

Зачем сегодня идут в аспирантуру

Типологизация мотивов российских аспирантов

Е. А. Терентьев, Н. В. Рыбаков, Б. И. Бедный

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2019 г.

Терентьев Евгений Андреевич

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: eterentev@hse.ru

Рыбаков Николай Валерьевич

аспирант кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Адрес: 603950 Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23. E-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Бедный Борис Ильич

доктор физико-математических наук, профессор, директор Института аспирантуры и докторантуры, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Адрес: 603950 Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23. E-mail: bib@unn.ru

Аннотация. На данных интервью с аспирантами и их научными руководителями, а также опроса аспирантов шести российских университетов рассматриваются мотивы поступле-

ния в аспирантуру и обучения в ней и дается оценка их распространенности. Опираясь на теорию самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана, авторы выделяют три основных типа мотивации: внутреннюю мотивацию, внешнюю мотивацию и амотивацию — и описывают их применительно к обучению в аспирантуре. Показано, что, несмотря на падение престижа академического труда в современной России, интерес к исследовательской деятельности, желание заниматься наукой и преподаванием остаются наиболее распространенным мотивом поступления в аспирантуру. Вместе с тем значительная доля аспирантов руководствуется внешними «неакадемическими» мотивами, такими как получение определенных социальных льгот либо намерение построить карьеру вне академической сферы, рассматривая ученую степень в качестве подспорья для своего продвижения.

Ключевые слова: аспирантура, мотивация аспирантов, теория самодетерминации в мотивации, эффективность аспирантуры, закрепление молодежи в науке.

DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-40-69

Аспирантское образование сегодня переживает существенные трансформации как в России, так и за рубежом. К основным трендам в этой области относятся ориентация на широкий ры-

нок интеллектуального труда, выходящий за рамки академической сферы [Kehm, 2006; Nerad, 2010; Nerad, Evans, 2014], и структурированный формат подготовки, нацеленный на развитие не только «жестких», но и «мягких» навыков [Gilbert et al., 2004; Park, 2005; Kehm, 2006; Halse, 2007; Nerad, 2010]. В России отражением этих процессов стало принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который не только изменил статус аспирантуры (сегодня это третий уровень высшего образования), но и привел к существенному пересмотру содержания аспирантской подготовки [Бедный, 2013; Мосичева, Караваева, Петров, 2013; Шестак, Шестак, 2015].

Реформа вызвала бурные дискуссии в академическом сообществе, и на повестку дня был поставлен вопрос о ее целесообразности и последствиях, к которым она привела. Критики связывают с проведенной реформой существенное падение показателей эффективности аспирантуры в последние пять лет, подчеркивая необоснованность перехода к образовательной модели аспирантуры и ее «вредность» для российской науки. Сторонники, напротив, фиксируют «оздоравливающий» эффект реформы, а также обращают внимание на то, что она находится в русле общемировых трендов аспирантского образования (обсуждение позиций см. в [Шестак, Шестак, 2015; Сенашенко, 2016; Бедный, 2017; Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018]). В подобных дискуссиях явно ощущается дефицит данных. В большинстве случаев аргументы сторон носят характер экспертных оценок, не подтвержденных эмпирическими исследованиями. В связи с этим сегодня особую актуальность приобретает доказательное изучение развития аспирантуры в России с использованием статистических и социологических данных.

Одной из важнейших тем, которая требует пристального внимания, является мотивация к поступлению в аспирантуру и обучению в ней, поскольку именно она играет ключевую роль в успехе аспирантов [Lovitts, 2001; Bair, Haworth, 2004; Ivankova, Stick, 2007; Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012; Litalien, Guay, 2015]. Ряд экспертов считают низкий уровень мотивации аспирантов одной из важнейших проблем российской аспирантуры [Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Резник, Чемезов, 2018]. Однако в большинстве случаев аргументация авторов основана на опыте отдельных университетов в дореформенный период, который невозможно полноценно использовать для анализа текущей ситуации.

Целью данной работы было получить актуальную информацию о мотивах аспирантов. Результаты исследования со смешанным дизайном, проведенного в шести университетах, используются для поиска ответов на следующие вопросы: 1) каковы основные типы мотивов, которые сегодня движут мо-

лодыми людьми, поступающими в российскую аспирантуру; 2) какова распространенность разных типов мотивации? Теоретическую основу для типологизации мотивов к поступлению в аспирантуру и обучению в ней задает теория самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана [Deci, Ryan, 2012], которая получила широкое распространение в исследованиях мотивации студентов, но пока очень ограниченно используется в отношении аспирантского образования.

1. Исследования мотивации к обучению в аспирантуре в России и за рубежом

Эмпирически установлено, что мотивация к поступлению в аспирантуру и к обучению в ней является важным фактором, определяющим успех или неудачу в завершении образовательной программы и защите диссертации [Lovitts, 2001; Bair, Haworth, 2004; Ivankova, Stick, 2007; Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012; Litalien, Guay, 2015; Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Резник, Чемезов, 2018]. Установлено, что внутренняя мотивация, связанная с интересом к обучению и научной деятельности, приводит к более высоким образовательным результатам [Ivankova, Stick, 2007; Litalien, Guay, 2015]. Д. Литалиен с коллегами отмечают наличие положительной связи между образовательными результатами и степенью автономности мотивации аспирантов, понимаемой в контексте теории самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана как внутреннее регулирование в противовес внешнему контролю [Litalien, Guay, Morin, 2015]. На данных интервью с выпускниками аспирантуры показано, что одним из важных факторов успешности является наличие одновременно и личной мотивации (желания заниматься научной работой, интереса к обучению, мечты получить докторскую степень и др.), и мотивации профессиональной (стремления к продвижению по карьерной лестнице, получения финансовых вознаграждений) [Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012]. Судя по результатам опроса аспирантов одного из корейских исследовательских университетов, те, кто нацелен на академическую карьеру, позитивнее воспринимают свой образовательный опыт, лучше справляются со стрессом, обусловленным образовательной нагрузкой и интенсивной работой над диссертационным проектом, осознавая, что от итогового результата зависит их профессиональное продвижение [Shin et al., 2018].

Зарубежные исследования мотивации к поступлению в аспирантуру и обучения в ней, как правило, носят срезовой характер и нацелены на фиксацию распространенности разных типов мотивации без соотнесения с результативностью обучения и оценками тех или иных аспектов аспирантского опыта [Brailsford, 2010; Tarvid, 2014; Wiegerová, 2016; London et al., 2014]. При этом исследователи опираются на разные классификации и ис-

пользуют разные теоретические подходы, что затрудняет системные обобщения.

