

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

*На правах рукописи*

**Жучкова Светлана Васильевна**

РОССИЙСКАЯ АСПИРАНТУРА В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ НЕОДНОРОДНОСТИ  
КОНТИНГЕНТА: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ АСПИРАНТОВ

**РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

на соискание ученой степени  
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:  
Терентьев Евгений Андреевич,  
кандидат социологических наук

Москва – 2024

## Информация о соискателе и диссертационном исследовании

ФИО соискателя	Жучкова Светлана Васильевна
Тема	Российская аспирантура в условиях высокой неоднородности контингента: институциональные практики и опыт аспирантов
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Терентьев Евгений Андреевич, к. соц. наук, директор Института образования НИУ ВШЭ
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zhuchkova S., Terentev E. Non-linear path to a doctorate: a comparison of direct- and indirect-pathway doctoral students at Russian universities // Higher Education. 2024. Vol. 87. No. 6. P. 1729-1747. <a href="http://doi.org/10.1007/s10734-023-01087-9">http://doi.org/10.1007/s10734-023-01087-9</a></li> <li>2. Zhuchkova S., Bekova S. Building a strong foundation: How pre-doctorate experience shapes doctoral student outcomes // Plos One. 2023. Vol. 18. No. 9. Article e0291448. <a href="http://doi.org/10.1371/journal.pone.0291448">http://doi.org/10.1371/journal.pone.0291448</a></li> <li>3. Жучкова С. В. Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 92-104. <a href="http://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.015">http://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.015</a></li> <li>4. Zhuchkova S., Terentev E., Saniyazova A., Bekova S. Departmental academic support for doctoral students in Russia: Categorisation and effects // Higher Education Quarterly. 2023. Vol. 77. No. 2. P. 215-231. <a href="http://doi.org/10.1111/hequ.12389">http://doi.org/10.1111/hequ.12389</a></li> </ol>
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHER 35th Annual Conference "Higher Education Institutions as Change Agents in Society: Perspectives on Adaptation and Impact" (30.08.2023-01.09.2023, Австрия, Вена). Доклад: Does pre-doctorate experience help doctoral students defend their dissertation?</li> <li>2. XIV Международная конференция исследователей высшего образования «Студенческий опыт в современном университете: от абитуриента до выпускника» (25.10.2023-</li> </ol>

	<p>27.10.2023, Россия, Москва). Доклад: Как связаны опыт до поступления в аспирантуру и последующие результаты аспирантов?</p> <p>3. The European Conference on Educational Research ECER 2022 (23.08.2022-25.08.2022, Армения, Ереван). Доклад: Non-Linear Path to a Doctorate: Motivation, Expectations, and Educational Experience of 'Returning' Doctoral Students</p> <p>4. XIII Международная российская конференция исследователей высшего образования «Новые образовательные результаты для благополучия и успеха» (26.10.2022-28.10.2022, Россия, Москва). Доклад: Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах?</p> <p>5. Международная конференция «Образовательные экосистемы: условие нового качества образования и ресурс развития» (07.12.2021-10.12.2021, Россия, Томск). Доклад: Роль поддержки департамента в успехе аспирантов</p>
--	---

## Содержание

<b>Введение</b>	<b>5</b>
<b>Научная проблема и исследовательские задачи</b>	<b>8</b>
<b>Методология исследования</b>	<b>13</b>
Теоретическая рамка исследования	13
Данные и методы	16
<b>Основные результаты исследования</b>	<b>25</b>
Портрет и опыт аспирантов с разной длительностью перерыва перед поступлением	25
Связь между предыдущим академическим опытом аспиранта и его последующей результативностью в аспирантуре	28
Распространенность различных инструментов отбора в аспирантуру в российских вузах	31
Типы распределенной поддержки аспирантов российских вузов	32
<b>Положения, выносимые на защиту</b>	<b>36</b>
<b>Научная и практическая значимость результатов исследования</b>	<b>37</b>
<b>Ограничения и перспективы исследования</b>	<b>44</b>
<b>Источники</b>	<b>47</b>

## Введение

В последние несколько десятилетий аспирантура по всему миру все чаще становится объектом внимания со стороны государств и международных организаций<sup>1</sup> (Kehm, 2020; Nerad, 2011). Акцент на развитии аспирантуры на национальном и глобальном уровнях связывают с ее ролью в производстве знания в эпоху экономики знаний (Cardoso et al., 2022; Kehm, 2020; Shin et al., 2018). Соответствующие теории предполагают, что именно новые идеи и знания становятся главным ресурсом экономического развития государств (Powell, Snellman, 2004), а аспирантура рассматривается как ключевой поставщик высококвалифицированных исследователей, способных производить, внедрять и распространять новые знания (Auriol, 2010; Gokhberg et al., 2016). Аллокация ресурсов в совершенствование аспирантуры в разных странах привела к массовизации и интернационализации аспирантуры (Auriol, 2010; Shin et al., 2018). Одно из сопутствующих этим трендам изменений – повышение неоднородности аспирантского контингента (Cardoso et al., 2022; Enders, 2004; Naidoo, 2015; Nerad, 2011; Offerman, 2011; Skakni, 2018). Исследования в разных национальных контекстах фиксируют увеличение в структуре контингента доли тех групп аспирантов, которые ранее были недопредставлены на этом уровне образования – например, женщин, аспирантов старше 30 лет, аспирантов первого поколения, аспирантов с перерывом перед поступлением и др. (Auriol, 2010; Offerman, 2011), изменение мотивов поступления в аспирантуру (Skakni, 2018), а также дифференциацию карьерных траекторий выпускников аспирантуры, в том числе расширение присутствия обладателей ученых степеней на неакадемических рынках труда (Auriol, 2010).

Хотя в соответствующих зарубежных исследованиях не предлагается строгого определения уровней неоднородности контингента, для снятия потенциальных методологических ограничений можно воспользоваться пониманием неоднородности, применяемым в статистике. В статистике максимально неоднородным считается равномерное распределение, т.е. такое, в котором каждое возможное значение признака встречается одинаковое количество раз. Так, например, если в вузе обучается одинаковое количество аспирантов женского и мужского пола (доля каждой из двух групп составляет 50%), то контингент аспирантов данного вуза можно назвать высоко неоднородным по полу. Различные статистические и опросные данные позволяют судить о том, что высокая неоднородность аспирантского контингента характерна и для России – в

---

<sup>1</sup> Например, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Всемирный банк.

статичном или динамичном смысле, т.е. по определенным характеристикам распределение российских аспирантов либо уже близко к равномерному, либо приближается к нему в последние несколько лет. Так, согласно официальной статистике, для российской аспирантуры уже долгие годы характерна высокая неоднородность контингента по полу аспирантов: доля аспирантов женского пола составляла около половины (44-47%) в 2011-2021 гг.<sup>2</sup> За последние 10 лет (2012-2022) доля аспирантов старше 29 лет в общей численности аспирантов увеличилась более чем вдвое: с 16% до 36%<sup>3</sup>. Более чем в два раза возросла и доля иностранных аспирантов: с 5% в 2014 до 12% в 2021 (Власова и др., 2023). В структуре приема в аспирантуру треть (33%) составляют аспиранты, имевшие до поступления перерыв в образовании, т.е. пришедшие с рынка труда и обладающие определенным профессиональным опытом (Шугаль и др., 2022). По результатам последних всероссийских опросов аспирантов, совмещают учебу в аспирантуре с занятостью на неакадемическом рынке труда 41% российских аспирантов, в отдельных направлениях подготовки эта доля близка к половине, а иногда доходит и до 60% (Слепых, Рудаков, 2023). В российском контексте описанные тенденции также связывают с массовизацией аспирантуры, имевшей место в 2000-х гг. и ставшей следствием как увеличения спроса на ученые степени (в первую очередь связанного с расширением рынка труда для специалистов высшей квалификации), так и увеличения предложения (ростом числа организаций, ведущих подготовку аспирантов) (Стронгин и др., 2009).

Высокая неоднородность аспирантского контингента, в том числе контингента поступающих, предполагает целый ряд институциональных изменений в системе подготовки кадров высшей квалификации (Naidoo, 2015). Во-первых, различный уровень подготовки поступающих актуализирует переход от модели наставничества, при которой подготовка аспиранта ограничена индивидуальной работой с научным руководителем, к структурированным образовательным программам, которые в большей мере способны обеспечить сопоставимый уровень подготовки выпускников и качества диссертационных исследований (Enders, 2004). Во-вторых, отказ от модели наставничества предполагает вовлечение в работу с аспирантом более широкого круга сотрудников, т.е. выстраивание систем распределенной (коллективной) поддержки

---

<sup>2</sup> Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 10.03.2024).

<sup>3</sup> Там же.

аспирантов (Watts, 2010). В ведущих зарубежных университетах встречаются разные формы организации такой поддержки – двойное научное руководство, командное руководство (supervisory team), исследовательские, или аспирантские, школы и др. (Hasgall et al., 2019; Lachmann et al., 2020) – которые направлены на снижение зависимости от научного руководителя через распределение функций между разными акторами (Ambrasat, Tesch, 2017; Robertson, 2017). В-третьих, появляются новые требования к отбору аспирантов – использование прозрачных критериев и процедур, которые способны учесть различный академический, профессиональный и социальный бэкграунд поступающих (Cardoso et al., 2022; Kent, McCarthy, 2016). Холистический подход к отбору аспирантов (holistic admission) предполагает, что во время приемной кампании должен оцениваться широкий круг характеристик поступающего и никакой отдельный фактор – например, результаты вступительного экзамена по профильной дисциплине – не должен детерминировать итог этой оценки (Francis et al., 2021).

Перечисленные принципы все чаще становятся предметом дискуссий зарубежных ассоциаций исследователей аспирантуры<sup>4</sup> и внедряются в практику в университетах стран Европы, США, Австралии, Китая (Hasgall et al., 2019; Nerad, 2011; Kumar, Wald, 2024). В России в явном виде представлено лишь первое из перечисленных изменений в системе аспирантской подготовки: переход к структурированным образовательным программам аспирантуры в России произошел с ее включением в систему высшего образования в 2012-2013 гг. и не раз обсуждался в академическом и экспертном сообществе (см., например, Бедный, 2017; Вершинин, 2015; Караваева и др., 2018; Нефедова, Дьяченко, 2019). Реализация же остальных принципов – распределенной поддержки и холистического отбора – не задается федеральной нормативной рамкой, но может быть установлена на уровне отдельных организаций. Однако то, насколько соответствующие практики реально распространены в российской аспирантуре, специально ранее не изучалось. Представленное диссертационное исследование исходит из предпосылки, что низкая эффективность аспирантуры в России – высокий уровень отсева<sup>5</sup> и низкие показатели выпуска из аспирантуры с защитой

---

<sup>4</sup> См., например, соответствующие доклады Совета по аспирантскому образованию Ассоциации европейских университетов (Council for Doctoral Education at European University Association, EUA-CDE), Лиги европейских исследовательских университетов или Совета аспирантских школ в США и Канаде (Council of Graduate Schools) (Hasgall et al., 2019; Hillebrand, Leysinger, 2023; Kent, McCarthy, 2016).

<sup>5</sup> По доступным оценкам, в 2021 г. в России почти половина (48%) аспирантов не завершили обучение и не защитили диссертацию (Шугаль и др. 2022).

диссертации<sup>6</sup> – может быть в том числе связана с неадаптированностью системы аспирантской подготовки к условиям высокой неоднородности контингента. При этом такая адаптация требует ответа на базовый вопрос – о специфике опыта обучения в аспирантуре разных групп аспирантов – и опоры на результаты соответствующих эмпирических исследований. Настоящее исследование направлено на восполнение двух описанных пробелов, его **цель** – определение проявлений и последствий неоднородности контингента в российской аспирантуре на индивидуальном и институциональном уровнях. Данная цель достигается через выявление различий в опыте и результативности разных групп аспирантов, а также определение ландшафта используемых практик отбора и распределенной поддержки аспирантов в России.

