем на трудовую деятельность, планируют работать на неакадемическом рынке, меньше включены в образовательный процесс, испытывают наибольшие трудности, а также среди них больше доля не планирующих выходить на защиту. Конечно, использование полученных нами данных ограничено возможностями срезового исследования, и для получения более надежных результатов необходимы лонгитюдные исследования, показывающие связь трудоустройства с различными показателями результативности обучения в аспирантуре. Однако даже на существующих данных очевидны различия между аспирантами с разным типом трудоустройства, выбор которого обусловлен имеющейся у аспиранта финансовой поддержкой.

Конечно, тип финансирования — это комплексная характеристика, отражающая не только условия, в которых аспирант учится, но и, вероятно, уровень подготовки или мотивацию аспирантов, получивших финансовую поддержку. Но в любом случае отсутствие или недостаточная финансовая поддержка аспирантов — фактор риска в функционировании и обеспечении результативности аспирантуры в целом, особенно если аспирант работает за пределами вуза и содержание его работы мало связано с темой диссертационного исследования. Опрос проводился в ведущих российских университетах, финансовые возможности которых гораздо выше, чем у остальных вузов, и если в них аспиранты в массовом порядке сталкиваются с финансовыми трудностями, то масштабы этой проблемы в остальных вузах могут быть еще больше.

Литература

1. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Миронос А. А. (2007) Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. № 5. С. 56–65.
2. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Козлов Е. В., Максимов Г. А. (2003) Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. № 3. С. 71–85.
3. Бедный Б. (2017) Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. № 4. С. 5–16.
4. Бедный Б. И., Гурбатов С. Н., Остапенко Л. А. (2013) Мониторинг трудоустройства выпускников аспирантуры // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. № 5–1. С. 12–16.
5. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошонов Н. Г., Терентьев Е. А. (2017) Портрет современного российского аспиранта // Современная аналитика образования. Вып. 7 (15). М.: Изд. дом ВШЭ.
6. Резник С. Д. (2015) Аспирантура: как повысить ее эффективность // Университетское управление: практика и анализ. № 4. С. 106–116.
7. Эрштейн Л. Б. (2011) Результативность деятельности аспирантуры и необходимость разработки общей теории научного руководства // Педагогическое образование в России. № 4. С. 218–223.
8. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. (2015) Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 73–83.
9. Abedi J., Benkin E. (1987) The Effects of Students' Academic, Financial, and Demographic Variables on Time to the Doctorate // Research in Higher Education. Vol. 27. No 1. P. 3–14.
10. Ali A., Kohun F. (2006) Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs // International Journal of Doctoral Studies. Vol. 1. No 1. P. 21–33.
11. Altbach P. G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem // Asia Pacific Education Review. Vol. 16. No 3. P. 317–330.
12. Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research // J. C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Springer. Vol. XIX. P. 481–533. doi:10.1007/1-4020-2456-8_11.
13. Baird L. L. (1990) Disciplines and Doctorates: The Relationships between Program Characteristics and the Duration of Doctoral Study // Research in Higher Education. Vol. 31. No 4. P. 369–385. doi:10.1007/bf00992273.
14. Bao Y., Kehm B. M., Ma Y. (2018) From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China // Studies in Higher Education. Vol. 43. No 3. P. 524–541.
15. Bourke S., Holbrook A., Lovat T., Farley P. (2004) Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates // AARE Annual Conference, Melbourne. Vol. 28. https://www.researchgate.net/profile/Sid_Bourke/publication/228719523_Attrition_Completion_and_Completion_Times_of_PhD_Candidates/links/004635212d98fcc737000000.pdf
16. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. (2017) Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors // Higher Education. Vol. 74. No 6. P. 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>.
17. Ehrenberg R., Mavros P. (1995) Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-To-Degree and Completion Probabilities? // The Journal of Human Resources. Vol. 30. No 3. P. 581–609. doi:10.2307/146036.
18. Gaeta G. L., Lubrano Lavadera G., Pastore F. (2016) Much Ado about Nothing? The Wage Effect of Holding a PhD Degree but not a PhD Job Position. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2810462

