

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов

Терентьев Евгений Андреевич – канд. социол. наук, ст. научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования. E-mail: eterentev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Бедный Борис Ильич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института аспирантуры и докторантуры. E-mail: bib@unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Н. Новгород, Россия

Адрес: 603950, Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

***Аннотация.** Концентрация бюджетных ресурсов в ведущих университетах страны актуализирует проблему воспроизводства корпуса научно-педагогических работников в региональных вузах, не входящих в число участников государственных программ поддержки академического развития. В статье на основе данных серии фокус-групповых интервью с руководителями аспирантур региональных университетов анализируются проблемы, возникающие при реализации действующей модели подготовки и аттестации аспирантов. Выделены четыре группы проблем, с которыми особенно часто сталкиваются региональные вузы: 1) жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы, 2) несовершенство системы аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема «удержания» аспирантов после завершения образовательной программы, 4) проблемы сопряжения процессов подготовки диссертации и её защиты, особенно ярко выраженные при отсутствии в вузах диссертационных советов по соответствующим научным специальностям. Обсуждаются возможные пути преодоления выявленных проблем: предоставление университетам большей автономии в проектировании структуры и содержания образовательной составляющей аспирантских программ; синхронизация процедур проведения итоговой аттестации в аспирантуре и официального обсуждения диссертационных работ для их представления к защите; создание механизма сопровождения успешных выпускников аспирантуры на финальном этапе их подготовки к защите диссертации; развитие сетевых форм реализации аспирантских программ с ведущими вузами и научно-образовательными центрами страны.*

***Ключевые слова:** региональные университеты, аспирантура, итоговая аттестация аспирантов, эффективность аспирантуры, университетские сети*

***Для цитирования:** Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 9-28.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

Введение

Снижение показателей результативности аспирантских программ является глобальной проблемой, которая широко обсуждается в академических кругах [1–7]. Доля аспирантов, завершающих диссертационные исследования с присуждением учёной степени, в разных странах варьируется в широких пределах: от 10% до 70% со средним значением около 50% [8; 9]. Россия относится к группе стран с низкими показателями результативности аспирантуры, причём выраженный в последние годы тренд на их дальнейшее снижение свидетельствует о наличии системных проблем в российской аспирантуре, требующих детального изучения [10].

В данной статье на материалах серии фокус-групповых интервью с руководителями вузовских подразделений, ответственных за организацию подготовки и аттестации кадров высшей квалификации мы обсуждаем практический опыт реализации аспирантских программ в рамках действующей сегодня модели аспирантуры. Новизна и значимость исследования определяются двумя его особенностями. Во-первых, мы опираемся на экспертные мнения широкого круга вузовских администраторов (26 университетов из 18 регионов страны), которые являются «проводниками» государственной образовательной политики и в силу этого на системном уровне сталкиваются с реализацией аспирантских программ в новых условиях. Во-вторых, в отличие от других эмпирических исследований в этой области [11–18], которые сфокусированы на аспирантурах ведущих российских научно-образовательных центров – федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, вузов – участников программы повышения конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект «5-100»), институтов Российской академии наук, мы обращаемся к анализу аспирантур региональных вузов, не имеющих такого статуса и не входящих в число участников специальных государ-

ственных программ поддержки. Важность изучения именно этой категории вузов определяется тем, что в них осуществляется подготовка значительной части аспирантского контингента [19]. Кроме того, в связи с концентрацией государственных ресурсов на поддержке ведущих университетов, региональные вузы могут сталкиваться с рядом специфических проблем в подготовке и научной аттестации аспирантов.

Основная цель статьи состоит в выявлении системных барьеров на пути реализации аспирантских программ в региональных вузах и способах их преодоления.

Дальнейший текст имеет следующую структуру: во-первых, мы приводим краткий обзор литературы по оценкам действующей модели аспирантского образования; во-вторых, даём описание эмпирической базы и методов исследования; в-третьих, представляем основные результаты анализа текстов фокус-групповых интервью и, наконец, в заключительной части работы обсуждаем пути преодоления выявленных трудностей и актуальные направления дальнейших исследований российской аспирантуры.