### **Научная проблема и исследовательские задачи**

В зарубежной и отечественной академической дискуссии целый ряд исследовательских вопросов, ответы на которые могли бы послужить доказательной базой по реформированию систем отбора и подготовки аспирантов в условиях неоднородности аспирантского контингента, остаются открытыми. Как различается опыт обучения в аспирантуре у разных групп аспирантов в зависимости от их академического, профессионального, социального бэкграунда? Какие практики отбора и поддержки аспирантов наиболее эффективны при работе с разными группами аспирантов? Есть ли среди таких практик универсальные – подходящие для всего гетерогенного контингента? Эмпирические исследования, посвященные перечисленным вопросам, до сих пор фрагментарны и выполнены в основном в западных национальных контекстах. Прямой перенос результатов имеющихся исследований на российский контекст не представляется корректным, поскольку для российской аспирантуры все еще в большей мере характерна академическая ориентация: в отличие от многих стран, в России не предусмотрено такого многообразия моделей подготовки аспирантов, в частности, профессиональной или индустриальной аспирантуры (см. подробнее о диверсификации моделей в Bao et al., 2018). В этих условиях вопрос изучения особенностей опыта разных групп аспирантов становится еще более острым, т.к. отсутствие вариации в моделях подготовки может вносить дополнительные барьеры на пути аспирантов, не зафиксированные в зарубежных исследованиях.

---

<sup>6</sup> 13% по состоянию на 2022 г. См.: Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 16.03.2024).

Настоящее диссертационное исследование вносит вклад в перечисленные открытые вопросы через комплексное изучение проявлений и последствий неоднородности контингента на двух уровнях: на уровне индивидуального опыта аспирантов и на уровне институциональных практик, реализуемых российскими вузами. На индивидуальном уровне мы фокусируемся на изучении особенностей опыта обучения в аспирантуре различных групп аспирантов; на институциональном уровне – на инструментах и практиках отбора и распределенной поддержки аспирантов, основания использования которых в условиях высокой неоднородности аспирантского контингента изложены ранее. Двум уровням анализа соответствуют четыре задачи, современное состояние исследований по которым коротко представлено далее.

**Задача 1** – выявление различий в портрете аспирантов и их опыте<sup>7</sup> обучения в аспирантуре в зависимости от наличия и длительности перерыва перед поступлением в аспирантуру. В зарубежных исследованиях к вопросу неоднородности контингента подходят через изучение опыта «нетрадиционных аспирантов» (nontraditional doctoral students). Четкого определения нетрадиционного аспиранта в литературе не представлено, но в эмпирических исследованиях эта категория выделяется на основании одного или нескольких из следующих признаков: учится по заочной форме, имеет работу на полный день, финансово независим, состоит в браке, имеет детей или других иждивенцев, поступил в аспирантуру после перерыва и проч. (Graham, Massyn, 2019; Langrehr et al., 2015). В своем исследовании в качестве индикатора принадлежности к группе нетрадиционных аспирантов мы используем наличие у аспиранта перерыва перед поступлением в аспирантуру, поскольку эта характеристика является наиболее широким из предлагаемых в литературе основанием для дифференциации: во время этого перерыва будущий аспирант может получить самый разнообразный опыт – как социальный, так и профессиональный – который в том числе может определить и специфику дальнейшего обучения в аспирантуре. Зарубежные исследования выделяют некоторые особенности мотивации и опыта нетрадиционных студентов и аспирантов: для них в меньшей степени характерно поступление в аспирантуру для закрепления в академической среде, в большей – для развития собственной карьеры и применения знаний в собственной профессиональной деятельности (Jablonski, 2001; Offerman, 2011;

---

<sup>7</sup> Понятие «опыт обучения в аспирантуре» в данном исследовании является отсылкой к понятию student experience (студенческий опыт) – широкому термину, под которым в зарубежных исследованиях объединяют «все аспекты взаимодействия студента с системой высшего образования» (Arambewela, Maringe, 2012: 65) (в данном случае – аспиранта с аспирантурой).

Skakni, 2018), они демонстрируют большой уровень вовлеченности на занятиях (Wyatt, 2011), при этом более автономны (Babb et al., 2022), в том числе во взаимодействии со своим научным руководителем (Offerman, 2011), а также встречают на своем пути больше барьеров, поскольку вынуждены совмещать множество конкурирующих активностей: учебу, работу, содержание семьи (Cornwall et al., 2019; MacDonald, 2018). Ограничения большинства зарубежных исследований опыта нетрадиционных аспирантов состоят в том, что, во-первых, такие работы зачастую сфокусированы на отдельных направлениях подготовки, в основном инженерных (Mosyjowski et al., 2017; Mosyjowski & Daly, 2020; Murray et al., 2017; Peters et al., 2017; Peters & Daly, 2013), во-вторых, выполнены с применением качественного дизайна (Bendix Petersen, 2014; Naidoo, 2015), что не позволяет генерализовать полученные результаты и распространить выводы на всю категорию нетрадиционных аспирантов с учетом ее высокой гетерогенности. Для российских же исследований аспирантского опыта в большей степени характерно рассмотрение аспирантского контингента как единого целого, без выделения специфичных групп аспирантов (см., например, Бекова и др., 2017; Груздев, Терентьев, 2017), поэтому вопрос о том, как различается опыт разных групп аспирантов в России, остается открытым.

**Задача 2** – оценка связи между предыдущим академическим опытом аспиранта и его последующей результативностью в аспирантуре. За рубежом проведено достаточно много исследований, показавших, что традиционно используемые при приеме на зарубежные PhD-программы критерии – средний балл на предыдущих ступенях обучения (GPA) и результаты стандартизированных вступительных экзаменов (GRE) – не способны предсказать последующие результаты аспирантов, в частности, завершение программы, необходимое время для подготовки и защиты диссертации или число публикаций (см. обзорные исследования: Kuncel et al., 2001; Bair, Haworth, 2005). В условиях неоднородности контингента и ограниченности ресурсов на проведение сложных процедур отбора (Kent, McCarthy, 2016) важной задачей становится поиск других универсальных критериев, по которым могут оцениваться аспиранты. Однако соответствующие эмпирические исследования только начинают появляться и проводятся в основном в США, где распространена практика приема в аспирантуру сразу после окончания бакалавриата – по этой причине прямой перенос результатов этих исследований на российский контекст невозможен. Кроме того, текущие исследования в основном фокусируются на отдельных индикаторах: например, имеющихся на момент

поступления публикациях (Cunningham-Williams et al., 2018; Laurance et al., 2013; Pinheiro et al., 2014), наличии опыта участия в конференциях (Cunningham-Williams et al., 2018), престиже вуза, в котором получено предыдущее образование (Stock, Siegfried, 2015), соответствии выбранной в аспирантуре области предыдущему профилю обучения (Burmeister et al., 2014; Stock, Siegfried, 2015). В представленном диссертационном исследовании мы рассматриваем роль предыдущего академического опыта аспиранта, полученного им до поступления в аспирантуру, и представляем его комплексно – как совокупность формальных академических достижений (наличия диплома с отличием, публикаций, побед в олимпиадах и др.), исследовательского опыта, не имеющего подобного формального результата, а также преподавательского опыта.

**Задача 3** – оценка распространенности различных инструментов отбора в аспирантуру в российских вузах. Неэффективность отбора часто становится предметом обсуждения в дискуссии о низкой результативности российской аспирантуры (Вершинин, 2015; Рыбаков, 2018; Сенашенко, 2016; Терентьев и др., 2018; Maloshonok, 2016; Maloshonok, Terentev, 2019). В частности, эта неэффективность может быть обусловлена и тем, что используемые инструменты отбора в аспирантуру не чувствительны к неоднородности аспирантского контингента из-за своей чрезмерной формальности (Бедный, 2017; Терентьев и др., 2018). Правила отбора в аспирантуру в России устанавливаются на уровне отдельных организаций, и на текущий момент организации не ограничены в проектировании этого процесса. Однако до сих пор в России не проводилось исследований того, какие инструменты реально используются на практике и насколько они соответствуют ситуации высокой неоднородности контингента, а имеющиеся обсуждения носят скорее характер экспертных оценок. Данная задача призвана закрыть этот пробел через определение ландшафта и оценку распространенности используемых в российской аспирантуре инструментов отбора и их соотношения с результатами решения первой и второй задач.

**Задача 4** – выделение типов распределенной поддержки аспирантов российских университетов и оценка связи между этими типами и уверенностью аспирантов в защите диссертации. Под типом поддержки понимается сочетание того, какие акторы помогают аспирантам в период обучения в аспирантуре и какие именно функции они выполняют. Большинство исследований факторов результативности аспирантов сосредоточены на роли научного руководителя (Sverdlik et al., 2018), а роль других сотрудников зачастую остается без внимания исследователей. При этом в последние 20 лет, в том числе в связи

с переходом на структурированные программы, более подходящие для неоднородного контингента, за рубежом предпринято много попыток внедрить практики распределенной поддержки (Hasgall et al., 2019), а в отдельных национальных контекстах именно модели коллективного руководства или соруководства стали ведущим способом организации аспирантской подготовки (Kumar, Wald, 2024). В России исторически соруководство (наличие двух научных руководителей) официально допускалось в ограниченном числе случаев: если аспирант проводил междисциплинарное исследование или обучался на сетевой программе (Terentev, Kuznetsov, 2024). В этой связи возрастает актуальность изучения других, в том числе более неформальных, практик коллективной поддержки аспирантов. Тем не менее, эмпирические исследования на тему научного руководства, как в России, так и за рубежом, редко принимают во внимание возможное разнообразие типов академической поддержки, связанное с различными ролями и функциями принимающих в ней участие акторов.

Поставленные задачи позволяют выявить особенности аспирантского опыта и результативности разных групп аспирантов и оценить, в какой мере используемые в российских вузах практики отбора и распределенной поддержки аспирантов соотносятся с обнаруженной спецификой. Результаты решения поставленных задач отражены в четырех публикациях, информация о которых приведена в таблице 1.

*Таблица 1*

**Соотнесение исследовательских задач и публикаций**

<b>№</b>	<b>Задача</b>	<b>Публикация</b>	<b>Авторский вклад</b>
1	Выявление различий в портрете аспирантов и их опыте обучения в аспирантуре в зависимости от наличия и длительности перерыва перед поступлением в аспирантуру	Zhuchkova S., Terentev E. Non-linear path to a doctorate: a comparison of direct- and indirect-pathway doctoral students at Russian universities // Higher Education. 2024. Vol. 87. No. 6. P. 1729-1747. <a href="http://doi.org/10.1007/s10734-023-01087-9">http://doi.org/10.1007/s10734-023-01087-9</a>	Обзор литературы, обработка и анализ данных, описание результатов, дискуссия
2	Оценка связи между предыдущим академическим опытом аспиранта и	Zhuchkova S., Bekova S. Building a strong foundation: How pre-doctorate experience shapes doctoral student	Постановка исследовательского вопроса, координация сбора данных, обработка и

№	Задача	Публикация	Авторский вклад
	его последующей результативностью в аспирантуре	outcomes // Plos One. 2023. Vol. 18. No. 9. Article e0291448. <a href="http://doi.org/10.1371/journal.pone.0291448">http://doi.org/10.1371/journal.pone.0291448</a>	анализ данных, описание результатов, дискуссия
3	Оценка распространенности различных инструментов отбора в аспирантуру	Жучкова С. В. Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 92-104. <a href="http://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.015">http://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.015</a>	Постановка исследовательского вопроса, обзор нормативных изменений, координация сбора данных, обработка и анализ данных, описание результатов, дискуссия
4	Выделение типов распределенной поддержки аспирантов и оценка связи между этими типами и уверенностью аспирантов в защите диссертации	Zhuchkova S., Terentev E., Saniyazova A., Bekova S. Departmental academic support for doctoral students in Russia: Categorisation and effects // Higher Education Quarterly. 2023. Vol. 77. No. 2. P. 215-231. <a href="http://doi.org/10.1111/hequ.12389">http://doi.org/10.1111/hequ.12389</a>	Обработка и анализ данных, описание результатов

## Методология исследования

### *Теоретическая рамка исследования*

В представленном исследовании аспирантура рассматривается как социальное поле в понимании П. Бурдьё, т.е. специфическая система отношений между позициями социальных агентов со своими «правилами игры» (Бурдьё, 2005). Классической аналогией для иллюстрации понятия социального поля выступает футбольное поле, на котором игроки занимают определенные позиции и играют по установленным правилам для достижения определенного результата (Thomson, 2008). Эта концептуальная рамка предлагает несколько предпосылок (Бурдьё, 2005, 2007; Goraul, 2011, 2015, 2016; Thomson, 2008), которые формируют границы и содержание нашего исследования следующим образом:

- в поле присутствуют индивидуальные и коллективные социальные агенты, взаимодействующие друг с другом в рамках неких «правил игры». В контексте аспирантуры эти агенты – абитуриенты, аспиранты, научные руководители и другие сотрудники, вовлеченные в работу с аспирантами (проводящие отбор, аттестацию и

проч., в том числе администрация аспирантских программ), а также вузы, научные институты и регулятор, задающие часть «правил игры». В широком смысле именно взаимодействие перечисленных агентов между собой (научных руководителей и аспирантов, других сотрудников университетов и аспирантов, администрации аспирантских программ и абитуриентов и т.д.) – на разных этапах обучения в аспирантуре, включая отбор в аспирантуру – становится объектом исследования в каждой из задач. Так, этот аспект проявляется в задаче 4, направленной на выделение типов распределенной поддержки аспирантов, в задаче 3, посвященной институциональным практикам отбора в аспирантуру, в задаче 1, ряд вопросов в которой посвящен взаимодействию аспирантов с научным руководителем.