Мотивация к поступлению в аспирантуру и обучению в ней в российских университетах изучена мало, а имеющиеся результаты противоречивы. Одной из первых работ в этой области является исследование С. С. Балабанова и коллег [Балабанов и др., 2003]. На данных опроса аспирантов вузов Приволжского федерального округа показано, что основными мотивами поступления в аспирантуру являются желание защитить диссертацию и получить ученую степень, а также возможность полностью сосредоточиться на подготовке диссертации. При этом только треть аспирантов отмечали в качестве мотива поступления то, что аспирантура предоставляет возможность профессионально заниматься наукой. Ответы аспирантов зачастую не согласовывались с мнениями научно-педагогических работников, которые в числе наиболее значимых мотивов называли отсрочку призыва в армию, самоутверждение, стремление стать высококвалифицированным специалистом, конкурентоспособность ученой степени на рынке труда, престижность. Характер мотивации стал одним из факторов, положенных авторами исследования в основание выделения четырех типов аспирантов: высокоресурсные (обладают ярко выраженными способностями к научной деятельности), депривированные (находятся в неблагоприятных материальных и социальных условиях), мотивированные на науку (наиболее перспективны с точки зрения успешного обучения в аспирантуре) и «балласт» (аспиранты, лишь имитирующие работу над диссертацией). Результаты этого исследования представляют интерес с точки зрения анализа эволюции мотивов аспирантов, поскольку за прошедшее время (опрос проведен в 2002 г.) социокультурные характеристики российских аспирантов существенно изменились.

В недавней работе¹ сделан вывод, что наиболее распространенными мотивами к обучению в аспирантуре являются желание получать более высокую заработную плату, возможность повысить квалификацию, перейти на более престижную работу, установить связи и получить продвижение по карьерной лестнице [Резник, Чемезов, 2018]. Выявленные прагматические мотивы классифицированы как «ошибочные», не соответствующие основной миссии аспирантского образования. «Объективные» мотивы, связанные с интересом к науке и пре-

¹ Рассмотренное исследование имеет существенное ограничение, не позволяющее в явной форме относить полученные результаты к аспирантам, поскольку анкета была адресована студентам и вопрос формулировался в отношении их планов продолжить образование в аспирантуре: «Какие факторы могут оказать влияние на ваше решение поступать в аспирантуру?».

подаванию, возможностью реализовать собственное научное исследование, менее распространены, что, по мнению авторов, создает угрозу для устойчивого развития института аспирантуры в России.

В других исследованиях, проведенных в тот же период времени [Замараева, 2013; Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017] получены отчасти противоположные результаты. Авторы установили, что основными мотивами к поступлению в аспирантуру и обучению в ней для большинства аспирантов является интерес к научной деятельности, а также возможность самореализации и профессионального развития. В этих работах представлен обширный эмпирический материал по социальным характеристикам аспирантов, однако проблема мотивации затрагивается лишь косвенно и без какой-либо теоретической концептуализации.

В некоторых работах российских авторов предпринимаются попытки систематизации мотивов обучения у аспирантов [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016; Сизых, 2014]. В частности, Е. В. Веденеева и коллеги выделяют три группы факторов, характеризующих структуру мотивационно-ценностной сферы аспирантов: «ориентация на достижение и самореализацию», «ориентация на статус и комфорт», «ориентация на отношения». М. А. Капшутарь предлагает различать личные и социальные смыслы мотивов, а А. Д. Сизых анализирует причины выбора академической карьеры в зависимости от источников мотивации деятельности: интереса, социальной нормы и принуждения².

Одним из наиболее масштабных является исследование, реализованное в 2016 г. в 14 университетах с особым статусом (участники Проекта «5–100» и федеральные университеты) [Бекова и др., 2017]. Выделяя две основные группы мотивов — академические и неакадемические, авторы фиксируют преимущественную распространенность первых, связанных с желанием работать исследователем в вузе или научной организации (56%), заниматься преподаванием (48%), ориентацией на карьеру исследователя-аналитика в коммерческой организации (25%). Неакадемические мотивы аспиранты отмечали реже, но они также имели существенный вес: 38% респондентов считали, что обучение в аспирантуре поможет в развитии карьеры вне академической сферы, 33% поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии, 23% респондентов не хотели покидать университетскую среду, и 8% отметили, что их

² Цитируемые работы основываются лишь на качественных методах исследования [Сизых, 2014] либо на опросах небольших по объему выборок [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016].

интересовало место в общежитии. Каждый четвертый аспирант мужского пола рассматривал аспирантуру как способ получить отсрочку призыва в армию.

Таким образом, в российских исследованиях на разных массивах данных установлено, что основными мотивами к поступлению в аспирантуру и обучению в ней являются желание защитить диссертацию и построить академическую карьеру, интерес к научной и преподавательской деятельности. Вместе с тем эти исследования показывают, что «неакадемическая» мотивация, связанная с получением различных социальных благ или льгот (стипендия, отсрочка призыва в армию, место в общежитии и др.), а также престиж ученой степени и возможность получить от нее некие финансовые выгоды, являются хоть и не наиболее распространенными, но важными мотивами для значительной части аспирантов. За несколькими исключениями [Замараева, 2013; Бекова и др., 2017], рассмотренные исследования имеют характер кейсов и опираются на данные, полученные в отдельных университетах или в нескольких университетах, расположенных в одном городе или регионе [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016; Рыбаков, 2018; Резник, Чемезов, 2018]. Опора большинства из них исключительно на опросные данные зачастую затрудняет понимание и интерпретацию результатов. Кроме того, исследования, нацеленные на изучение мотивации к обучению в аспирантуре, как правило, не сопровождаются глубокой теоретической проработкой как на уровне инструментария исследования, так и на уровне интерпретации результатов, что усложняет сопоставление результатов и выработку общего видения.

Для комплексного рассмотрения проблемы в данной статье мы представляем результаты эмпирического исследования со смешанным дизайном, нацеленного на построение теоретически обоснованной классификации мотивов поступления в аспирантуру и обучения в ней в российских университетах и на оценку распространенности этих мотивов. В качестве основной теоретической рамки исследования мы используем теорию самодетерминации в мотивации, предложенную американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном [Deci, Ryan, 1985; 2012; Ryan, Deci, 2000], которая получила широкое распространение в исследованиях школьного и высшего образования [Гордеева, 2010; Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015], однако мало применялась при изучении аспирантского образования (исключения составляют работы [Litalien, Guay, 2015; Litalien, Guay, Morin, 2015; Shin et al., 2018]). При этом существующие работы показали продуктивность использования этой теории для объяснения причин отсева [Litalien, Guay, 2015] и удовлетворенности аспирантов [Shin et al., 2018].

2. Теория самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана

В основе теории самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана лежит различие трех базовых потребностей, определяющих человеческое поведение: потребность в автономности (*autonomy*), потребность в компетентности (*competence*) и потребность в связанности с другими (*relatedness*) [Deci, Ryan, 2012]. Автономность — это добровольный выбор, возможность самостоятельно инициировать и регулировать свои действия. Компетентность — ощущение собственной значимости, эффективности, стремление справляться с разнообразными задачами, возникающими при взаимодействии с внешней средой. Связанность с другими понимается как потребность в установлении устойчивых связей с другими, стремление быть понятым и принятым ими.