Оценка действующей модели аспирантской подготовки (обзор литературы)

Действующая сегодня в России модель подготовки аспирантов складывалась в течение двух лет после введения в декабре 2012 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (первый набор аспирантов, которым предстояло обучаться по новым правилам, состоялся в 2014 г.). Основным нормативным отличием от прежней модели стало то, что аспирантура была выведена из системы послевузовского профессионального образования и отнесена к третьему уровню высшего образования. При этом, по аналогии с другими уровнями образования, произошёл переход к регулированию аспирантской подготовки нормами и правилами, основанными на Федеральных государственных образовательных стандартах. В результате существенно увеличился

объём образовательной составляющей аспирантских программ, а также осуществлён переход на двухступенчатую схему научной аттестации выпускников, предусматривающей защиту выпускной научно-квалификационной работы для присвоения квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» и в дальнейшем – уже за рамками аспирантской программы – возможность защиты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук.

В целом реформа была призвана гармонизировать российскую систему образования с общеевропейской системой, в которой закреплены три уровня высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура [20]. За образец была взята так называемая модель структурированных аспирантских программ, которая в противовес действовавшей ранее модели наставничества («учитель – ученик») ориентирована на комплексный подход к контролю учебной и научной работы аспирантов и развитие не только профессиональных, но и универсальных компетенций для подготовки выпускников к разным видам профессиональной деятельности [21–22]. Развитие модели структурированной аспирантуры стало ответом на глобальные вызовы, с которыми в разных национальных контекстах столкнулось исследовательское образование: массовизация, интернационализация, востребованность выпускников за пределами академического рынка труда [23–24]. Как показывает недавнее исследование, проведённое Европейской ассоциацией университетов, сегодня структурированные аспирантские программы доминируют на европейском образовательном пространстве [2].

В российском научно-педагогическом сообществе реформа института аспирантуры была воспринята критически и инспирировала появление большого числа публикаций, основанных на оценках экспертов. Критика наиболее общего плана сводится к тому, что аспирантура, являясь «зеркалом» науки, не может быть успешно реформирована без

существенного реформирования науки в целом. Слишком быстрое и экспериментально не обоснованное внедрение в российский контекст структурированных программ не в состоянии улучшить положение дел с кадровым обеспечением науки и высшей школы [25], поэтому отказ от традиционной модели наставничества негативно отражается на функционировании российской аспирантуры [26]. Кроме того, отмечается, что затратный для вузов переход на новый образовательный формат аспирантуры осуществлялся без финансовой поддержки со стороны государства, региональных бюджетов и научных фондов, что не могло не отразиться на качестве и результатах аспирантской подготовки [27–29].

Центральной темой дискурса стал вопрос о статусе диссертации. Институционально закреплённый разрыв между обучением в аспирантуре и защитой кандидатской диссертации признаётся основным недостатком новой модели, проявлением её концептуальной незавершённости [30]. Эксперты отмечают, что внедрение новой модели, нацеленной не на учёную степень, а на получение диплома с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь», привело к ослаблению входного контроля при отборе кандидатов, поэтому в аспирантуру всё чаще попадают молодые люди, не обладающие базовыми навыками научной работы [31]. Высказываются опасения и относительно снижения ответственности аспирантов и их научных руководителей за подготовку и защиту диссертаций [32–33], поскольку во многих случаях учёная степень воспринимается как желательный, но всё же «побочный продукт» обучения [29; 34].

К числу наиболее важных и широко обсуждаемых тем относится также вопрос об объёме и содержании образовательной составляющей аспирантских программ. Представляется очевидным, что объём, форма и содержание образовательной подготовки должны способствовать успеху в научно-исследовательской деятельности аспиранта,