- *агенты в поле занимают неравные позиции. От позиции агента зависит то, что он может и не может делать в поле, и «шансы на выигрыш в данном поле» (Бурдьё, 2007: 16). Сама же позиция зависит от объема и структуры накапливаемых агентом капиталов (социального, культурного, символического, экономического), причем агенты могут стартовать с разным уровнем капиталов. Описанная предпосылка, с одной стороны, закрепляет иерархичный характер отношений между аспирантом и научным руководителем, аспирантом и другими сотрудниками. С другой стороны, что особенно релевантно для нашего исследования, позволяет говорить о неравных позициях самих аспирантов и о зависимости их позиций от уровня их капиталов. Речь необязательно идет о прямой и целенаправленной конкуренции аспирантов – а лишь о том, что аспиранты не равны между собой. Роль капитала может проявляться как на этапе отбора в аспирантуру (был ли зачислен абитуриент), так и далее в процессе обучения (например, определять согласие научного руководителя на работу с аспирантом, возможность трудоустроиться в научное подразделение во время обучения в аспирантуре, подавать заявки на стипендиальные или грантовые конкурсы и т.д., и в итоге определять, защитит ли аспирант диссертацию) и существенно возрастает с повышением неоднородности контингента. Данная предпосылка становится основой для задачи 2, в рамках которой оценивается связь между предыдущим академическим опытом аспиранта (капиталом) и его дальнейшей результативностью в аспирантуре (позицией в поле). В качестве индикатора результативности аспиранта (и кульминации игры, в которую играют агенты в поле аспирантуры) мы используем защиту диссертации, поскольку многие авторы концептуализируют аспирантскую подготовку как переход аспиранта от потребителя знаний (студента) к производителю знаний*

(исследователю) (Goraui, 2016), и завершенная диссертация рассматривается нами как универсальный для разных групп аспирантов индикатор способности производить знания. Дополнительная предпосылка, фигурирующая в теории П. Бурдьё, говорит о том, что *агенты в поле способны «чувствовать» свою позицию*. Опираясь на эту предпосылку, в задаче 4 мы используем в качестве одной из зависимых переменных уровень неуверенности аспиранта в будущей успешной защите диссертации.

- *в каждом конкретном поле ценность представляет специфический капитал*. Эта предпосылка объясняет выбор именно предыдущего академического опыта аспиранта в качестве предиктора будущей результативности в задаче 2, а также некоторых используемых для операционализации этого понятия индикаторов. Отдельные эмпирические исследования, применяющие теорию полей для изучения аспирантуры, демонстрируют, что в качестве необходимого для успешного завершения аспирантуры капитала сами аспиранты рассматривают опыт участия в конференциях, публикации статей, получения финансирования (Goraui, 2016). Однако в целом вопрос определения подходящего для поля аспирантуры капитала остается открытым, в связи с чем в задаче 2 предлагается расширенный список возможных индикаторов.

- *«правила игры», по которым действуют агенты, необязательно формализованы. Агенты могут использовать разные стратегии для поддержания или улучшения своих позиций. Неспособность освоить «правила игры» и выбрать стратегию становится точкой напряжения и обуславливает разный опыт нахождения в поле*. На указанной предпосылке базируется задача 1, в которой анализируются различия в опыте обучения в аспирантуре разных групп аспирантов в зависимости от наличия и длительности перерыва до поступления в аспирантуру, и задача 4, направленная в том числе на оценку связи между разными типами поддержки аспирантов и их уверенностью в защите диссертации. В задаче 1 рассматривается широкий круг различных аспектов опыта обучения в аспирантуре, в том числе отражающих возможные стратегии аспирантов (как они выбирают научного руководителя, как часто взаимодействуют с ним, как выбирают свою тему диссертации), точки напряжения (трудности, с которыми сталкиваются аспиранты во время обучения), а также общую удовлетворенность своим опытом нахождения в поле (обучения в аспирантуре). В контексте российской аспирантуры важно, что правила, по которым действуют агенты в поле аспирантуры, могут существенно различаться в разных вузах в зависимости от количества аспирантов, объема ресурсов у вуза, объема автономии

(например, разные правила в отношении процесса выхода на защиту диссертации задаются вузами, обладающими и не обладающими правом присуждения собственных степеней) и других факторов.

- у поля есть свои порождающие механизмы, т.е. условия, при которых претендент на вхождение в поле будет принят или отвергнут. Этот аспект функционирования социального поля отражается в задаче 3, посвященной определению инструментов отбора аспирантов, т.е. буквально тех требований и условий, которые необходимо соблюсти абитуриенту для вхождения в поле аспирантуры.

Теория социальных полей П. Бурдьё достаточно активно применяется для объяснения механизмов функционирования науки, академической профессии, высшего образования (см., например, Бурдьё, 2005; Gonzales, 2014; Katchanov, 2016; Thomson, 2008), однако только начинает внедряться в исследования аспирантуры (Gopaul, 2011, 2015, 2016). На наш взгляд, повышение неоднородности аспирантского контингента задает контекст, при котором описанные П. Бурдьё механизмы должны проявляться острее. При этом широта выбранной концептуальной рамки позволяет объединить в одном исследовании разные по предмету и уровню анализа (индивидуальный и институциональный) задачи и охватить совершенно разные этапы аспирантского опыта: от поступления до защиты диссертации. Важно заметить, что в своем исследовании мы не ставим цели операционализировать предлагаемые П. Бурдьё концепты и эмпирически верифицировать все перечисленные предпосылки. Выбранная теория выступает именно рамкой (frame of reference), задающей границы и принципы того, как мы смотрим на аспирантуру в своем исследовании.

### *Данные и методы*

Работа представляет собой серию из четырех исследований, каждое из которых опирается на отдельный массив эмпирических данных: результаты трех социологических онлайн-опросов (задачи 1, 2, 4) и контент-анализа локальных правил приема в аспирантуру (задача 3). В каждом из четырех исследований изучается только вузовский сегмент российской аспирантуры как наиболее массовый (в вузах учится 87% российских аспирантов<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 17.03.2024).

Опросные данные были собраны в 2019-2022 гг. в рамках исследовательских проектов Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ (место работы автора диссертации), два из которых – в рамках задач 1 и 2 – проводились при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и охватили 248 и 119 вузов соответственно по всей России (охвачено 71 и 57 регионов). Масштаб исследовательского проекта, в рамках которого собирались данные для задачи 4, был ограничен шестью партнерскими вузами из четырех регионов России. В выборках по каждой из перечисленных трех задач представлены вузы разного профиля и размера, имеющие и не имеющие особые статусы (такие статусы как федеральный университет, национальный исследовательский университет, вуз-участник Ассоциации ведущих университетов, вуз-участник программы превосходства «5-100»).

Для решения задач 1 и 4 опрашивались аспиранты, для решения задачи 2 – выпускники аспирантуры. Сбор опросных данных был организован онлайн, участие в опросах было анонимным и добровольным. При сборе данных мы не ограничивались определенными критериями для отбора респондентов, поэтому исходно в выборки могли попасть аспиранты и выпускники аспирантуры любых направлений подготовки, годов обучения и поступления, форм обучения и финансирования. На этапе анализа данных в тех случаях, когда задачи исследования предполагали построение регрессионных моделей (задачи 2 и 4), для обеспечения надежности статистического вывода из анализа были исключены малонаполненные группы респондентов: представители медицинских и сельскохозяйственных наук, респонденты, обучавшиеся на целевом месте или по очно-заочной форме, аспиранты пятого года обучения. В задаче 1, не предполагавшей построение многомерных моделей, данные группы анализировались наравне с другими.

В задаче 3, основанной на данных контент-анализа правил приема в аспирантуру, выборку составили 150 вузов, отобранных полностью случайным образом из тех вузов, которые удовлетворяли следующим критериям: государственный вуз; головной вуз (не филиал); не узкоспециализированный вуз; вуз осуществлял подготовку аспирантов в 2015-2020 гг. Поиск правил приема в аспирантуру осуществлялся на официальных сайтах отобранных вузов.

Более подробное описание всех источников данных приведено в таблице 2, основных этапов предобработки этих данных – в соответствующих статьях диссертации.

## Описание используемых в диссертации источников данных

Критерий	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
Описание задачи	Выявление различий в портрете аспирантов и их опыте обучения в аспирантуре в зависимости от наличия и длительности перерыва перед поступлением в аспирантуру	Оценка связи между предыдущим академическим опытом аспиранта и его последующей результативностью в аспирантуре	Оценка распространенности различных инструментов отбора в аспирантуру	Выделение типов распределенной поддержки аспирантов и оценка связи между этими типами и уверенностью аспирантов в защите диссертации
Метод сбора данных	Онлайн-опрос	Онлайн-опрос	Контент-анализ правил приема	Онлайн-опрос
Период сбора данных	Май-июнь 2021	Июнь-июль 2022	Июнь 2021 – февраль 2022	Май-июнь 2019
Исследовательский проект, в рамках которого были собраны данные	Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее <sup>9</sup>	Мониторинг экономики образования <sup>10</sup>	Не применимо	Инициативный проект Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ

<sup>9</sup> См. подробнее: [https://high-edu-quality.ru/research\\_project](https://high-edu-quality.ru/research_project)

<sup>10</sup> См. подробнее: <https://memo.hse.ru/>

Критерий	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
Способы распространения анкеты	Электронная рассылка от руководства университетов и размещение ссылок на опрос в индивидуальных аккаунтах аспирантов в вузовских системах LMS	Электронная рассылка от руководства университетов и размещение ссылок в социальных сетях тех же аспирантских программ и в сообществах выпускников	Не применимо	Электронная рассылка от руководства университетов
Итоговый объем выборки, используемый при анализе	5007	985	150	992
Единица анализа	Аспирант	Выпускник аспирантуры	Вуз	Аспирант
Число вузов	248	119	150	6
Число регионов	71	57	65	4
Частотное распределение базовых переменных	Укрупненная группа направлений <sup>11</sup> : Инженерное дело, технологии и технические науки – 21% Математические и	Укрупненная группа направлений: Науки об обществе – 29% Инженерное дело, технологии и технические науки – 27%	Имеют особый статус (НИУ, федеральные, опорные, участники программы “5-100”, а также МГУ): Да – 27%	Укрупненная группа направлений: Инженерное дело, технологии и технические науки – 28% Науки об обществе – 26%

<sup>11</sup> В таблице и анализе используются укрупненные группы направлений подготовки, утвержденные в приказе Минобрнауки РФ от 12.09.2013 г. №1061 (см.: <https://base.garant.ru/70480868/172a6d689833ce3e42dc0a8a7b3cddf9/>, дата обращения: 18.08.2024). В анкете же респондентам были предложены направления подготовки более низкого уровня - с кодами вида XX.00.00, утвержденные в том же приказе, которые затем были сгруппированы. К категории “Другое” были отнесены те респонденты, которые по каким-то причинам не смогли идентифицировать свое направление из предложенных.