На основании этой универсальной модели выделяются разные типы мотивации, регулирующие деятельность человека в разных сферах. Базовое разграничение, во-первых, проводится между внутренней и внешней мотивацией: внутренне мотивированный человек вовлекается в какую-либо деятельность, исходя из интереса к самой этой деятельности и удовольствия от нее (т.е. регулятор является внутренним по отношению к субъекту); вовлечение внешне мотивированного человека в ту или иную деятельность определяется стремлением получить определенное вознаграждение, похвалу или избежать наказания (т.е. регулятор находится вне субъекта) [ibid.]. Эти типы мотивации представляют собой противоположные полюса на шкале автономности.

Для лучшего понимания мотивационного процесса Э. Деси и Р. Райан предлагают также различать разные типы внешней мотивации: интегрированный (*integrated*), идентифицированный (*identified*), интроецированный (*introjected*) и экстернальный (*external*) [Deci, Ryan, 1985; 2012]. Экстернальному типу соответствует наименьший уровень автономности индивида, когда локус контроля деятельности является полностью внешним по отношению к нему. При интроецированном типе мотивации поведение индивида регулируется принятыми внешними нормами и правилами через возникновение эмоциональных переживаний (например, возникает чувство вины при отклонении от установленных норм и правил). Идентифицированный тип определяется тем, что индивид по собственной инициативе вовлекается в ту или иную деятельность, понимая и принимая ее как средство достижения важной для него, но внешней (выходящей за рамки самой деятельности) цели. Наконец, интегрированному типу соответствует наиболее высокий среди рассматриваемых типов внешней мотивации уровень автономности регуляции, когда индивид полностью принимает ценности, определяющие вовлечение в деятельность, ощущая их согласованность со своими потребностями.

Выделенные пять типов мотивации (внутренняя и четыре типа внешней) выстраиваются в континуум по шкале автономности регуляции и разделяются на два подтипа — автономную и контролируруемую мотивацию. К первому относятся внутренняя, идентифицированная и интегрированная мотивация, ко второму — интроецированная и экстернальная. Кроме того, Э. Деси и Р. Райан отдельно выделяют амотивацию, для которой характерно отсутствие регуляции. В качестве отличительной черты амотивированного индивида исследователи отмечают неинтенциональность действий: он не осознает своих целей и не стремится добиться определенного результата своими действиями. Соответственно, его деятельность не определяется ни внешними, ни внутренними регуляторами. Примерами проявления амотивации являются следующие ситуации: 1) когда индивид чувствует, что не может достичь результатов из-за того, что не видит связи между определенными действиями и результатами; 2) когда для индивида характерен недостаток воспринимаемой компетентности; 3) когда деятельность и ее последствия не воспринимаются индивидом как ценные для него [Deci, Ryan, 2002. P. 17].

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

Статья основана на данных исследования со смешанным дизайном, которое было проведено в шести российских университетах в 2018–2019 гг. В выборку вошли как университеты с особым статусом (участники Проекта «5–100», три университета), так и вузы без особого статуса (три университета). Два университета находятся в Москве, четыре — в регионах. Три университета являются классическими, один — с фокусом на инженерные и естественнонаучные специальности, один — с фокусом на социальные науки, один — с фокусом на образование и педагогические науки.

Качественная часть исследования состояла в проведении серии полуструктурированных интервью с аспирантами ($N = 18$) и научными руководителями ($N = 24$). В большинстве случаев аспиранты и научные руководители опрашивались в парах независимо друг от друга. Выборка информантов строилась по принципу максимального разнообразия. Структура выборки для проведения интервью представлена в приложении 1. Интервью

3. Методология и данные

посвящены в первую очередь вопросам научного руководства, однако некоторые вопросы касались мотивов поступления в аспирантуру. В частности, научных руководителей спрашивали о причинах относительно низкой результативности аспирантуры (высокие показатели отсева, проблемы с подготовкой диссертаций), а также об отличительных чертах успешных и неуспешных аспирантов.

Результаты послужили основой для разработки инструментария количественного исследования. Кроме того, использование качественных данных в дополнение к количественным позволяло получить более развернутые представления об изучаемом объекте — о мотивации к поступлению в аспирантуру и обучению в ней. Особая значимость проведения интервью с научными руководителями обусловлена сенситивностью затрагиваемой темы: при опоре исключительно на интервью с аспирантами велик риск получения неполной картины из-за эффекта социальной желательности. Например, аспиранты могут умалчивать о некоторых традиционно неодобряемых мотивах (поступление в аспирантуру для получения социальных выгод, отсрочки призыва в армию и др.). Дополнительная информация от научных руководителей может дать более полную картину.

Продолжительность интервью с аспирантами и научными руководителями — 40–50 минут. Все интервью записывались на диктофон.

Количественная часть исследования состояла в проведении опроса аспирантов в онлайн-формате: ссылка на электронную анкету рассылалась на личные и корпоративные адреса электронной почты респондентов (участие было добровольным). В анкетировании приняли участие 1097 аспирантов, что составляет около 35% общего числа аспирантов в рассматриваемых университетах. Для создания анкет использовалась система EnjoySurvey³. Опросник состоял из 72 вопросов, его заполнение занимало в среднем около 20 минут. Отдельные вопросы были посвящены мотивам поступления в аспирантуру. На эти вопросы отвечали только аспиранты 1-го года обучения, поскольку у них наиболее свежи воспоминания о принятии решения о поступлении в аспирантуру и выборе направления подготовки ($N = 347$). Структура выборки в разрезе формы обучения, формы финансирования обучения, пола аспиранта и укрупненного направления подготовки приведена в приложении 2.

4. Типология мотивов поступления в аспирантуру и оценка их распространенности

Результаты анализа интервью позволили выделить спектр мотивов, которыми руководствуются поступающие в аспирантуру.

³ <https://enjoysurvey.com/>

В рамках теории самодетерминации мотивации мы разделили все мотивы на три основные группы: относящиеся к внутренней мотивации, внешней мотивации и амотивации. В группе внешних мотивов удалось выделить подтипы, которые нашли отражение в интервью: экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную мотивацию. Далее мы подробно остановимся на каждом типе мотивации и опишем их, используя данные интервью и опроса.

Для внутренней мотивации [Deci, Ryan, 1985] характерен самый высокий уровень автономности индивида, когда локус контроля является внутренним и связан с интересом и/или удовольствием от обучения и сопутствующей деятельности. В ходе интервью выявлены три группы мотивов, которые относятся к этой категории и связаны с различными аспектами обучения в аспирантуре: интерес к исследовательской деятельности, интерес к обучению, интерес к преподавательской деятельности.