19. 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.
20. Haworth J. G., Bair C. R. (2000) Learning Experiences that Make a Difference: Findings from a National Study of Doctoral Education in the Professions. ASHE Annual Meeting Paper.
21. Hockey J. (1991) The Social Science PhD: A Literature Review // *Studies in Higher Education*. Vol. 16. No 3. P. 319–332.
22. Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis // *Wenner Gren International Series*. Vol. 83. P. 67.
23. Lee H., Miozzo M., Laredo P. (2010) Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University // *Research Policy*. Vol. 39. No 7. P. 869–881.
24. Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice // *New Directions for Institutional Research*. No. 80. P. 69–80.
25. Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
26. 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.
27. Manathunga C., Lant P. (2006) How Do We Ensure Good PhD Student Outcomes? // *Education for Chemical Engineers*. Vol. 1. No 1. P. 72–81.
28. Mangematin V. (2000) PhD Job Market: Professional Trajectories and Incentives during the PhD // *Research Policy*. Vol. 29. No 6. P. 741–756.
29. McCabe-Martinez M.C. (1996) A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems (Doct. diss., Boston College, 1993) // *Dissertation Abstracts International*. Vol. 57. No 2900.
30. 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: ANU. P. 5–12.
31. Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. (2018) Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. No 1. P. 94–109.
32. Stock W. A., Siegfried J. J. (2006) Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002 // *American Economic Review*. Vol. 96. No 2. P. 467–474.
33. Van der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Dehon C. (2014) Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? // *Studies in Higher Education*. Vol. 39. No 10. P. 1885–1909.
34. Warren J. R. (2002) Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data // *Youth & Society*. Vol. 33. No 3. P. 366–393.
35. Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A.C. (2007) More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behaviour Affect Doctoral Student Satisfaction // *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 31. No 3. P. 263–281.

Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students

Authors **Saule Bekova**

Junior Research Fellow, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str7, 101000 Moscow. E-mail: bekova.sk@gmail.com

Zibeyda Dzhafarova

Research Assistant, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str7, 101000 Moscow. E-mail: ziba.jafarova@gmail.com

Abstract Doctoral education in Russia is characterized by high drop-out rates. Many experts associate this problem with the low financial support of PhD students and their need to find employment during education process. However, the current discussion mainly relies not on the research data, but on expert opinions based on scanty statistics or on the individual cases. Based on a 2016 survey of PhD students of the leading Russian universities the authors assess the scope and types of employment of postgraduates, as well as the experience of those PhD students, who balance study time with work. The current position, work duties and workload of PhD students were analyzed in regard to learning experience perception and career prospects they have. The authors conclude that the balancing study and work may benefit to PhD student education process and professional experience, but only in case when current work duties correspond to the thesis topic. The challenges of balancing study and work are highlighted. The results can be useful for developing measures to reform doctoral education both at the university and at the state level.

Keywords doctoral education in Russia, PhD students, employment, drop-out rate, balancing study and work.

- References**
- Abedi J., Benkin E. (1987) The Effects of Students' Academic, Financial, and Demographic Variables on Time to the Doctorate. *Research in Higher Education*, vol. 27, no 1, pp. 3–14.
- Ali A., Kohun F. (2006) Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 1, no 1, pp. 21–33.
- Altbach P. G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem. *Asia Pacific Education Review*, vol. 16, no 3, pp. 317–330.
- Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (ed. J. C. Smart), New York: Springer, vol. XIX, pp. 481–533. doi:10.1007/1-4020-2456-8_11.
- Baird L. L. (1990) Disciplines and Doctorates: The Relationships between Program Characteristics and the Duration of Doctoral Study. *Research in Higher Education*, vol. 31, no 4, pp. 369–385. doi:10.1007/bf00992273.
- Balabanov S., Bednyi B., Mironos A. (2007) Faktory ehffektivnosti i kachestva podgotovki nauchnykh kadrov v aspiranture (sotsiologicheskij analiz) [Effectiveness and Quality Factors of the Professional Teacher Training at Doctorate Level (Sociological Analysis)]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 5, pp. 56–65.