Критерий	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
	<p>естественные науки – 16%  Гуманитарные науки – 16%  Здравоохранение и медицинские науки – 14%  Науки об обществе – 14%  Образование и педагогические науки – 7%  Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки – 3%  Другое – 9%</p> <p>Год обучения:  1-й – 39%  2-й – 29%  3-й – 22%  4-й – 9%  5-й – 1%</p> <p>Очная форма:  Да – 81%  Нет – 19%</p> <p>Бюджетное место:  Да – 71%  Нет – 29%</p>	<p>Математические и естественные науки – 21%  Гуманитарные науки – 15%  Образование и педагогические науки – 8%</p> <p>Учились в вузах, имеющих особый статус:  Да – 40%  Нет – 60%</p> <p>Очная форма:  Да – 85%  Нет – 15%</p> <p>Бюджетное место:  Да – 77%  Нет – 23%</p> <p>Год поступления:  2013-2016 – 44%  2016 и позднее – 56%</p> <p>Пол:  Мужской – 45%  Женский – 55%</p>	<p>Нет – 73%</p>	<p>Математические и естественные науки – 24%  Гуманитарные науки – 14%  Образование и педагогические науки – 8%</p> <p>Год обучения:  1-й – 36%  2-й – 30%  3-й – 22%  4-й – 13%</p> <p>Очная форма:  Да – 86%  Нет – 14%</p> <p>Бюджетное место:  Да – 82%  Нет – 18%</p> <p>Пол:  Мужской – 51%  Женский – 49%</p>

Критерий	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
	Пол: Мужской – 48% Женский – 52%  Длительность перерыва: Без перерыва – 71% Менее пяти лет – 15% Пять и более лет – 14%	Защитили диссертацию: Да – 38% Нет – 62%		

В рамках **первой** задачи сравнение проводилось между тремя группами аспирантов: не имевшими перерыва до поступления, имевшими перерыв до пяти лет и имевшими перерыв в пять и более лет. Разделение на три указанных группы заимствовано из похожих предыдущих работ (Вахтер, Натт, 1999; О’Shea, Stone, 2011). Различия между этими группами аспирантов были проверены с использованием методов двумерного анализа: критерия хи-квадрат (для номинальных переменных) и непараметрического дисперсионного анализа Краскла-Уоллиса (для порядковых переменных). Если обнаруживались статистически значимые различия, на втором этапе для определения различающихся групп анализировались стандартизированные остатки хи-квадрата или апостериорные попарные тесты Манна-Уитни соответственно.

В рамках **второй** задачи анализ проводился в два этапа. На первом этапе с помощью метода главных компонент индикаторы, описывающие академический опыт аспирантов до поступления в аспирантуру, были сгруппированы в несколько переменных, которые могут быть проинтерпретированы как 1) академические достижения, 2) исследовательский опыт по теме диссертации, 3) исследовательский опыт не по теме диссертации и 4) преподавательский опыт. Факторные нагрузки индикаторов и общности компонент представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Факторные нагрузки и общности переменных, описывающих предыдущий академический опыт аспирантов**

<b>Переменная</b>	<b>ГК1</b>	<b>ГК2</b>	<b>ГК3</b>	<b>ГК4</b>	<b>Общность</b>
Занимали призовые места во всероссийских студенческих олимпиадах	0.799	0.024	-0.169	0.378	0.685
Получали повышенную стипендию за академическую или научную деятельность	0.752	0.064	0.177	-0.061	0.720
Получали диплом с отличием на какой-либо ступени высшего образования	0.675	0.013	0.12	-0.077	0.531
Принимали участие в конкурсах научно-исследовательских работ	0.569	0.223	0.188	0.115	0.615
Преподавали в университете	-0.498	0.333	0.292	0.372	0.621

<b>Переменная</b>	<b>ГК1</b>	<b>ГК2</b>	<b>ГК3</b>	<b>ГК4</b>	<b>Общность</b>
Публиковали статьи по теме, связанной с будущим диссертационным исследованием	0.003	0.973	-0.169	-0.060	0.811
Проводили исследования или участвовали в исследовательских проектах, связанных с будущим диссертационным исследованием	0.16	0.925	-0.198	-0.21	0.784
Выступали на российских или зарубежных конференциях	0.179	0.439	0.32	0.073	0.563
Публиковали статьи по теме, не связанной с будущим диссертационным исследованием	0.032	-0.203	0.985	-0.031	0.845
Проводили исследования или участвовали в исследовательских проектах, не связанных с будущим диссертационным исследованием	0.131	-0.134	0.873	-0.124	0.729
Преподавали в школе, колледже	0.225	-0.223	-0.125	0.96	0.816

Примечание: ГК – главная компонента, ГК1 – академические достижения, ГК2 – исследовательский опыт по теме диссертации, ГК3 – исследовательский опыт не по теме диссертации, ГК4 – преподавательский опыт. В анализе использовался вопрос «Вспомните, пожалуйста, что из перечисленного вы делали до поступления в аспирантуру? Выберите все подходящие варианты».

Результатом первого этапа анализа стали четыре стандартизированных переменных, отражающих различные аспекты предыдущего академического опыта аспиранта. На втором этапе анализа эти переменные использовались в качестве предикторов в бинарной логистической регрессионной модели, предсказывающей факт защиты диссертации (независимо от сроков защиты). Было построено несколько моделей с разными наборами независимых переменных. Первая модель фокусировалась исключительно на переменных, описывающих предыдущий академический опыт и полученных на первом этапе анализа. Затем в модель последовательно добавлялись следующие контрольные переменные<sup>12</sup>:

- наличие неакадемических мотивов при поступлении в аспирантуру (модель 2),
- факт и характер трудоустройства во время обучения (модель 3),

<sup>12</sup> Подробная информация о том, из каких вопросов анкеты были сформированы эти переменные, представлена в публикации 2.

- наличие значительной поддержки от научного руководителя (модель 4) и подразделения (модель 5) во время обучения в аспирантуре.

Дополнительно во все модели были включены следующие контрольные переменные: год поступления, форма обучения, тип места, тип университета (с особым статусом или нет), укрупненное направление подготовки и пол.

В рамках **третьей** задачи собранные с помощью количественного контент-анализа данные об использовании различных инструментов отбора анализировались через сравнение относительных частот (выборочных долей). В рамках этой задачи были дополнительно проанализированы различия между вузами, имеющими и не имеющими особые статусы (с помощью точного теста Фишера и расчета стандартизированных остатков хи-квадрата). Благодаря использованию полностью случайной выборки полученные в рамках этой задачи результаты являются репрезентативным отображением ситуации с отбором в российских вузах (государственных, головных, без специфики деятельности).

В рамках **четвертой** задачи анализ проводился в два этапа. На первом этапе на основе вопросов о том, кто – научный руководитель, руководитель подразделения или другие сотрудники – и в каких аспектах помогает аспиранту, с помощью латентно-классового анализа были выделены шесть устойчивых типов академической поддержки. Модель с шестью классами была выбрана как наиболее оптимальная с точки зрения статистик согласия, а также простоты интерпретации. На втором этапе изучалась связь этих типов с самооценкой шансов на успешную будущую защиту диссертации. Были построены две регрессионные модели с разными зависимыми переменными. В первой модели – модели линейной регрессии – зависимая переменная отражала неуверенность аспиранта в том, что он способен подготовить и защитить диссертацию. Переменная была получена как результат применения категориального МГК к следующему набору утверждений (аспиранты могли согласиться или не согласиться с ними по 4-балльной шкале Ликерта):

- 1) Я боюсь, что не успею вовремя выйти на защиту;
- 2) Я боюсь не пройти следующую аттестацию;
- 3) Я боюсь, что вся моя работа напрасна и не приближает меня к защите;
- 4) Я чувствую, что моя исследовательская работа не соответствует уровню кандидатской диссертации;
- 5) Я сомневаюсь, что способен(-на) закончить диссертацию;

б) Я боюсь, что никогда не смогу успешно защититься и получить степень, даже если закончу диссертацию.

Данные по указанному вопросу были объединены в единую переменную, сохранившую 66% вариации исходных утверждений-индикаторов. Полученная переменная представляет из себя стандартизированную непрерывную переменную и интерпретируется как «неуверенность аспиранта в том, что он способен подготовить и защитить диссертацию». Чем выше значение стандартизированной переменной – тем более не уверен аспирант в своих силах.

Во второй модели – модели бинарной логистической регрессии – зависимой переменной стала оценка аспирантом своих шансов защитить диссертацию в течение одного года после завершения аспирантуры. Для расчета переменной использовались ответы респондентов на вопрос: «Через сколько лет вы планируете защитить кандидатскую диссертацию?». Респонденты могли выбрать ответы от «В течение одного года» до «В течение 6 лет и более», а также вариант «Я не планирую защищать диссертацию». При трансформации данной переменной в бинарную каждому респонденту была присвоена категория «1», если, согласно текущему году обучения и направлению подготовки аспиранта, он выбирал сроки защиты, соответствующие одному году после выпуска, и «0» во всех иных случаях. В имеющейся выборке 84% респондентов выбрали ответ, соответствующий защите диссертации в течение одного года после выпуска.

В обеих регрессионных моделях использовался единый набор контрольных переменных: форма обучения, форма финансирования, год обучения и укрупненное направление подготовки. Обе модели были построены с расчетом кластеризованных стандартных ошибок регрессионных коэффициентов. В качестве кластеризующей переменной использовался университет, в котором обучается аспирант.

## **Основные результаты исследования**

### *Портрет и опыт аспирантов с разной длительностью перерыва перед поступлением*

В рамках первой задачи сравнение проводится между тремя группами аспирантов: не имевшими перерыва до поступления, имевшими перерыв до пяти лет (далее – аспиранты с коротким перерывом) и имевшими перерыв в пять и более лет (далее – аспиранты с длительным перерывом).

В части портрета между указанными группами были обнаружены следующие различия (если не указано иного, описанные различия статистически значимы,  $p\text{-value} < 0.05$ ):

- среди аспирантов с длительным перерывом значимо чаще встречаются аспиранты заочной формы обучения, чем среди двух других групп,
- среди аспирантов с длительным перерывом значимо чаще встречаются аспиранты, которые учатся на месте с оплатой обучения, чем среди двух других групп,
- среди аспирантов с длительным перерывом значимо чаще встречаются женщины, чем среди двух других групп,
- среди аспирантов с длительным перерывом значимо чаще встречаются аспиранты, которые состоят в браке и имеют несовершеннолетних детей, чем среди двух других групп,
- среди аспирантов с длительным перерывом значимо чаще встречаются аспиранты, которые работают полный рабочий день, чем среди двух других групп,
- среди аспирантов, которые работают в своих вузах, наличие исследовательской позиции более характерно для аспирантов, не имевших перерыва, а преподавательской – для аспирантов с длительным перерывом,
- среди аспирантов с длительным перерывом значимо меньше тех, кто ранее учился в том же вузе, чем среди двух других групп,
- хотя для всех трех групп аспирантов получение ученой степени указывается в качестве основной цели поступления в аспирантуру, имевшие перерыв выбирают эту причину чаще, чем не имевшие перерыв. Аспиранты, имевшие перерыв, реже указывают в качестве цели поступления желание продолжить исследование по той или иной теме по сравнению с не имевшими перерыв. Наиболее заметные различия между рассматриваемыми группами выявлены в отношении неакадемических целей поступления в аспирантуру: аспиранты, имевшие перерыв, реже заинтересованы в социальных бонусах, которые дает поступление в российскую аспирантуру, таких как возможность проживания в общежитии или отсрочка от армии.

В части опыта обучения в аспирантуре между указанными группами были обнаружены следующие различия (если не указано иного, описанные различия статистически значимы,  $p\text{-value} < 0.05$ ):

- у аспирантов с длительным перерывом с меньшей вероятностью имеется предыдущий опыт взаимодействия со своими нынешними научными руководителями, а

если этот опыт есть, то он чаще связан с реальными исследовательскими или прикладными проектами (а не с учебными работами или курсами),

- аспиранты, имевшие перерыв, более автономны при подготовке диссертации: аспиранты и с коротким, и с длительным перерывом реже взаимодействуют со своими научными руководителями, чем аспиранты без перерыва,

- большинство функций, выполняемых научными руководителями, существенно не различаются между тремя группами, но аспиранты с длительным перерывом реже получают помощь от своих руководителей в рекомендации экспертов для консультаций и организации полевого этапа исследований,

- аспиранты с длительным перерывом реже сообщают о том, что у них возникают трудности во взаимодействии с научным руководителем,

- в качестве трудностей во время обучения аспиранты с длительным перерывом чаще отмечают отсутствие необходимых академических навыков, проблемы со знанием иностранного языка, необходимость совмещать учебу с семейными обязанностями и работой,

- в качестве трудностей во время обучения аспиранты, не имевшие перерыва, чаще отмечают потерю интереса к теме диссертации. Анализ того, как аспиранты выбирают темы своих исследований, показывает, что аспиранты с длительным перерывом более инициативны в этом аспекте. Последние реже соглашаются с тем, что их темы связаны с работой их руководителей и подразделений или что они продолжают темы, которые исследовали ранее. Вместо этого они больше склонны соглашаться с утверждениями, что темы диссертаций являются их личным выбором и что они испытывают к ним сильный личный интерес. Для аспирантов с длительным перерывом также более характерно, что их работа вне университета связана с темой диссертации.

- аспиранты с длительным перерывом демонстрируют большую публикационную активность,

- аспиранты с длительным перерывом чаще отмечают, что аспирантские программы помогли им развить такие навыки, как методология исследования и сбор данных, подготовка статей и других академических текстов, знание иностранного языка, презентация научных результатов и тайм-менеджмент,

- аспиранты с длительным перерывом более удовлетворены качеством своего образования в аспирантуре, реже хотят отчислиться со своих программ и находят курсы более полезными для себя, чем аспиранты двух других групп.