4.1. Внутренняя мотивация:
интерес к научной деятельности, преподаванию и образовательному процессу

В интервью многие информанты отмечали, что ключевым фактором решения о поступлении в аспирантуру для них стал интерес к научной деятельности как ядру аспирантской подготовки. Для аспирантов с данным типом мотивации научная работа является самостоятельной ценностью, безотносительно к тем выгодам, которые она может принести (например, для построения дальнейшей карьеры). Они наиболее автономны в своей деятельности, поскольку самостоятельно ее регулируют. В их нарративах ключевой является сама категория интереса, который выступает в качестве «двигателя» деятельности и составляет ядро соответствующего дискурса:

4.1.1. Интерес к исследовательской деятельности

«Что двигало? <...> *интерес* мой к исследованиям в целом, научным» (аспирант, мужчина, 3-й год обучения, химия).

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

При этом часто в качестве мотива аспиранты с данным типом мотивации указывают не просто абстрактный интерес к науке, а желание реализовать конкретное научное исследование, внести вклад в определенную научную область. Они «горят» своей темой, получая удовольствие от ее разработки:

«Мне была *искренне интересна* та специальность, которую я выбрал, — международные отношения <...> И конкретно тогда я для себя определил, что именно мне *интересно* среди международных отношений: направление экономической ин-

теграции» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., международные отношения).

Для некоторых студентов внутренним «мотором» становится желание завершить начатое ранее исследование и представить его результаты более широкому кругу людей, чем научный руководитель и преподаватели, читавшие выпускную квалификационную работу. Так, в ходе опроса 87% аспирантов согласились с высказыванием, что одной из причин поступления в аспирантуру являлся интерес к тематике исследования и желание продолжить ей заниматься⁴.

В интервью отмечалось, что обучение в аспирантуре зачастую становится своеобразной отдушиной, поскольку дает возможность заниматься тем, что действительно нравится и от чего получаешь искреннее удовольствие. Для многих аспирантура — это некий противовес рутинной однообразной деятельности, которую они выполняют в случае занятости за пределами академической сферы (сегодня совмещение обучения в аспирантуре с трудовой занятостью широко распространено [Бекова и др., 2017]). Таким образом, именно внутренний интерес становится двигателем активного вовлечения в образовательный процесс и в реализацию собственного научного исследования.

«Хочется всегда как-то развиваться, хочется писать какие-то статьи, хочется анализировать происходящее, хочется что-то делать, хочется копать еще больше, чем есть в твоей жизни. С одной стороны, это тяжело, но с другой — это придает тебе какое-то новое течение, начинаешь об этом думать» (аспирант, мужчина, 4-й год обучения, математика и механика).

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

«Работа — это работа, а в выходные и вечером посидеть по-заниматься научной работой, которая связана с диссертацией, — это как-то идет в удовольствие, как хобби... Мне ка-

⁴ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?»

«Мне была интересна моя тема исследования, и я хотел(а) продолжить ей заниматься».

Варианты ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на).

жется, это нормально, что ты хочешь чего-то большего, чем просто приходить на работу, сидеть там с восьми до пяти или с девяти до шести» (аспирант, мужчина, 4-й год обучения, математика и механика).

В некоторых нарративах внутренняя мотивация проявлялась через интерес не к реализации исследовательской деятельности, а к самому образовательному процессу, через «любовь к учебе» или «самосовершенствованию». Стремление к росту и движению выступает в качестве внутреннего регулятора, определяющего вовлеченность в образовательный процесс:

4.1.2. Интерес к учебе

«Вот это такой *личный интерес к самосовершенствованию* <...> Какой-то момент *духовной потребности*: двигаться, расти, не стоять на месте» (научный руководитель, женщина, филология).

Часть аспирантов рассматривают аспирантуру в том числе и как ступень обучения, что входит в противоречие с распространенным в экспертной среде мнением, что присвоение аспирантуре образовательного статуса было ошибкой образовательной политики, поскольку у аспирантов нет запроса на образовательную составляющую [Шестак, Шестак, 2015]. Так, согласно опросным данным, почти треть аспирантов (31%) поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии⁵.

Поскольку аспирантские программы менее структурированы по сравнению с программами бакалавриата и магистратуры, для успешного прохождения обучения от аспирантов требуется высокий уровень автономии и самостоятельности [Litalien, Guay, 2015]. Наличие внутренней мотивации, предполагающей, что регулятор деятельности является внутренним по отношению к индивиду и его поведение самодетерминировано, становится важнейшим фактором успеха на пути к ученой степени. На это отдельно указывали в своих интервью научные руководители, говоря о критической важности личной заинтересованности и нацеленности на реализацию своего исследования:

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

⁵ Вопрос: «Почему вы решили поступать в аспирантуру?».

Один из вариантов ответа: «Хотел(а) продолжить обучение по профессии».

Всего в вопросе было 10 вариантов ответа, респондент мог выбрать все подходящие.

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

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

4.1.3. Интерес к преподаванию

Другим типом внутренней мотивации, о котором говорили в интервью как научные руководители, так и аспиранты, является интерес к преподавательской деятельности и желание заниматься ей в будущем. Информанты отмечали, что многие имеют вкус к преподавательской деятельности, с удовольствием выполняют проекты в рамках педагогической практики, охотно участвуют в работе со студентами. Для некоторых научно-педагогическая деятельность в университете является своеобразной мечтой:

«Понял, что преподавание меня очень интересовало, я этим занимаюсь уже лет десять-одиннадцать. Я когда на первом курсе учился, занимался со школьниками, со студентами, которые меня старше были <...> Я с удовольствием этим занимаюсь, поэтому я понял, что для меня *интересно заниматься преподаванием, интересно обучать*» (аспирант, мужчина, 2-й год обучения, экономика).

«У всех у них [аспирантов] есть *мечта* что-то читать, преподавать <...> Ну они *с удовольствием*, например, практику педагогическую проходят. Чтобы прийти и прочитать студентам, провести какое-то занятие у студентов» (научный руководитель, женщина, филология).

Результаты опроса показывают, что интерес к преподаванию и желание развиваться в этой области как мотив поступления в аспирантуру довольно распространен, хотя и не столь популярен, как интерес к исследованиям: 70%⁶ опрошенных отмети-

⁶ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

ли ее в качестве одной из причин поступления в аспирантуру, притом что развитие навыков исследовательской деятельности указали как мотив поступления 91%⁷ аспирантов. Эти результаты вносят важный вклад в развитие дискуссии о целях и содержании аспирантской подготовки [Груздев, Терентьев, 2017; Малошонок, Терентьев, 2019]. Так, в экспертной среде высказываются мнения о необходимости разделить аспирантские программы на программы подготовки преподавателей высшей школы и программы подготовки научных работников, а зачастую и вовсе ставится под сомнение целесообразность развития преподавательских компетенций у аспирантов [Малошонок, Терентьев, 2019]. Однако результаты опроса свидетельствуют, что многие аспиранты рассматривают педагогическую подготовку в качестве важной составляющей обучения в аспирантуре. Кроме того, 65% опрошенных указали в качестве причин поступления желание развить как исследовательские, так и преподавательские компетенции, поэтому идею разделения двух треков в рамках аспирантской подготовки вряд ли можно считать обоснованной.