результатом которой является защита кандидатской диссертации. По мнению ряда экспертов, подготовка диссертационного исследования входит в конфликт с моделью «обучающей» аспирантуры. Например, непреодолимым барьером для оптимизации аспирантских программ является установленный образовательными стандартами единый для всех научных направлений объём образовательной составляющей. Отмечается, что перегруженность учебными дисциплинами сокращает время для проведения научных исследований и зачастую демотивирует аспирантов завершать работу над диссертацией: «аспиранты первого года, которые пришли в аспирантуру сразу со студенческой скамьи, снова погружаются в привычную образовательную среду, когда главным становится сдача зачётов и экзаменов» [31]. В итоге функция аспирантуры становится «аморфной» [35], а её главная цель – воспитание профессиональных исследователей – уходит на второй план. В связи с этим для повышения эффективности аспирантуры предлагается развивать академические магистерские программы, позволяющие разгрузить образовательные блоки аспирантуры за счёт некоторых дисциплин, которые переносятся в магистратуру [36], и обратить внимание на опыт создания сквозных академических треков «магистратура – аспирантура», нацеленных на адресную подготовку кадров высшей научной квалификации [37].

Наряду с работами, основанными на суждениях и оценках экспертов, за последние годы появился ряд публикаций, посвящённых эмпирическим исследованиям российской аспирантуры с опорой на социологические данные [5; 11; 15; 17; 18; 38–48]. Отчасти эти работы подтверждают опасения экспертов и дают схожую картину в отношении оценки действующей модели аспирантской подготовки. В частности, это касается сомнений в готовности университетов и научных организаций к качественной трансформации аспирантуры, а также в проработан-

ности предложенной модели [5; 15; 40]. Так, интервью с сотрудниками, ответственными за реализацию аспирантских программ в университетах-участниках Проекта «5-100», показали, что часть организаций не смогли справиться с качественной реализацией структурированной модели из-за нехватки финансовых и человеческих ресурсов, которые для этого требовались [5]. В этих условиях университеты пошли по пути имитации образовательной деятельности и стали дублировать в аспирантуре учебные курсы магистерских программ, что обострило проблему отсутствия преемственности между магистерскими и аспирантскими программами [37]. В наиболее уязвимом положении оказались научные организации, которые ранее практически не занимались образовательной деятельностью, но в новых условиях вынуждены были организовать учебный процесс и пройти государственную аккредитацию, сопряжённую с большим объёмом бюрократической нагрузки. Интервью с руководителями научных институтов показали, что новая модель аспирантуры породила проблемы организационного, институционального и содержательного характера, но не привела к решению проблем, характерных для старой модели [15].

Вслед за экспертными оценками данные социологических исследований также подсвечивают трудности, связанные с реализацией образовательной программы структурированного типа. Так, результаты опросов аспирантов показывают, что увеличение образовательной составляющей сокращает время на работу над диссертацией и зачастую препятствует завершению работы в срок [11], однако эта проблема не является общей для всех аспирантов: около трети из них не испытывают какого-либо дискомфорта, а у значительной части есть целевой запрос на обучение и развитие профессиональных навыков [11; 41; 46].

Важным источником данных для обсуждения функций современной аспирантуры и содержания образовательной подготовки

служат исследования карьерных ожиданий и профессиональных траекторий аспирантов. Вопреки некоторым экспертным мнениям, социологические исследования фиксируют, что многие аспиранты не планируют академическую карьеру [17–18; 44; 49; 50]. Это подтверждается также опросами выпускников и анализом их карьерных траекторий: фактически в науке и высшей школе закрепляются менее половины выпускников российских аспирантур [13; 38]. В целом такая картина соответствует международным трендам: аспирантура перестаёт рассматриваться исключительно как инструмент воспроизводства научно-педагогических кадров, при этом активно обсуждается её роль в подготовке специалистов высшей квалификации для наукоёмких секторов экономики [7].

Наконец, важной заслугой эмпирических исследований является то, что они помещают рассмотрение текущей модели аспирантской подготовки в более широкий контекст и показывают, что проблемы российской аспирантуры во многом обусловлены действием ряда системных факторов:

- недостатком мотивации молодых людей, поступающих в аспирантуру [18; 41; 46], и низким уровнем их базовой научной подготовки [43];

- недостаточностью финансовой поддержки аспирантов (это приводит к необходимости совмещения учёбы с работой, которая часто не связана с научной деятельностью) [5; 15; 39; 41; 42; 45; 50];

- низким качеством научного руководства и поддержки со стороны администрации вуза [41–43; 48];

- недостаточно эффективным использованием потенциала организаций, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней, в научной аттестации выпускников аспирантур сторонних вузов; существенными различиями между локальными моделями аттестации в этих организациях [51; 52].