В целом полученный портрет аспирантов, имевших перерыв перед поступлением, соответствует портрету нетрадиционных аспирантов из предыдущих исследований, проведенных, прежде всего, в США (Offerman, 2011; Cornwall et al., 2019; Hill, Conceição, 2020). Однако в отличие от других работ в нашем исследовании обнаружилась специфическая черта российского контекста: аспиранты, имевшие перерыв, в нашем исследовании сфокусированы на будущей работе в академической среде. В отличие от других национальных контекстов, где реализуются более разнообразные модели аспирантской подготовки и нетрадиционные аспиранты представлены в основном теми, кто работает на неакадемическом рынке труда (Offerman, 2011; Jablonski, 2001), среди российских аспирантов, имевших перерыв, высока доля тех, кто уже занимает должность в университете. По всей видимости, это специфическая группа преподавателей вузов, которые решают получить ученую степень, поскольку требования, связанные с работой в вузе, не позволяют им занимать более высокие должности и продвигаться по карьерной лестнице. Выявленное несоответствие с результатами предыдущих исследований, а именно обнаруженный иной портрет российских нетрадиционных аспирантов, еще раз демонстрирует неоднородность аспирантского контингента в целом. Кроме того, об неоднородности свидетельствует и тот факт, что различия по многим аспектам были обнаружены не только между аспирантами, имевшими и не имевшими перерыва перед поступлением, но и внутри первой группы, т.е. между аспирантами с коротким и длительным перерывом.

#### *Связь между предыдущим академическим опытом аспиранта и его последующей результативностью в аспирантуре*

В рамках второй задачи связь между предыдущим академическим опытом аспиранта и защитой диссертации оценивается через серию регрессионных моделей. Проведенный анализ показывает, что предыдущий академический опыт аспирантов связан с успешной защитой диссертации, но не все компоненты этого опыта важны, и не во всех спецификациях модели наблюдается значимая связь. В таблице 4 представлены отношения шансов, полученные в результате построения моделей бинарной

логистической регрессии (зависимая переменная – факт защиты диссертации, без привязки к срокам защиты).

Таблица 4

**Результаты регрессионного анализа (отношения шансов; зависимая переменная – факт защиты диссертации)**

Переменная	Модель				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Константа	1.32	1.68	2.66 *	1.16	1.07
Академические достижения	1.11	1.10	1.09	1.11	1.08
Исследовательский опыт по теме диссертации	1.27 **	1.26 **	1.22 *	1.17	1.15
Исследовательский опыт не по теме диссертации	0.97	0.99	0.99	1.00	1.00
Преподавательский опыт	0.93	0.92	0.94	0.93	0.94
Неакадемические мотивы		0.59 ***	0.61 **	0.61 **	0.61 **
Трудоустройство (референтная категория – не трудоустроен)					
Устроен вне университета			0.49 **	0.49 *	0.53 *
Исследовательская позиция в университете			0.88	0.93	0.96
Другая позиция в университете			0.57 *	0.58	0.61
Существенная поддержка научного руководителя				2.50 ***	2.11 ***
Существенная поддержка подразделения					1.55 **
Женский пол	0.92	0.83	0.82	0.83	0.82
Университет с особым статусом	1.10	1.07	1.04	1.17	1.19
Очная форма обучения	1.34	1.34	1.21	1.24	1.21
Бюджетное место	0.84	0.85	0.88	0.88	0.95
Направление подготовки (референтная категория – Математика и естественные науки)					
Технические науки	1.57 *	1.59 *	1.63 *	1.72 **	1.70 *
Социальные науки	0.88	0.87	0.96	1.04	1.01
Гуманитарные науки	1.37	1.32	1.48	1.49	1.51
Образование и педагогика	0.78	0.77	0.80	0.90	0.84
Год поступления	0.69 ***	0.69 ***	0.69 ***	0.69 ***	0.68 ***

Переменная	Модель				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
N	985	985	985	973	967
R <sup>2</sup> Tjur	0.105	0.116	0.129	0.156	0.164

Примечание: \* p<0.05 \*\* p<0.01 \*\*\* p<0.001

Первая модель показывает, что среди выделенных компонент с защитой диссертации статистически значимо связан только исследовательский опыт по теме диссертации. С увеличением на одну стандартизированную единицу этот показатель увеличивает вероятность защитить диссертацию на 27%. Между другими компонентами предыдущего академического опыта, выделенными в исследовании (академические достижения, исследовательский опыт не по теме диссертации, преподавательский опыт), не наблюдается статистически значимой связи с успешной защитой диссертации.

Обнаруженная связь исследовательского опыта по теме диссертации остается значимой в моделях 2 и 3. Вторая модель показывает, что наличие неакадемических мотивов для поступления снижает шансы защитить диссертацию на 39%, но не «нейтрализует» связь с предыдущим исследовательским опытом по теме диссертации. Третья модель показывает, что разные типы занятости по-разному сказываются на вероятности защитить диссертацию. Обнаруженные закономерности согласуются с результатами предыдущих исследований (Bekova, 2021): трудоустройство вне университета и наличие административной позиции снижают шансы успешной защиты (на 51% и 44% соответственно), при этом отсутствие работы или исследовательская позиция в университете положительно связаны с шансом защиты диссертации (см. значение константы в третьей модели). В этих моделях предыдущий исследовательский опыт по теме диссертации также остается значимым.

Наконец, последние две модели показывают, что с включением в анализ контрольных переменных, отражающих существенную поддержку со стороны научного руководителя и подразделения, связь опыта по теме диссертации с успешной защитой перестает быть статистически значимой. Наиболее тесная связь с успешной защитой наблюдается для переменной, отражающей поддержку со стороны научного руководителя: ее получение повышает шанс успешной защиты более, чем в 2 раза. Поддержка со стороны подразделения, при прочих равных, повышает шансы успешной защиты на 55%.

*Распространенность различных инструментов отбора в аспирантуру в российских вузах*

Результаты контент-анализа локальных правил приема в аспирантуру, отражающие распространенность тех или иных инструментов отбора, представлены на рисунке 1.

Экзамен	В вузах с особыми статусами	В вузах без особых статусов	Всего по выборке
<i>Вступительные экзамены</i>			
По специальности	100%	98%	99%
По иностранному языку	77%	76%	76%
По философии ***	36%	52%	48%
<i>Индивидуальные достижения</i>			
Публикации ***	94%	87%	89%
Патенты, РИД и т.п. ***	79%	58%	64%
Диплом с отличием	66%	59%	61%
Призовые места в студенческих олимпиадах ***	61%	52%	54%
Участие в конкурсах научных работ	53%	54%	54%
Участие в конференциях	53%	52%	52%
Средний балл диплома	23%	22%	22%
<i>Дополнительные требования и процедуры</i>			
Согласие будущего научного руководителя на руководство ***	25%	17%	19%
Собеседование	15%	18%	17%
Рекомендация государственной экзаменационной комиссии	17%	16%	16%
План-проект диссертационного исследования	7%	8%	8%
Резюме	5%	6%	6%
Рекомендательные письма	5%	4%	4%
Мотивационное письмо ***	7%	1%	3%
Продолжение темы ВКР	2%	2%	2%

**Рис. 1.** Распространенность различных инструментов отбора в аспирантуру, %  
 (\*\*\*)  $p < 0.05$ )

Результаты анализа показывают, что ключевыми инструментами отбора аспирантов в российских вузах являются экзамены по специальности и иностранному языку, а также оценка формальных академических достижений абитуриентов: публикаций, патентов и РИД, диплома с отличием (перечислены инструменты, встречающиеся более чем в 60% вузов). Помимо формальных экзаменов и индивидуальных достижений, в правилах приема встречаются и другие – более «гибкие» – процедуры и требования, которые позволяют оценить исследовательский опыт и потенциал поступающего, в том числе идею и задел по диссертационному исследованию – ключевой предиктор будущей результативности, выявленный при решении предыдущей задачи. Тем не менее, такие практики встречаются в российских вузах

довольно редко – в 2-19% случаев, отдельные из них (требование согласия научного руководителя и подготовки мотивационного письма) чаще используются вузами, имеющими особые статусы.

#### *Типы распределенной поддержки аспирантов российских вузов*

В результате применения латентно-классового анализа были выделены шесть типов поддержки аспирантов, содержательное описание которых представлено в таблице 5. Только три из обнаруженных типов отражают различные варианты распределенной поддержки.

*Таблица 5*

#### **Описание выделенных типов академической поддержки аспирантов**

<b>Тип</b>	<b>Категория</b>	<b>Описание</b>	<b>Доля в выборке</b>
Академическая поддержка научного руководителя	Индивидуальная поддержка	В работу с аспирантом вовлечен только научный руководитель. Его деятельность ограничивается задачами, связанными непосредственно с проведением исследования и подготовкой текста диссертации.	29%
Полная поддержка научного руководителя	Индивидуальная поддержка	В работу с аспирантом вовлечен только научный руководитель. Его деятельность включает как задачи, связанные с проведением исследования и подготовкой текста диссертации, так и организационную помощь.	28%
Поддержка подразделения без участия руководителя подразделения	Распределенная поддержка	Кроме научного руководителя, в работе с аспирантом участвуют другие сотрудники подразделения, но не руководитель подразделения. Другие сотрудники подразделения оказывают информационную и организационную поддержку.	18%
Ограниченная поддержка подразделения	Распределенная поддержка	Кроме научного руководителя, в работе с аспирантом участвуют другие сотрудники подразделения, включая руководителя подразделения. Другие сотрудники подразделения оказывают в	9%

Тип	Категория	Описание	Доля в выборке
		основном информационную поддержку.	
Полная поддержка подразделения	Распределенная поддержка	Кроме научного руководителя, в работе с аспирантом участвуют другие сотрудники подразделения, включая руководителя подразделения. Деятельность этих сотрудников включает содержательную, организационную и информационную поддержку, включая редактирование текстов.	5%
Отсутствие поддержки	Отсутствие поддержки	Никакие сотрудники подразделения, включая непосредственно научного руководителя аспиранта, не вовлечены в активную работу с аспирантом.	11%

Финальная часть анализа посвящена оценке связи между выделенными типами поддержки и двумя зависимыми переменными: степень неуверенности аспирантов в успешной защите диссертации и оценка шансов защитить диссертацию в течение года после выпуска из аспирантуры.

В таблице 6 представлены результаты построения первой регрессионной модели (линейная регрессия). Зависимой переменной выступает стандартизированная переменная, полученная в результате применения категориального метода главных компонент и отражающая, насколько неуверен аспирант в будущей защите.

*Таблица 6*

**Результаты построения модели линейной регрессии (зависимая переменная – стандартизированная переменная, отражающая степень неуверенности аспиранта в будущей защите)**

Переменная	B	Ст. ош.	p-value	Нижн. гр. ДИ 95%	Верхн. гр. ДИ 95%
Константа	0.20	0.14	0.16	-0.08	0.48
Платное место	-0.13	0.07	0.06	-0.26	0.00
Математика и естественные науки	-0.03	0.07	0.69	-0.17	0.12
Инженерные и технические науки	0.00	0.09	0.97	-0.17	0.17

Переменная	B	Ст. ош.	p-value	Нижн. гр. ДИ 95%	Верхн. гр. ДИ 95%
Гуманитарные науки	0.16	0.16	0.29	-0.14	0.47
Образование и педагогические науки	0.19	0.26	0.45	-0.31	0.69
1-й год	-0.06	0.14	0.68	-0.34	0.22
2-й год	-0.03	0.13	0.84	-0.28	0.23
3-й год	-0.01	0.19	0.97	-0.39	0.37
Очная форма обучения	-0.02	0.10	0.84	-0.22	0.18
Полная поддержка руководителя	-0.30	0.13	0.03*	-0.56	-0.03
Поддержка подразделения без участия руководителя подразделения	-0.28	0.12	0.02*	-0.52	-0.05
Отсутствие поддержки	0.52	0.22	0.02*	0.09	0.94
Ограниченная поддержка подразделения	-0.58	0.14	0.00***	-0.85	-0.32
Полная поддержка подразделения	-0.53	0.19	0.01**	-0.90	-0.15

Примечание: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .  $F = 5.915$ ,  $p\text{-value} = 0.000$ , скорректированный  $R^2 = 0.076$ . Референтные категории: академическая поддержка руководителя, 4-й год обучения, социальные науки.