В интервью также была широко представлена группа мотивов, которую в классификации Э. Деси и Р. Райана можно отнести к внешней мотивации. Для руководящихся ею обучение в аспирантуре является не самоценностью, а лишь инструментом для достижения целей, выходящих за рамки образовательной программы. Для этого типа мотивации характерна меньшая степень автономии обучающегося, поскольку для него важно наличие внешних регуляторов, определяющих вовлечение в учебный процесс. В интервью представлены все выделенные Э. Деси и Р. Райаном типы внешней мотивации: экстерналистская, интроецированная, идентифицированная и интегрированная. Остановимся подробнее на каждом из них.

4.2. Внешняя мотивация: аспирантура как важный шаг в построении карьеры, развитии профессиональных навыков, получении общественного признания

«Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) развить свои навыки преподавания».

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

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

⁷ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

«Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) развить свои исследовательские навыки». Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на). Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(на)» и «полностью согласен(на)».

При *экстернальном* типе мотивации вовлечение в учебную деятельность определяется получаемым в результате завершения обучения вознаграждением. В качестве такого вознаграждения, во-первых, упоминались различные социальные выгоды, связанные со статусом аспиранта, в первую очередь отсрочка призыва в армию и предоставление места в общежитии. 29% аспирантов мужского пола указали в качестве одной из причин поступления возможность отсрочить призыв в армию, 7% опрошенных отметили, что одной из причин поступления было желание получить место в общежитии. Распространенность такого рода причин поступления свидетельствует о несовершенстве текущих процедур приема в аспирантуру и является важным аргументом в дискуссиях о модернизации системы отбора в аспирантуру, которой ставят в вину низкое качество приема [Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018].

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

«Хотелось все-таки пройти школу какого-то известного университета... И в принципе, имя университета, который ты заканчиваешь, оно тоже играет свою роль при трудоустройстве» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., политология).

В некоторых интервью также подчеркивалось, что иногда ученая степень нужна как факт, «для корочки», безотносительно к «начинке» аспирантской подготовки и содержанию диссертационного исследования и самой диссертации. Тот же вид мотивации имеет место в бакалаврском и магистерском образовании, когда регулятором вовлечения в образовательную деятельность становится исключительно получение диплома [Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015].

«Мне нужно было просто защитить работу и получить корочку, в стиле „ученым можешь ты не быть, но кандидатом быть обязан“» (женщина, окончила аспирантуру в 2017 г., политология).

Другой тип внешней мотивации, который выявлен в интервью с аспирантами и научными руководителями, может быть отнесен к категории *интроецированной* мотивации, когда регулятором являются определенные социальные нормы и правила, ценности и установки. Так, в интервью отмечалось, что престиж и ценность науки и преподавания все еще остаются важными регуляторами, способствующими тому, что молодежь поступает в аспирантуру, хотя такой выбор входит в противоречие с их финансовыми амбициями. Кроме того, сама по себе ученая степень является индикатором социального статуса даже в условиях масштабных сдвигов в академической профессии, которые часто оцениваются в критическом ключе (см., например, [Сенашенко, 2017]).

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

Престижность ученой степени является одним из значимых факторов принятия решения о поступлении в аспирантуру: почти 78% опрошенных полностью согласились или скорее согласились с высказыванием «Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) получить ученую степень, так как это престижно».

Кроме диплома кандидата наук внешним регулятором выступают также полученные в результате освоения образовательной программы компетенции. При этом в отличие от профессионального развития, связанного с категорией «самосовершенствования» и «личной потребности в развитии» (внутренняя мотивация), здесь действует прагматическая мотивация, нацеленная на повышение собственной конкурентоспособности на рынке труда и расширение возможностей трудоустройства. В классификации Э. Деси и Р. Райана это *идентифицированная* мотивация: поступление в аспирантуру и активное вовлечение в образовательный процесс принимается аспирантом как внутренне очень значимый, принципиальный шаг на пути к внешней цели, связанной с развитием карьеры. По сравнению с экстернатальной мотивацией уровень автономии индивида здесь выше, поскольку предполагает сознательное признание ценности вовлечения в образовательный процесс, однако регулятор остается внешним и поведение — несамодетерминированным.

«Аспирантами движет желание получить какие-то новые профессиональные навыки и развить свои профессиональные

возможности, в том числе с точки зрения трудоустройства» (научный руководитель, мужчина, юриспруденция).

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

В некоторых нарративах такой тип идентифицированной мотивации рассматривался как своеобразный «лифт социальной мобильности», открывающий дополнительные возможности карьерного продвижения, в особенности в академической сфере. Кроме того, научные руководители отмечали, что для молодых исследователей аспирантура иногда становится лифтом географической мобильности, облегчая миграцию в другие страны. Учитывая привлекательность такого пути для значительной части молодежи, этот тип мотивации может способствовать обострению проблемы «утечки мозгов», которая по-прежнему актуальна для российской науки [Юревич, Малахов, Аушкап, 2017].

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

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

Наконец, *интегрированный* тип мотивации означает, по сути, сосуществование внутренней и внешней мотивации: хотя регулятор деятельности остается внешним по отношению к самой деятельности, вовлечение в эту деятельность согласуется с ценностями и интересами, потребностями и переживаниями индивида. В контексте нашего исследования примером являются случаи, когда завершение работы над диссертацией рас-

смачивается как «подведение итога» своего профессионального развития (внешние регуляторы определяются принципами функционирования академической среды, внутренние — личным интересом и желанием развиваться в этой области). Выбор аспирантуры органически вплетается в систему ценностей и интересов индивида.

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

Об амотивации можно говорить в случае, когда поступлению в аспирантуру не предшествуют серьезные размышления, когда у индивида отсутствуют значимые внутренние и внешние регуляторы. Фактически это отсутствие или недостаток мотивации. Амотивация отлична по основаниям своего выделения от рассмотренных выше категорий внутренней и внешней мотивации. Для этого типа поведения характерен наименьший уровень интенциональности и автономии индивида.

Типичной для амотивации является ситуация, когда при принятии решения о поступлении в аспирантуру отсутствуют альтернативные варианты развития карьеры. Обучение в аспирантуре становится проявлением стратегии «накатанных рельсов», простым продолжением предыдущей траектории, т.е. ее выбирают по инерции либо в силу случайного стечения обстоятельств. В некоторых нарративах подчеркивалось, что такая ситуация особенно характерна для отдельных дисциплинарных областей:

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

В некоторых случаях решающим фактором, определяющим итоговый выбор, становится подталкивание со стороны научного руководителя, кафедры, другого научного или образовательного подразделения. Если у кандидата не находится значимых причин, препятствующих принятию решения о поступлении, он соглашается с таким предложением. В таких нарративах агентность приписывается не поступающему, а внешнему агенту, и само повествование идет с использованием пассивного залога («мне посоветовали»):

4.3. Амотивация:
путь по накатанным рельсам и отсутствие перспективных альтернатив

«Потому что после окончания института мне, собственно, преподаватели посоветовали все-таки идти в аспирантуру <...> И они увидели во мне потенциал и посоветовали поступить в аспирантуру <...> Изначально я не собирался» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., экономика).