- Balabanov S., Bednyi B., Kozlov E., Maksimov G. (2003) Mnogomernaya tipologiya aspirantov [Multidimensional Typology of Postgraduates]. *Sociological Journal*, no 3, pp. 71–85.
- Bao Y., Kehm B. M., Ma Y. (2018) From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 3, pp. 524–541.
- Bednyi B. (2017) Novaya model aspirantury: pro et contra [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Higher Education in Russia*, no 4, pp. 5–16.
- Bednyi B., Gurbatov S., Ostapenko L. (2013) Monitoring trudoustroystva vypusnikov aspirantury [Monitoring of Employment of PhD Program Graduates]. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no 5–1, pp. 12–16.
- Bekova S., Gruzdev I., Dzhabarova Z., Maloshonok N., Terentev E. (2017) Portret sovremennogo rossijskogo aspirant [Portrait of a modern Russian postgraduate]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, no 7 (15). Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Bourke S., Holbrook A., Lovat T., Farley P. (2004) Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates. *Annual Conference (Melbourne)*, vol. 28. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Sid_Bourke/publication/228719523_Attrition_Completion_and_Completion_Times_of_PhD_Candidates/links/004635212d98fcc737000000.pdf (accessed 12 January 2019).
- Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. (2017) Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>.
- Ehrenberg R., Mavros P. (1995) Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-To-Degree and Completion Probabilities? *The Journal of Human Resources*, vol. 30, no 3, pp. 581–609. doi:10.2307/146036.
- Erstein L. (2011) Rezultativnost deyatelnosti aspirantury i neobkhodimost razrabotki obshchey teorii nauchnogo rukovodstva [Efficiency of Post-Graduate Education and the Necessity of Development of the General Theory of Scientific Management]. *Pedagogical Education in Russia*, no 4, pp. 218–223.
- Gaeta G. L., Lubrano Lavadera G., Pastore F. (2016) Much Ado about Nothing? The Wage Effect of Holding a PhD Degree but not a PhD Job Position. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2810462 (accessed 12 January 2019).
- 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.
- Haworth J. G., Bair C. R. (2000) Learning Experiences that Make a Difference: Findings from a National Study of Doctoral Education in the Professions. Paper presented at ASHE Annual Meeting.
- Hockey J. (1991) The Social Science PhD: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 3, pp. 319–332.
- Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. *Wenner Gren International Series*, vol. 83, pp. 67.
- Lee H., Miozzo M., Laredo P. (2010) Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University. *Research Policy*, vol. 39, no 7, pp. 869–881.
- Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice. *New Directions for Institutional Research*, no. 80, pp. 69–80.
- Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- 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.
- Manathunga C., Lant P. (2006) How Do We Ensure Good PhD Student Outcomes? *Education for Chemical Engineers*, vol. 1, no 1, pp. 72–81.
- Mangematin V. (2000) PhD Job Market: Professional Trajectories and Incentives during the Ph D. *Research Policy*, vol. 29, no 6, pp. 741–756.
- McCabe-Martinez M.C. (1996) A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems (Doct. diss., Boston College, 1993). *Dissertation Abstracts International*, vol. 57, no 2900.
- 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: ANU, pp. 5–12.
- Reznik S. (2015) Aspirantura—kak povysit'ye effektivnost' [The Graduate School—Ways of Improving Efficacy]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 4, pp. 106–116.
- Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. (2018) Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, no 1, pp. 94–109.
- Stock W. A., Siegfried J. J. (2006) Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002. *American Economic Review*, vol. 96, no 2, pp. 467–474.
- Van der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Dehon C. (2014) Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 10, pp. 1885–1909.
- Warren J. R. (2002) Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data. *Youth & Society*, vol. 33, no 3, pp. 366–393.
- Yudkevich M., Gorelova O. (2015) Akademicheskiy inbriding: prichiny i posledstviya [Academic Inbreeding: Causes and Consequences]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 73–83.
- Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A.C. (2007) More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behaviour Affect Doctoral Student Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, no 3, pp. 263–281.