Первая модель позволяет сделать вывод, что наличие любого типа поддержки снижает неуверенность аспирантов в собственной защите: коэффициенты при всех типах поддержки, за исключением «отсутствия поддержки», отрицательные и статистически значимые. Лишь «отсутствие поддержки» имеет обратный эффект – увеличивает неуверенность аспиранта. Ранжировать эффекты остальных типов поддержки в данном случае не представляется возможным, поскольку доверительные интервалы при коэффициентах пересекаются между собой. В данном случае можно сделать вывод, что наличие любой поддержки – независимо от ее конкретного типа – положительно сказывается на уверенности аспирантов.

В таблице 7 представлены результаты построения второй регрессионной модели (логистическая регрессия). Зависимая переменная отражает, считает ли аспирант, что он сможет защитить диссертацию в течение года после выпуска из аспирантуры.

Таблица 7

**Результаты построения модели логистической регрессии (зависимая переменная – самооценка аспирантом шансов защититься в течение года после выпуска из аспирантуры, да/нет)**

Переменная	B	Ст. ош.	p-value	Exp(B)
Константа	0.85	0.59	0.15	2.35
Платное место	0.09	0.37	0.81	1.09
Математика и естественные науки	0.49	0.44	0.27	1.63
Инженерные и технические науки	0.12	0.23	0.58	1.13
Гуманитарные науки	-0.03	0.22	0.89	0.97
Образование и педагогические науки	0.65	0.27	0.02*	1.91
1-й год	0.52	0.42	0.21	1.68
2-й год	0.18	0.33	0.58	1.20
3-й год	0.15	0.38	0.70	1.16
Очная форма обучения	0.20	0.45	0.66	1.22
Полная поддержка руководителя	0.26	0.37	0.48	1.30
Поддержка подразделения без участия руководителя подразделения	0.26	0.21	0.22	1.30
Отсутствие поддержки	-0.68	0.25	0.01**	0.50
Ограниченная поддержка подразделения	1.30	0.20	0.00***	3.67
Полная поддержка подразделения	0.26	0.28	0.34	1.30

Примечание: Уровень значимости: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ . Псевдо-R2 Nagelkerke = 0.056. Референтные категории: академическая поддержка руководителя, 4-й год обучения, социальные науки.

Вторая модель подтверждает выводы, сделанные на основании первой модели. Как и в предыдущей модели, единственный тип поддержки, отрицательно связанный с уверенностью в защите диссертации в течение года после выпуска – это «отсутствие поддержки». При этом между остальными типами поддержки нет статистически значимых отличий, за исключением одного типа. Так, наиболее уверены в защите в указанный срок аспиранты, получающие ограниченную поддержку подразделения – их шансы быть уверенными в своевременной защите почти в четыре раза выше, чем у аспирантов, получающих все остальные типы поддержки. Данный результат позволяет сделать вывод о том, что чрезмерное вовлечение других сотрудников в работу с аспирантами может быть менее продуктивным, чем активное участие научного руководителя, сопровождаемое информационной поддержкой других сотрудников. Информационной поддержкой мы условно называем комбинацию следующих функций, представленных в соответствующем анкетном вопросе: рекомендация литературы и экспертов по теме исследования, методов исследования, информирование о релевантных научных мероприятиях. Данные функции связаны именно с предоставлением информации и не предполагают вовлечение других сотрудников в организацию

исследования или в работу с текстами публикаций и диссертации (комментирование или редактирование). Подробное распределение функций по выделенным типам поддержки представлено в соответствующей статье диссертации.

### **Положения, выносимые на защиту**

В соответствии с полученными результатами серии исследований на защиту выносятся следующие положения:

1) Опыт обучения в аспирантуре различается у аспирантов в зависимости от наличия и длительности перерыва перед поступлением в аспирантуру. Наиболее выделяющаяся группа – аспиранты с длительным перерывом (пять и более лет). Такие аспиранты более автономны при подготовке диссертации, испытывают более выраженный интерес к теме своих исследований, сталкиваются с бóльшим числом трудностей (отсутствие необходимых академических навыков, проблемы со знанием иностранного языка, необходимость совмещать учебу с семейными обязанностями и работой), при этом демонстрируют бóльшую результативность и удовлетворенность своим обучением. В отличие от других национальных контекстов, в России аспиранты, имевшие перерыв перед поступлением, в большей мере ориентированы на получение ученой степени и построение академической карьеры и зачастую уже занимают позиции в университете.

2) При прочих равных – т.е. независимо от социально-демографических характеристик, направления подготовки, причин поступления в аспирантуру, наличия и характера трудоустройства – ключевым предиктором будущей успешной защиты диссертации на момент отбора в аспирантуру становится наличие у аспиранта исследовательского опыта по теме диссертации. Другие характеристики, которые могут быть оценены во время отбора (формальные академические достижения, общий исследовательский опыт, т.е. не связанный с диссертацией, и опыт преподавания) не связаны с будущей успешной защитой.

3) Несмотря на отсутствие нормативных ограничений по выбору инструментов отбора аспирантов, для российских вузов характерно использование довольно формальных процедур: традиционных экзаменов, учета формальных индивидуальных достижений (статей, патентов, диплома с отличием). Более гибкие инструменты, соответствующие принципам холистического отбора, не ограниченные только формальными критериями и позволяющие оценить исследовательский задел и

потенциал поступающего, используются крайне редко и чаще применяются в вузах с особыми статусами.

4) Отсутствие исследовательского опыта по теме диссертации может быть компенсировано за счет поддержки со стороны научного руководителя и других сотрудников во время обучения в аспирантуре. Универсальным, т.е. подходящим для разных групп аспирантов, типом поддержки оказывается ограниченная поддержка подразделения – активное взаимодействие с аспирантом научного руководителя, сопровождаемое информационной поддержкой других сотрудников. Получение такой поддержки положительно связано с оценкой аспирантами своих шансов на успешную защиту диссертации вскоре после выпуска.

### **Научная и практическая значимость результатов исследования**

Проведенная в рамках диссертационной работы серия исследований вносит вклад в академическую дискуссию о трансформации аспирантуры, аспирантском опыте, факторах результативности аспирантов в следующих аспектах:

1) Ранее обсуждаемая преимущественно в зарубежных академических дискуссиях тема неоднородности аспирантского контингента впервые была перенесена на российский контекст. Были зафиксированы различия между аспирантами с разной длительностью перерыва до поступления в аспирантуру. Показано, что наиболее выделяющаяся среди всех аспирантов группа – аспиранты с длительным перерывом (пять и более лет), но в российском контексте это специфическая группа преподавателей вузов. Обнаруженные различия в опыте обучения рассматриваемых групп аспирантов легли в основу первого положения, выносимого на защиту.

2) Впервые комплексно рассмотрен предыдущий академический опыт аспирантов и его связь с успешной защитой диссертации в дальнейшем. Большинство исследований факторов результативности аспирантов фокусируются на характеристиках процесса обучения в аспирантуре, а не на том, что предшествовало поступлению в аспирантуру. Проведенный анализ, включающий в себя разные контрольные переменные, позволяет сделать выводы не только о роли предыдущего опыта, но и об относительном вкладе этих двух групп факторов: имеющих место в процессе обучения и до него. Аналогично, полученные результаты позволяют делать выводы и об относительной важности индивидуальных и средовых факторов результативности аспирантов. Так, результаты показывают, что более важными оказываются средовые

факторы, имеющие место в процессе обучения, а именно – поддержка научного руководителя и других сотрудников. Выявленная роль предыдущего академического опыта отражена во втором положении, выносимом на защиту, относительный вклад двух групп факторов – в четвертом положении.

3) В отличие от большинства исследований, фокусирующихся на роли научного руководителя, академическая поддержка в нашем исследовании была рассмотрена как неоднородный феномен, который подразумевает разные конфигурации и эффекты вовлечения большего числа акторов в работу с аспирантом. Полученные результаты встраиваются в академическую дискуссию о возможных форматах и эффектах распределенной академической поддержки в аспирантуре и ставят новые вопросы о балансе между поддержкой, контролем и автономией аспирантов. Обнаруженные дифференцированные эффекты разных типов поддержки сформулированы в четвертом положении, выносимом на защиту.

На практике результаты исследования могут быть использованы вузами при проведении приемных кампаний в аспирантуру, проектировании учебного процесса, выстраивании системы распределенной академической поддержки аспирантов (например, в формате аспирантских школ). Так, обнаруженные в серии исследований закономерности уже позволяют сформулировать ряд конкретных рекомендаций для руководителей отделов аспирантур и аспирантских программ российских вузов:

- при проведении приемной кампании оценивать наличие у поступающих представлений о будущей теме диссертации и исследовательского задела по этой теме и меньше внимания уделять их формальным академическим достижениям (исходя из результатов, отраженных во втором положении, выносимом на защиту);
- стимулировать вовлечение студентов в исследования и выбор тем будущей диссертации раньше, чем в период обучения в аспирантуре, например, через внедрение интегрированных программ «магистратура-аспирантура» (исходя из результатов, отраженных во втором положении, выносимом на защиту);
- привлекать к работе с аспирантами не только научного руководителя, но и других сотрудников подразделения, возлагая на последних функции, связанные с информационной поддержкой (исходя из результатов, отраженных в четвертом положении, выносимом на защиту).

На системном уровне результаты исследования также актуализируют дискуссию о возможной необходимости диверсификации программ подготовки аспирантов в

России. По сравнению с результатами исследований в других национальных контекстах, при анализе опыта российских аспирантов, имевших длительный перерыв перед поступлением, мы не обнаружили среди них аспирантов, ориентированных на неакадемическую карьеру. Этот результат может свидетельствовать о том, что аспирантура в России в настоящее время не подходит для аспирантов с такими целями, и возвращает к вопросу о возможности внедрения в России профессиональной аспирантуры, которой на данный момент не существует. Существующий же в России трек соискательства, который потенциально позволяет в том числе не заинтересованным в построении академической карьеры соискателям получить ученую степень, существенно отличается от программ профессиональной аспирантуры за рубежом, которые предполагают освоение аспирантом исследовательских навыков для приложения их к конкретной профессиональной области (Kehm, 2020). Основные барьеры для реализации программ профессиональной аспирантуры связаны с отсутствием нормативного признания профессиональных степеней наравне с традиционными учеными степенями, а также с отсутствием стандартов реализации таких программ (Бедный и др. 2021). Неоднозначной в контексте полученных результатов также может быть и отмена с 2021-2022 гг.<sup>13</sup> возможности обучаться в аспирантуре по заочной форме, которая, согласно нашим данным, была достаточно распространена среди аспирантов с длительным перерывом. В этой связи актуальной задачей для вузов становится проектирование учебного процесса в аспирантуре таким образом, чтобы у аспирантов была возможность балансировать между учебной и другой деятельностью – необходимая для этого автономия была предоставлена организациям в рамках той же реформы аспирантуры 2021-2022 гг.

Одновременно с этим следует отметить, что сформулированные рекомендации могут быть актуальны не для всех российских вузов. На наш взгляд, основными адресатами результатов проведенной серии исследований в первую очередь выступают вузы с особыми статусами – по нескольким причинам. Во-первых, именно для этих вузов в большей мере характерна массовизация аспирантуры: соответствующие исследования показывают, что в период с 2015 по 2020 г. в России произошло существенное перераспределение контингента аспирантов в сторону вузов с особыми статусами – так,

---

<sup>13</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 30.11.2021 №2122 "Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)" // СПС КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_401943/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401943/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/) (дата обращения: 07.04.2024).

что на момент 2020 г. 42 вуза с особыми статусами осуществляли подготовку почти половины всех российских аспирантов (Жучкова, Бекова, 2023). Издержки внедрения новых практик отбора и поддержки аспирантов оправданы в том случае, если аспирантов в вузе достаточно много, а также если высок конкурс на поступление в аспирантуру. Во-вторых, в этих же вузах сконцентрированы наибольшие объемы ресурсов, которые могут обеспечить внедрение новых практик отбора и поддержки аспирантов. Запущенная в 2021 г. программа поддержки российских университетов «Приоритет-2030» могла бы стать ресурсной базой для реализации описываемых нововведений – в частности с учетом того, что один из ключевых целевых показателей программы связан с увеличением доли молодых исследователей в вузе<sup>14</sup> и абсолютное большинство вузов этой программы планируют задействовать институт аспирантуры для достижения поставленных в программе целей по повышению своего научно-технологического потенциала (Жучкова, Павлюк, 2024). В-третьих, как показывают имеющиеся у нас данные, именно в вузах с особыми статусами уровень неоднородности контингента выше. Если воспользоваться упомянутым во введении «статистическим» определением неоднородности, то, согласно последним данным проекта «Мониторинг экономики образования», на которых решалась задача 2, контингент аспирантов в вузах с особыми статусами по сравнению с другими вузами более неоднороден как минимум по наличию отдельных неакадемических целей поступления в аспирантуру, а также исследовательского опыта до поступления в аспирантуру. В таблице 8 для перечисленных характеристик представлены результаты расчета энтропийного коэффициента вариации – статистического показателя, оценивающего, насколько близко распределение значений категориальной переменной к равномерному (чем ближе значение к единице – тем более неоднородны данные по анализируемой переменной).