Опросные данные показывают, что значительные доли аспирантов идут в аспирантуру из-за отсутствия значимых альтернатив (17%)⁸ или рассматривают само поступление как случайное стечение обстоятельств (16%)⁹.

Амотивация по причине низкого уровня интенциональности поведения и автономии поступающего, отсутствия дополнительных внутренних и внешних регуляторов характеризуется высоким риском неудачи. Вместе с тем из интервью становится очевидным динамичный характер мотивации: в некоторых случаях, поступая в аспирантуру немотивированным, индивид уже в процессе обучения «втягивался» и начинал вовлекаться в образовательный процесс благодаря формированию внутренних или внешних стимулов.

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

Значимым фактором, способствующим удержанию и повышению вовлеченности аспирантов с таким типом мотивации, может

⁸ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

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

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

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

⁹ Вопрос: Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

«Мое поступление в аспирантуру — во многом стечение обстоятельств, случайность».

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

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

стать создание институциональной и образовательной среды, нацеленной на формирование устойчивого интереса к обучению и реализации научного исследования, важную роль в организации такой среды играет фигура научного руководителя.

Представленные результаты показывают, что академическая мотивация (интерес к научной и преподавательской деятельности, желание построить академическую карьеру) остается ключевым фактором, определяющим решение поступить в аспирантуру. Этот вывод согласуется с результатами ряда предыдущих исследований, нацеленных на изучение мотивов поступления в аспирантуру российских вузов [Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Замараева, 2013; Капшутарь, 2016; Бекова и др., 2017; Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017]. Вместе с тем результаты опроса и интервью показывают, что академические причины не всегда связаны с внутренней мотивацией в трактовке Э. Деси и Р. Райана, которая предполагает наибольший уровень автономии индивида. Часто аспирантура рассматривается как инструмент развития компетенций, необходимых для успешной реализации академической карьеры, а также как средство приобретения ученой степени без интереса к самой «начинке» — научной и педагогической работе, реализации научного исследования.

5. Заключение

Полученные результаты также позволяют оценить долю аспирантов, которые руководствуются экстермальными (внешними по отношению к содержанию аспирантского образования) мотивами: желанием получить отсрочку призыва в армию, место в общежитии и др. Хотя доля респондентов, отметивших такие мотивы в качестве важных при принятии решения о поступлении в аспирантуру, меньше, чем доля тех, кто указал мотивы, связанные с автономной регуляцией, она все же существенна. Кроме того, оказалось, что среди аспирантов довольно распространены случаи недостатка или полного отсутствия мотивации (амотивация), когда люди выбирают стратегию «накатанных рельсов», поступая в аспирантуру без серьезной рефлексии, не имея значимых альтернатив.

Результаты интервью, как и данные опроса аспирантов, указывают на целесообразность контроля динамики мотиваций в процессе обучения в связи с их возможной неустойчивостью [Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017]. Зачастую, приходя в аспирантуру с внешней мотивацией или не имея ее вовсе, в процессе обучения аспиранты находят внутренние стимулы и активно вовлекаются в образовательный процесс. В качестве своеобразных катализаторов такого вовлечения, как правило, выступают средовые факторы, поддерживающие автономию и обеспечивающие формирование внутренней мотивации или переход

от внешней мотивации к внутренней. Такими факторами могут выступать заинтересованный научный руководитель, атмосфера научного поиска и творчества на кафедре (в лаборатории). Кроме того, существенную роль в формировании и удержании интереса к профессиональной исследовательской деятельности играет включение аспирантов в составы творческих коллективов, выполняющих финансируемые научные проекты [Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017].

Полученные количественные оценки распространенности разных типов мотивации предоставляют новые факты, которые могут быть учтены в дискуссиях по проблемам и перспективам развития российской аспирантуры (см. [Шестак, Шестак, 2015; Бедный, 2017; Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018; Малошонок, Терентьев, 2019]), в первую очередь в дискуссиях о целях и содержании аспирантской подготовки. Не получено свидетельств в пользу часто высказываемой в экспертном сообществе идеи разделения двух треков — исследовательского и преподавательского, и исключения педагогической подготовки из состава обязательных элементов образовательной подготовки в аспирантуре. Полученные данные ставят под сомнение оптимальность текущих практик и процедур приема аспирантов в вузы и свидетельствуют о необходимости их совершенствования. Хотя с 2017 г. вузы получили право учитывать индивидуальные достижения поступающих в рамках вступительного испытания по специальности, значительное число вузов продолжают действовать в рамках старых правил [Малошонок, Терентьев, 2019]. Наконец, представленные данные не позволяют однозначно сделать выбор в пользу или против текущей модели подготовки, в которой важную роль играет образовательная составляющая, а сама аспирантура имеет статус ступени высшего образования. Тот факт, что значительная доля аспирантов рассматривает аспирантуру как возможность для продолжения своего образования, указывает на то, что проблемы могут быть связаны не столько с самой моделью аспирантуры, сколько с качеством ее реализации.

Для корректной интерпретации данных необходимо принимать во внимание ограничения нашего исследования, связанные с особенностями выборок онлайн-опроса и интервью. В выборках представлены только вузы, что не позволяет генерализировать полученные результаты на всю аспирантуру с учетом особенностей подготовки аспирантов в институтах РАН и отраслевых научных организациях. Кроме того, с учетом существенных институциональных различий даже внутри вузовского поля (см., например, [Бекова и др., 2017]), полученные результаты нужно рассматривать как отправную точку для дальнейших исследований и с большой осторожностью распространять на российскую аспирантуру в целом. В инструментарий онлайн-опроса изначально не была заложена модель Э. Деси и Р. Райана, что

ограничивает возможность теоретической интерпретации полученных нами количественных данных (поэтому в статье упор делается именно на качественные данные). Кроме того, методология исследования, основанная на самозаполнении опросников и интервью, не исключает эффекты социальной желательности, что особенно важно в контексте изучаемой темы.

Такими образом, данное исследование нужно воспринимать как «пробный камень» в теоретически фундированном и при этом основанном на эмпирических данных изучении мотивации к поступлению в аспирантуру и обучению в ней. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение связи между разными типами мотивации аспирантов и их образовательными и научными результатами: публикационной активностью, победами в конкурсах, участием в финансируемых научных исследованиях, защитой диссертации, сроками подготовки диссертации и др. Кроме того, отдельного внимания заслуживает разработка надежных инструментов измерения мотивации аспирантов. Пока попытки разработать такого рода инструменты предпринимались только зарубежными авторами [Litalien, Guay, Morin, 2015]. Российские исследователи преуспели в этом отношении лишь при изучении школьного и основного высшего образования (бакалавриат, специалитет и магистратура) [Гордеева, Сычев, Осин, 2013; Семенова, 2016]. Очевидно, что для измерений мотивационных характеристик аспирантов потребуется разработка и валидизация специальных инструментов. Наконец, важной задачей является изучение динамики изменения мотивации и факторов, влияющих на эту динамику, что позволило бы выйти на уровень конкретных практических рекомендаций в отношении условий, способствующих формированию и развитию у аспирантов внутренней мотивации к научной и педагогической деятельности.

1. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Козлов Е. В., Максимов Г. А. (2003) Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. № 3. С. 71–85.
2. Бедный Б. И. (2017) Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. № 4 (211). С. 5–16.
3. Бедный Б. И. (2013) Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. № 12. С. 78–89.
4. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И. и др. (2017) Портрет современного российского аспиранта. М.: НИУ ВШЭ.
5. Веденеева Е. В., Забелина Е. В., Циринг Д. А. (2012) Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. № 3 (93). С. 58–67.
6. Гордеева Т. О. (2010) Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. № 5. <http://psystudy.ru/num/2010n5-13/378-gordeeva13>

Литература

7. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. (2013) Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. № 1. С. 35–45.
8. Груздев И. А., Терентьев Е. А. (2017) Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. № 7. С. 89–97.
9. Замараева И. В. (2013) Социальный портрет современного российского аспиранта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (117). С. 152–158.
10. Капшутарь М. А. (2016) Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. № 5 (45). С. 39–47.
11. Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. (2015) Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 92–121. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-92-121.
12. Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. (2019) На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 8–42. doi:10.17323/1814-9545-2019-3-8-42.
13. Миронос А. А., Бедный Б. И., Рыбаков Н. В. (2017) Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 3. С. 74–84.
14. Мосичева И. А., Караваева Е. В., Петров В. Л. (2013) Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России. № 8–9. С. 3–10.
15. Резник С. Д., Чемезов И. С. (2018) Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. № 430. С. 159–168.
16. Рыбаков Н. В. (2018) Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. № 7. С. 87–95.
17. Семенова Т. В. (2016) Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. № 7. С. 25–37.
18. Сенашенко В. С. (2016) Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. № 3. С. 33–43.
19. Сенашенко В. С. (2017) О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. № 2. С. 36–44.
20. Сизых А. Д. (2014) Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. № 1. С. 92–109.
21. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З., Булашева А. А. (2017) Тенденции и факторы эффективности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // Социологические исследования. № 9 (400). С. 135–144.
22. Шестак В. П., Шестак Н. В. (2015) Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. № 12. С. 22–34.
23. Юревич М. А., Малахов В. А., Аушкап Д. С. (2017) Плюрализм оценок миграционных потоков научных кадров в России // Наука. Инновации. Образование. № 4 (26). С. 116–124.

24. 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. Vol. XIX. Dordrecht: Springer. P. 481–534.
25. Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Inter-personal Factors in the Decision to Embark on a History PhD // International Journal of Doctoral Studies. Vol. 5. No 1. P. 16–27.
26. Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
27. Deci E. L., Ryan R. M. (2002) Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective // E. L. Deci, M. R. Ryan (eds) Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester. P. 3–33.
28. Deci E. L., Ryan R. M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory // R. M. Ryan (ed.) The Oxford Handbook of Human Motivation. New York, NY: Oxford University. P. 85–107.
29. 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.
30. Halse C. (2007) Is the Doctorate in Crisis? // Nagoya Journal of Higher Education. No 7. P. 321–337.
31. Ivankova N. V., Stick S. L. (2007) Students' Persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A Mixed Methods Study // Research in Higher Education. Vol. 48. No 1. P. 93–135.
32. Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis // Wenner Gren International Series. No 83. P. 67–78.
33. Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources // Contemporary Educational Psychology. No 41. P. 218–231.
34. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. (2015) Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation // Learning and Individual Differences. No 41. P. 1–13.
35. London J. S., Cox M. F., Ahn B., Branch S. (2014) Motivations for Pursuing an Engineering PhD and Perceptions of its Added Value: A US-Based Study // International Journal of Doctoral Studies. No 9. P. 205–227.
36. Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
37. Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide // Research Institute for Higher Education Hiroshima University. Vol. 7. P. 769–784.
38. 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.
39. Park C. (2005) New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK // Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 27. No 2. P. 189–207.
40. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. Vol. 25. No 1. P. 54–67.

41. Shin J. C., Kim S. J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research-Focused Korean University: Socio-Environmental and Motivational Factors // *Asia Pacific Education Review*. Vol. 19. No 2. P. 159–168.
42. Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A.J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 7. No 1. P. 199–219.
43. Tarvid A. (2014) Motivation to Study for PhD Degree: Case of Latvia // *Procedia — Economics and Finance*. No 14. P. 585–594.
44. Wiegerová A. (2016) A Study of the Motives of Doctoral Students // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. No 217. P. 123–131.

Приложение 1. Структура выборки аспирантов и научных руководителей для интервью

Параметры		Численность
Аспиранты (<i>N</i> = 18)		
Пол	Мужской	6
	Женский	12
Год обучения	1-й	2
	2-й	4
	3-й	3
	4-й	3
	Выпускники аспирантуры	6
Направления подготовки	Математика и механика	3
	Химия	3
	Биология	2
	Экономика	2
	Юриспруденция	2
	Политология	2
	Образование	1
	Философия	1
	Филология	1
Социология	1	
Научные руководители (<i>N</i> = 24)		
Пол	Мужской	17
	Женский	7
Научные направления	Экономика	4
	Социология	4
	Математика и механика	3

Параметры		Численность
	Химия	2
	Биология	2
	Образование	2
	Философия	2
	Физика	1
	Юриспруденция	1
	Психология	1
	Политология	1
	Филология	1

Приложение 2. Структура выборки опроса аспирантов, $N = 354$

Параметры		%
Пол	Мужской	55
	Женский	45
Форма обучения	Очная	93
	Заочная	7
Форма финансирования обучения	Бюджетные места	86
	Коммерческие места	14
У крупненное направление подготовки	Математические и естественные науки	16
	Инженерное дело, технологии и технические науки	26
	Науки об обществе	30
	Образование и педагогические науки	7
	Гуманитарные науки	15
	Другое	7

Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia

Authors **Evgeniy Terentev**

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Researcher, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: eterentev@hse.ru

Nikolay Rybakov

Graduate Student, Department of University Management and Innovation in Education, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Address: 23 Gagarina Ave, 603950 Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Boris Bednyi

Doctor of Sciences in Mathematical Physics, Professor, Director of the Institute of Doctoral Studies, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Address: 23 Gagarina Ave, 603950 Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: bib@unn.ru

Abstract Data obtained in interviews with doctoral students and their academic supervisors as well as in doctoral student surveys conducted across six Russian universities is used to explore the motives for embarking on and pursuing a PhD, and evaluate their incidence. Drawing from Deci and Ryan's self-determination theory, three basic types of motivation are identified—intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation—and described in the context of doctoral education. Even though academic labor has been losing its prestige in Russia, intrinsic motivation associated with interest for research, science and education remains the most popular motive for embarking on doctoral study. At the same time, a significant percentage of doctoral students are driven by external non-academic motives, such as specific social benefits or desire to use PhD as an asset in a non-academic career.

Keywords doctoral study, motivations of doctoral students, self-determination theory, effectiveness of doctoral programs, retention of youth in science.

- References**
- 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), Dordrecht: Springer, vol. XIX, pp. 481–534.
- Balabanov S., Bedny B., Kozlov Y., Maksimov G. (2003) Mnogomernaya tipologiya aspirantov [A Multidimensional Classification of Graduate Students]. *Sociological Journal*, no 3, pp. 71–85.
- 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.
- Bednyi B. (2013) Rol i struktura obrazovatelnoy podgotovki v aspiranture novogo tipa [The Role and Structure of Educational Component in PhD Programs of a New Type]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 12, pp. 78–89.
- Bekova S., Gruzdev I., Dzhafarova Z. et al. (2017) *Portret sovremennogo rossiyskogo aspiranta* [A Portrait of the Modern Russian PhD Student]. Moscow: HSE.

- Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Inter-personal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, no 1, pp. 16–27.
- Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2002) Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research* (eds E. L. Deci, M. R. Ryan), Rochester: University of Rochester, pp. 3–33.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ed. R. M. Ryan), New York, NY: Oxford University, pp. 85–107.
- 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.
- Gordeeva T. (2010) Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Part 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii [Self-Determination Theory: Present and Future. Part 2: Issues of a Practical Application of a Theory]. *Psikhologicheskie Issledovaniya/Psychological Studies*, no 5. Available at: <http://psystudy.ru/num/2010n5-13/378-gordeeva13> (accessed 20 January 2020).
- Gordeyeva T., Sychyov O., Osin E. (2013) Vnutrennyaya i bneshnnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Inner and Outer Motivation in Students: Its Sources and Influence on Psychological Well-Being]. *Voprosy psichologii*, no 1, pp. 35–45.
- 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*, no 7, pp. 321–337.
- Ivankova N. V., Stick S. L. (2007) Students' Persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A Mixed Methods Study. *Research in Higher Education*, vol. 48, no 1, pp. 93–135.
- Kapshutar M. (2016) Motivatsiya kak faktor kachestva podgotovki aspirantov [Motivation as a Post-Graduate Training Quality Factor]. *Tsennosti i smysly/Values and Meanings*, no 5 (45), pp. 39–47.
- Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. *Wenner Gren International Series*, no 83, pp. 67–78.
- Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources. *Contemporary Educational Psychology*, no 41, pp. 218–231.
- Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. (2015) Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation. *Learning and Individual Differences*, no 41, pp. 1–13.
- London J. S., Cox M. F., Ahn B., Branch S. (2014) Motivations for Pursuing an Engineering PhD and Perceptions of its Added Value: A US-Based Study. *International Journal of Doctoral Studies*, no 9, pp. 205–227.
- Lovitts B. E. (2001) *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Maloshonok N., Semenova T., Terentev E. (2015) Uchebnaya motivatsiya studentov rossiyskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Academic Motivation of Russian Students: Possibilities of Theoretical Understanding]

- democratic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 92–121. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-92–121.
- Maloshonok N., Terentev E. (2019) Na puti k novoy modeli aspirantury: opyt sovershenstvovaniya aspirantskikh programm v rossiyskikh vuzakh [Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 8–42. doi:10.17323/1814-9545-2019-3-8–42.
- Mironos A., Bednyi B., Rybakov N. (2017) Akademicheskie professii v spektre professionalnykh predpochteniy aspirantov [Academic Careers in the Spectrum of Postgraduate Students Professional Preferences]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 3, pp. 74–84.
- Mosicheva I., Karavaeva E., Petrov V. (2013) Realizatsiya program aspirantury v usloviyakh deystviya FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” [Realization of Doctoral Training Programs Based on the Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 8–9, pp. 3–10.
- Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. *Research Institute for Higher Education Hiroshima University*, vol. 7, pp. 769–784.
- 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.
- Park C. (2005) New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, no 2, pp. 189–207.
- Reznik S., Chemezov I. (2018) Institut aspirantury rossiyskogo vuza: sostoyanie, problem i perspektivy razvitiya [Postgraduate Education in Russian Universities: State, Problems and Prospects of Development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta/Tomsk State University Journal*, no 430, pp. 159–168.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no 1, pp. 54–67.
- Rybakov N. (2018) Sovremennaya model rossiyskoy aspirantury: pilotnoe issledovanie pervogo vypuska [A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 7, pp. 87–95.
- Semenova T. (2016) Vliyanie uchebnoy motivatsii na uspevaemost studentov: rol uchebnoy aktivnosti [The Effect of Academic Motivation on Achievement: A Role of Academic Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 7, pp. 25–37.
- Senashenko V. (2016) Problemy organizatsii aspirantury na osnove FGOS tret'ego urovnya vysshego obrazovaniya [Problems of Postgraduate Training Organization on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 3, pp. 33–43.
- Senashenko V. (2017) O prestizhe professii “prepodavatel vysshey shkoly”, uchenykh stepeney i uchenykh zvaniiy [On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 2, pp. 36–44.

- Sizykh A. (2014) Analiz akademicheskoy sredy kak mesta ucheby i raboty [Analysis of an Academic Environment as a Place of Studies and Work]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 92–109.
- Terentev E., Bekova S., Maloshonok N. (2018) Krizis rossiyskoy aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosyi ikh preodoleniya [The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, vol. 22, no 3, pp. 54–66.
- Shafranov-Kutsev G., Efimova G., Bulasheva A. (2017) Tendentsii i factory effektivnosti podgotovki aspirantov rossiyskikh vuzov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya [Tendencies and Factors of Efficiency of the Training of Graduate Students of the Russian Higher Education Institutions in the Conditions of Reforming of the Higher Education]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 9 (400), pp. 135–144.
- Shestak V., Shestak N. (2015) Aspirantura kak tretiy uroven vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysseee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 12, pp. 22–34.
- Shin J. C., Kim S. J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research-Focused Korean University: Socio-Environmental and Motivational Factors. *Asia Pacific Education Review*, vol. 19, no 2, pp. 159–168.
- Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A. J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, no 1, pp. 199–219.
- Tarvid A. (2014) Motivation to Study for PhD Degree: Case of Latvia. *Procedia—Economics and Finance*, no 14, pp. 585–594.
- Vedeneeva E., Zabelina E., Tsiring D. (2012) Motivatsionno-tsennostnaya struktura i sodержanie lichnosti aspirantov [Characteristics of Motivational Personality Sphere and System of Values in Postgraduates // *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, no 3 (93), pp. 58–67.
- Wiegerová A. (2016) A Study of the Motives of Doctoral Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 217, pp. 123–131.
- Yurevich M., Malahov V., Aushkap D. (2017) Plyuralizm otsenok migratsionnykh potokov nauchnykh kadrov v Rossii [Diversity of Estimations of Scientific Migration in Russia]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie*, no 4 (26), pp. 116–124.
- Zamaraeva I. (2013) Sotsialny portret sovremennogo rossiyskogo aspiranta [The Modern Russian PhD Student: A Social Profile]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 5 (117), pp. 152–158.