---

<sup>14</sup> Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 января 2024 г. № 33 “Об утверждении перечней целевых показателей эффективности реализации программ развития российских образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются гранты в форме субсидий из федерального бюджета в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик расчета указанных показателей”.

Таблица 8

## Показатели уровня неоднородности в разрезе вузов, имеющих и не имеющих особые статусы

Переменная	Вузы без статусов			Вузы с особыми статусами			P-value
	% аспирантов, выбравших данную опцию	% аспирантов, не выбравших данную опцию	ЭКВ	% аспирантов, выбравших данную опцию	% аспирантов, не выбравших данную опцию	ЭКВ	
Вопрос "Какие цели Вы преследовали при поступлении в аспирантуру?"							
Получить степень кандидата наук	84%	16%	0,634	87%	14%	0,571	0,271
Улучшить исследовательские навыки, заниматься научной деятельностью	54%	46%	0,995	63%	37%	0,948	0,004
Улучшить преподавательские навыки, заниматься преподаванием	47%	53%	0,998	37%	63%	0,952	0,002
Продолжить заниматься интересующей темой	36%	64%	0,941	41%	60%	0,974	0,140
Продвинуться по карьерной лестнице в академической сфере	30%	70%	0,884	36%	64%	0,939	0,077
<i>Получить возможность устроиться на работу в этом вузе / научном институте</i>	22%	78%	0,762	29%	72%	0,862	0,023
Получить диплом об окончании аспирантуры без получения степени	18%	82%	0,673	9%	91%	0,443	0,000
Продвинуться по карьерной лестнице вне академической сферы	15%	85%	0,602	17%	83%	0,665	0,271
<i>Получить отсрочку от армии</i>	8%	92%	0,395	12%	88%	0,521	0,038

Переменная	Вузы без статусов			Вузы с особыми статусами			P-value
<i>Получить возможность выехать в зарубежный университет в рамках программы аспирантской подготовки</i>	3%	97%	0,204	13%	88%	0,544	0,000
<i>Получить место в общежитии</i>	2%	99%	0,112	5%	95%	0,291	0,001
<b>Вопрос "Вспомните, пожалуйста, что из перечисленного Вы делали до поступления в аспирантуру?"</b>							
	% аспирантов, выбравших данную опцию	% аспирантов, не выбравших данную опцию	ЭКВ	% аспирантов, выбравших данную опцию	% аспирантов, не выбравших данную опцию	ЭКВ	
Выступали на российских или зарубежных конференциях	62%	39%	0,530	70%	31%	0,523	0,010
Получали диплом с отличием на какой-либо ступени высшего образования	58%	42%	0,525	61%	39%	0,530	0,290
Публиковали статьи по теме, связанной с будущим диссертационным исследованием	50%	51%	0,498	53%	47%	0,511	0,329
Публиковали статьи по теме, не связанной с будущим диссертационным исследованием	46%	54%	0,479	51%	49%	0,503	0,135
Принимали участие в конкурсах научно-исследовательских работ	40%	60%	0,442	45%	55%	0,474	0,119
<i>Проводили исследования или участвовали в исследовательских проектах, связанных с будущим диссертационным исследованием</i>	38%	62%	0,430	50%	50%	0,502	0,000
<i>Получали повышенную стипендию за академическую или научную деятельность</i>	33%	67%	0,388	46%	54%	0,479	0,000
<i>Проводили исследования или участвовали в исследовательских проектах, не связанных с будущим диссертационным исследованием</i>	30%	70%	0,356	43%	57%	0,462	0,000

<b>Переменная</b>	<b>Вузы без статусов</b>			<b>Вузы с особыми статусами</b>			<b>P-value</b>
Преподавали в университете	30%	70%	0,356	25%	75%	0,310	0,112
Преподавали в школе, колледже	17%	83%	0,218	14%	86%	0,183	0,231
Занимали призовые места во всероссийских студенческих олимпиадах	14%	87%	0,181	16%	84%	0,215	0,228

Примечание. ЭКВ – энтропийный коэффициент вариации (изменяется от 0 – отсутствие неоднородности до 1 – максимальная неоднородность). Курсивом выделены опции, по которым в вузах с особыми статусами уровень неоднородности контингента аспирантов статистически значимо выше.

## **Ограничения и перспективы исследования**

При интерпретации полученных результатов следует учитывать ограничения проведенной серии исследований, связанные со спецификой используемых эмпирических данных.

Во-первых, в исследовании используется довольно широкое основание для сравнения групп аспирантов – наличие и длительность перерыва в образовании перед поступлением в аспирантуру. Обнаруженные различия между тремя группами аспирантов во многом могут объясняться не наличием и длительностью перерыва как таковыми, а спецификой деятельности, которой занимались аспиранты во время этого перерыва. С учетом результатов анализа текущих мест трудоустройства респондентов можно предположить, что многие аспиранты с длительным перерывом во время него занимались преподавательской деятельностью в вузе, при этом из результатов задачи 2 видно, что преподавательская деятельность до поступления не является значимым предиктором будущей результативности. Однако более точные данные, с помощью которых можно было бы проконтролировать специфику деятельности, нам недоступны.

Во-вторых, в анализируемых опросных данных и полученных результатах могут иметься смещения, вызванные выбранным способом распространения анкет – рассылкой со стороны администрации вузов. При таком подходе аспиранты, трудоустроенные в тех же вузах, могут с большей вероятностью стать участниками исследования – и этим в том числе может объясняться вывод об ориентации многих аспирантов с длительным перерывом на построение академической карьеры. По базовым характеристикам – полу, направлению подготовки, форме обучения и типу финансирования – в наших данных не наблюдалось значимых расхождений с данными официальной статистики, однако проконтролировать репрезентативность данных по другим характеристикам не представляется возможным.

В-третьих, срезовой характер анализируемых данных не позволяет делать однозначных выводов о направлении причинно-следственной связи и механизмах, объясняющих найденные закономерности. Так, в задаче 2 было обнаружено, что связь между исследовательским опытом по теме диссертации и успешной защитой исчезает при наличии у аспиранта поддержки со стороны научного руководителя и других сотрудников во время обучения в аспирантуре. Этот результат можно интерпретировать по-разному: с одной стороны, отсутствие задела по теме диссертации может компенсироваться поддержкой коллег, но с другой стороны – сам факт наличия задела

по теме диссертации на момент поступления может подразумевать и активное взаимодействие с научным руководителем до поступления в аспирантуру, и обнаруженный эффект задела по теме диссертации может на самом деле отражать эффект более раннего взаимодействия с научным руководителем. Аналогично в задаче 4 было обнаружено, что отсутствие поддержки отрицательно связано с уверенностью аспирантов в успешной защите диссертации, однако это не обязательно означает, что отсутствие поддержки *приводит* к такому эффекту. Альтернативное объяснение обнаруженной связи может быть следующим: аспиранты исходно не планируют защищать диссертацию (например, потому что поступили в аспирантуру ради социальных выгод, таких как отсрочка от армии) и из-за этого не получают поддержки от научного руководителя и других сотрудников.

В-четвертых, в исследовании может иметь место «ошибка выжившего», поскольку во всех задачах, опирающихся на опросные данные, отсутствует информация о тех, кто по каким-либо причинам отчислился из аспирантуры. Это могло привести к недо- или переоценке каких-то из анализируемых связей. Так, например, в задаче 2 анализируются данные о выпускниках аспирантуры и не обнаруживается значимой связи между большинством составляющих предыдущего академического опыта аспиранта и защитой диссертации – однако эти переменные могут играть роль еще до этапа защиты или завершения программы, например, при принятии решения об отчислении. Преодолеть это ограничение возможно с помощью лонгитюдного исследования аспирантского опыта, в рамках которого одни и те же респонденты опрашивались бы регулярно от момента поступления до выпуска.

В-пятых, на имеющихся у нас данных невозможно в полной мере оценить дисциплинарную специфику обнаруженных закономерностей. Существенную дисциплинарную дифференциацию в аспирантской и научной среде демонстрируют результаты ряда зарубежных и отечественных исследований (Bair, Haworth, 2005; Бедный, Миронос, 2008). По большинству ключевых переменных (наличие и длительность перерыва перед поступлением в задаче 1, различные компоненты академического опыта до поступления в аспирантуру в задаче 2, выделенные типы поддержки в задаче 4) в соответствующих статьях диссертации представлены различия в разрезе укрупненных направлений подготовки аспирантов, эта же переменная используется и в качестве одной из контрольных во всех регрессионных моделях. Тем не менее, этого недостаточно для определения того, различается ли сама связь между

ключевыми переменными и опытом или результативностью аспирантов для разных направлений подготовки. Для такой постановки вопроса необходимо было бы воспроизвести те же модели на отдельных подвыборках аспирантов разных направлений подготовки, однако имеющийся объем данных не позволяет провести такой анализ. Дальнейшие исследования с фокусом на представителях отдельных дисциплин могли бы закрыть данный пробел.

В-шестых, при изучении институциональных практик (задачи 3 и 4) мы делаем выводы только об их ландшафте и распространенности, но не об их эффективности, что могло бы иметь бóльшую значимость для практик управления аспирантурой. Задача 3 ограничена определением ландшафта и оценкой распространенности различных инструментов отбора в аспирантуру, задача 4, хотя и включает этап оценки связи между выделенными типами поддержки и уверенностью аспирантов в защите, тем не менее опирается на самооценку аспирантов, потому результаты не могут быть проинтерпретированы в терминах реальной эффективности. Для ее оценки также требуются исследования, выполненные в другом – экспериментальном или квази-экспериментальном – дизайне.

Наконец, во всех проведенных исследованиях изучался только вузовский сегмент российской аспирантуры. Решение сфокусироваться только на аспирантах, обучающихся в вузах, обусловлено концентрацией основной части контингента в этом типе организаций (в вузах учится 87% российских аспирантов<sup>15</sup>) и дефицитом эмпирических данных, характеризующих опыт аспирантов, которые учатся в научных организациях. Определение того, насколько обнаруженные закономерности воспроизводятся в аспирантурах научных организаций, может стать задачей следующих исследований.

Среди других возможных перспектив исследования, которые открывают полученные в данной работе результаты, можно предложить следующие. Во-первых, продуктивным в контексте неоднородности контингента видится изучение опыта и результативности других отдельных групп аспирантов: работающих вне академического сектора во время обучения в аспирантуре, иностранных аспирантов, аспирантов, сменивших направление обучения, и др. Во-вторых, с учетом широкой представленности указанных групп в российской аспирантуре (соответствующая

---

<sup>15</sup> Основные показатели подготовки кадров высшей квалификации, научных кадров в докторантуре по Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 17.03.2024).

статистика была приведены во введении) перспективным может быть выделение существующих «латентных» практик диверсификации программ подготовки аспирантов, реализуемых российскими вузами, с фокусом не только на практиках отбора и распределенной поддержки, но и на практиках индивидуализации образовательного опыта аспирантов, взаимодействия с работодателями, организации сетевых программ и др. В-третьих, полученные в ходе выполнения третьей задачи результаты, связанные с низкой вариацией используемых инструментов отбора в аспирантуру, актуализируют изучение причин, по которым руководители аспирантур не используют имеющуюся автономию в полной мере. Наконец, с точки зрения развития теории важным продолжением исследования может стать попытка эмпирической верификации заложенных в теории социальных полей предпосылок, которые в данном исследовании были приняты скорее за исходную точку, чем за проверяемые гипотезы. Обнаруженные в текущем исследовании различия между разными группами аспирантов в части их опыта обучения и результативности во многом соответствуют предпосылкам теории полей, однако системное соотнесение эмпирических закономерностей с теоретическими положениями еще предстоит провести.

### **Источники**

1. Ambrasat, J., & Tesch, J. (2017). Structured Diversity – The changing landscape of doctoral training in Germany after the introduction of structured doctoral programs. *Research Evaluation*, 26(4), 292–301. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx024>
2. Arambewela, R., & Maringe, F. (2012). Mind the gap: staff and postgraduate perceptions of student experience in higher education. *Higher education review*, 44(2), 63-84.
3. Auriol, L. (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns* (OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2010/04; OECD Science, Technology and Industry Working Papers, Vol. 2010/04). <https://doi.org/10.1787/5kmh8phxvfv5-en>
4. Babb, S. J., Rufino, K. A., & Johnson, R. M. (2022). Assessing the Effects of the COVID-19 Pandemic on Nontraditional Students' Mental Health and Well-Being. *Adult Education Quarterly*, 72(2), 140–157. <https://doi.org/10.1177/07417136211027508>
5. Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2005). Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 19, pp. 481–534). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8\\_11](https://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8_11)

6. 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*, 43(3), 524–541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
7. Baxter, A., & Hatt, S. (1999). Old and Young Mature Students. Painting a Fuller Picture. *Journal of Access and Credit Studies*, 1(2), 137–148.
8. Bekova, S. (2021). Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? *Studies in Higher Education*, 46(6), 1068–1080. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
9. Bendix Petersen, E. (2014). Re-signifying subjectivity? A narrative exploration of ‘non-traditional’ doctoral students’ lived experience of subject formation through two Australian cases. *Studies in Higher Education*, 39(5), 823–834. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.745337>
10. Burmeister, J., McSpadden, E., Rakowski, J., Nalichowski, A., Yudelev, M., & Snyder, M. (2014). Correlation of admissions statistics to graduate student success in medical physics. *Journal of Applied Clinical Medical Physics*, 15(1), 375–385. <https://doi.org/10.1120/jacmp.v15i1.4451>
11. Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D., & Carvalho, T. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, 84(4), 885–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>
12. Cornwall, J., Mayland, E. C., Van Der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
13. Cunningham-Williams, R. M., Wideman, E. S., Fields, L., & Jones, B. D. (2018). Research Productivity of Social Work PhD Candidates Entering the Academic Job Market: An Analysis of Pre- and Postadmission Productivity Indicators. *Journal of Social Work Education*, 54(4), 776–791. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1503126>
14. Enders, J. (2004). Research training and careers in transition: A European perspective on the many faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 419–429. <https://doi.org/10.1080/0158037042000265935>
15. Francis, A. M., Klein, L. B., Thomas, S. H., Kainz, K., & Blank Wilson, A. (2021). Holistic Admissions and Racial/Ethnic Diversity: A Systematic Review and Implications for Social Work Doctoral Education. *Journal of Social Work Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1895927>

16. Gokhberg, L., Shmatko, N., & Auriol, L. (2016). Rethinking the Doctoral Degrees in the Changing Labor Market Context. In L. Gokhberg, N. Shmatko, & L. Auriol (Eds.), *The Science and Technology Labor Force* (pp. 1–7). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-27210-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-27210-8_1)
17. Gonzales, L. D. (2014). Framing Faculty Agency inside Striving Universities: An Application of Bourdieu’s Theory of Practice. *The Journal of Higher Education*, 85(2), 193–218. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777324>
18. Gopaul, B. (2011). Distinction in Doctoral Education: Using Bourdieu’s Tools to Assess the Socialization of Doctoral Students. *Equity & Excellence in Education*, 44(1), 10–21. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.539468>
19. Gopaul, B. (2015). Inequality and doctoral education: Exploring the “rules” of doctoral study through Bourdieu’s notion of field. *Higher Education*, 70(1), 73–88. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9824-z>
20. Gopaul, B. (2016). Applying cultural capital and field to doctoral student socialization. *International Journal for Researcher Development*, 7(1), 46–62. <https://doi.org/10.1108/IJRD-03-2015-0009>
21. Graham, C., & Massyn, L. (2019). Interaction Equivalency Theorem: Towards Interaction Support of Non-Traditional Doctoral Students. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 187–216. <https://doi.org/10.28945/4238>
22. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., & Huisman, J. (2019). *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. EUA-CDE.
23. Hill, L. H., & Conceição, S. C. O. (2020). Program and Instructional Strategies Supportive of Doctoral Students’ Degree Completion. *Adult Learning*, 31(1), 36–44. <https://doi.org/10.1177/1045159519887529>
24. Hillebrand, H., & Leysinger, C. (2023). *LERU’s view on holistic doctoral supervision*. League of European Research Universities.
25. Jablonski, A. M. (2001). Doctoral Studies as Professional Development of Educators in the United States. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 215–221. <https://doi.org/10.1080/02619760120095606>
26. Katchanov, Y. L., Markova, Y. V., & Shmatko, N. A. (2016). How physics works: Scientific capital in the space of physics institutions. *Scientometrics*, 108(2), 875–893. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2005-3>

27. Kehm, B. M. (2020). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education* (pp. 85–104). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_4)
28. Kent, J., & McCarthy, M. (2016). *Holistic Review in Graduate Admissions: A Report from the Council of Graduate Schools*. Council of Graduate Schools.
29. Kumar, V., & Wald, N. (Eds.). (2024). *Global Perspectives on Enhancing Doctoral Co-Supervision*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-97-0460-6>
30. Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 162–181. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.162>
31. Lachmann, D., Martius, T., Eberle, J., Landmann, M., Von Kotzebue, L., Neuhaus, B., & Herzig, S. (2020). Regulations and practices of structured doctoral education in the life sciences in Germany. *PLOS ONE*, *15*(7), e0233415. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233415>
32. Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A., & Eum, K. (2015). Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research. *Journal of College Student Development*, *56*(8), 876–881. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0090>
33. Laurance, W. F., Useche, D. C., Laurance, S. G., & Bradshaw, C. J. A. (2013). Predicting Publication Success for Biologists. *BioScience*, *63*(10), 817–823. <https://doi.org/10.1525/bio.2013.63.10.9>
34. MacDonald, K. (2018). A Review of the Literature: The Needs of Nontraditional Students in Postsecondary Education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, *5*(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.20115>
35. Maloshonok, N. G. (2016). Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs. *Higher Education in Russia and Beyond*, *3*(9), 18–20.
36. Maloshonok, N., & Terentev, E. (2019). National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. *Higher Education*, *77*(2), 195–211. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>
37. Mosyjowski, E. A., & Daly, S. R. (2020). Investigating the ways prior experience informs the research approaches of returning and direct-pathway students in engineering PhD

- programs. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(2), 197–213. <https://doi.org/10.1108/SGPE-08-2019-0072>
38. Mosyjowski, E. A., Daly, S. R., Peters, D. L., Skerlos, S. J., & Baker, A. B. (2017). Engineering PhD Returners and Direct-Pathway Students: Comparing Expectancy, Value, and Cost. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 639–676. <https://doi.org/10.1002/jee.20182>
39. Murray, J., Daly, S., Mosyjowski, E., & Peters, D. (2017). Practitioner Experience Meets Graduate Academic Research: How Intersections Guide the Work of Returning Engineering Ph.D. Students. *2017 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 28749. <https://doi.org/10.18260/1-2--28749>
40. Naidoo, D. (2015). Understanding non-traditional PhD students habitus – implications for PhD programmes. *Teaching in Higher Education*, 20(3), 340–351. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1017457>
41. Nerad, M. (2011). What We Know about the Dramatic Increase in PhD Degrees and the Reform of Doctoral Education Worldwide: Implications for South Africa. *Perspectives in Education*, 29(3), Article 3.
42. Offerman, M. (2011). Profile of the nontraditional doctoral degree student. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(129), 21–30. <https://doi.org/10.1002/ace.397>
43. O’Shea, S., & Stone, C. (2011). Transformations and self-discovery: Mature-age women’s reflections on returning to university study. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 273–288. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.565046>
44. Peters, D., Goldstein, M., & Lax, J. (2017). From Industry to Graduate School: How Returners (Re)Learn How to Write. *2017 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 28391. <https://doi.org/10.18260/1-2--28391>
45. Peters, D. L., & Daly, S. R. (2013). Returning to Graduate School: Expectations of Success, Values of the Degree, and Managing the Costs. *Journal of Engineering Education*, 102(2), 244–268. <https://doi.org/10.1002/jee.20012>
46. Pinheiro, D., Melkers, J., & Youtie, J. (2014). Learning to play the game: Student publishing as an indicator of future scholarly success. *Technological Forecasting and Social Change*, 81, 56–66. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.09.008>
47. Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>

48. Robertson, M. J. (2017). Team modes and power: Supervision of doctoral students. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 358–371. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208157>
49. Shin, J. C., Kehm, B. M., & Jones, G. A. (2018). The Increasing Importance, Growth, and Evolution of Doctoral Education. In J. C. Shin, B. M. Kehm, & G. A. Jones (Eds.), *Doctoral Education for the Knowledge Society* (pp. 1–10). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89713-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89713-4_1)
50. Skakni, I. (2018). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: A typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197–212. <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00004>
51. Stock, W. A., & Siegfried, J. J. (2015). The Undergraduate Origins of PhD Economists Revisited. *The Journal of Economic Education*, 46(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/00220485.2015.1015187>
52. Sverdlik, A., C. Hall, N., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361–388. <https://doi.org/10.28945/4113>
53. Terentev, E., & Kuznetsov, P. (2024). Russia. In V. Kumar & N. Wald (Eds.), *Global Perspectives on Enhancing Doctoral Co-Supervision* (pp. 75–86). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-0460-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-97-0460-6_8)
54. Thomson, P. (2008). Field. In *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 67–81). Acumen.
55. Watts, J. H. (2010). Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 335–339. <https://doi.org/10.1080/13562511003740908>
56. Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>
57. Бедный, Б. И. (2017). Новая модель аспирантуры: pro et contra. *Высшее образование в России*, 4(211), 5–16.
58. Бедный, Б. И., Миронос, А. А. (2008). *Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры*. Издательство ННГУ.
59. Бедный, Б. И., Рыбаков, Н. В., & Ходеева, Н. А. (2021). Практико-ориентированные аспирантские программы и профессиональные степени: анализ зарубежного опыта. *Университетское управление: практика и анализ*, 25(3), 70–81.

60. Бекова, С. К., Груздев, И. А., Джафарова, З. И., Малошонок, Н. Г., & Терентьев, Е. А. (2017). *Портрет современного российского аспиранта* (7(15); Современная Аналитика Образования, р. 60). НИУ ВШЭ.
61. Бурдые, П. (2005). *Социальное пространство: поля и практики*. Институт экспериментальной социологии; Алетейя.
62. Бурдые, П. (2007). *Социология социального пространства*. Институт экспериментальной социологии; Алетейя.
63. Вершинин, И. В. (2015). Развитие аспирантуры в России: решения в области повышения адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации. *Наука. Инновации. Образование*, 18, 61–72.
64. Власова, В. В., Гохберг, Л. М., & Дитковский, К. А. (2023). *Индикаторы науки: 2023. Статистический сборник*. НИУ ВШЭ.
65. Груздев, И. А., & Терентьев, Е. А. (2017). Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов. *Высшее образование в России*, 7(214), 89–97.
66. Жучкова, С. В. & Бекова, С. К. (2023). Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, 1, 109–125. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-109-125>
67. Жучкова, С. В., & Павлюк, Д. М. (2024). Аспирантура в приоритете? С Совершенствование аспирантуры как элемент программ развития вузов «Приоритета-2030». *Университетское управление: практика и анализ*, 28(1), 21–33. <http://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.002>
68. Караваева, Е. В., Маландин, В. В., Мосичева, И. А., & Телешова, И. Г. (2018). Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения. *Высшее образование в России*, 27(11), 22–34.
69. Нефедова, А. И., & Дьяченко, Е. Л. (2019). Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов. *Мир России*, 28(4), 92–111. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111>
70. Рыбаков, Н. В. (2018). Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска. *Высшее образование в России*, 27(7), 86–95.
71. Сенашенко, В. С. (2016). Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования. *Высшее образование в России*, 3(199), 33–43.

72. Слепых, В. И., & Рудаков В. Н. (2023). *Опыт совмещения учебы и работы аспирантами и его роль в карьерных траекториях выпускников аспирантуры. Информационный бюллетень. НИУ ВШЭ.*
73. Стронгин Р. Г., Бедный Б. И., Миронос А. А. (2009). Современная аспирантура: тенденции развития и проблемы качества подготовки научных кадров. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 2, 11-16.
74. Терентьев, Е. А., Бекова, С. К., & Малошенок, Н. Г. (2018). Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления. *Университетское управление: практика и анализ*, 22(5), 54–66. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.049>
75. Шугаль, Н. Б., Сутырина, Т. А., & Озерова, О. К. (2022). *Образовательные стратегии обучающихся: изменения за 20 лет. Информационный бюллетень. НИУ ВШЭ.*