Важно отметить, что все рассмотренные эмпирические исследования опираются на

данные по ведущим университетам. При этом отмечается дефицит исследований, где в фокус рассмотрения помещаются университеты из второго и третьего эшелонов. Вместе с тем именно эти университеты готовят большую часть аспирантов и могут сталкиваться со специфическими проблемами либо отличаться уровнем выраженности тех или иных проблем. В этой статье мы пытаемся восполнить этот пробел и обращаемся к изучению региональных вузов, опираясь на данные фокус-групповых интервью с руководителями и сотрудниками структурных подразделений, ответственных за функционирование аспирантских программ. Далее мы представим эмпирическую базу исследования и полученные результаты.

Методы и данные

Эмпирическую базу исследования составили данные трёх фокус-групповых интервью с руководителями структурных подразделений, ответственных за подготовку и аттестацию аспирантов в региональных российских вузах. Интервью проведены в декабре 2019 г. в рамках программы повышения квалификации административно-управленческих и научно-педагогических работников российских вузов «Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы развития», реализуемой Нижегородским государственным университетом им. Н.И. Лобачевского. В интервью приняли участие 43 вузовских администратора, которые были разделены на три группы по 13–15 человек. Участники представляли 26 университетов из 18 регионов России (9 классических университетов, 10 университетов технического профиля, 6 – социально-гуманитарного и 1 – медицинского).

Участие в интервью было добровольным: рекрутирование осуществлялось среди всех участников программы повышения квалификации на основании желания информантов. Интервью проводились на условиях конфиденциальности, поэтому цитаты из интервью приводятся в анонимизированном виде.

Гайд для проведения интервью состоял из четырёх ключевых блоков: 1) знакомство (информация об участнике и организации, которую он/она представляет); 2) установки в отношении сложившейся модели государственной итоговой аттестации в аспирантуре (организация итоговой аттестации в вузе, отношение к присвоению квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь», представления о том, кого должна готовить аспирантура); 3) установки в отношении системы государственной научной аттестации (организация работы диссертационных советов в вузе, барьеры при представлении диссертации в диссертационные советы, отношение к идее присуждения организациями собственных учёных степеней); 4) мнения о мерах повышения эффективности аспирантуры.

Работа всех фокус-групп сопровождалась аудио- и видеозаписями, которые для удобства анализа результатов были расшифрованы. При изучении текстов использовалась стратегия тематического анализа [53]. Единицей анализа выступали отдельные высказывания участников. Все интервью независимо кодировались двумя экспертами. При появлении расхождений в интерпретации эксперты согласовывали приписывание итогового кода в ходе совместных обсуждений. Все расшифровки кодировались по ключевым содержательным блокам вопросов в гайде интервью.

Барьеры на пути реализации действующей модели аспирантуры: результаты анализа фокус-групповых интервью

В результате анализа текстов фокусированных интервью мы выявили четыре ключевые проблемы, с которыми сталкиваются региональные университеты при реализации действующей модели аспирантской подготовки: 1) неопределённость цели аспирантской подготовки, жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной составляющей программы, 2) несовершенство модели аттестации аспирантов, наличие

разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема закрепления аспирантов в вузе после завершения образовательной программы, 4) проблема сопряжения процесса подготовки диссертации в аспирантуре и её защиты при отсутствии в вузе диссертационного совета. Далее мы остановимся на каждой из этих проблем, а также обсудим возможные пути решения, представленные в практике некоторых университетов.

1. Жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной составляющей аспирантской программы

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами выпускник аспирантуры при условии успешного освоения программы и прохождения государственной итоговой аттестации получает диплом государственного образца с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Именно этим определяется содержание образовательной подготовки, которая должна включать в себя дисциплины, модули, практики, нацеленные на развитие у аспирантов компетенций и в исследовательской, и в преподавательской деятельности. Кроме того, это задаёт и целевую ориентацию аспирантских программ на профессиональные траектории выпускников – работу на исследовательских и преподавательских должностях в вузах и научных организациях. В ходе фокус-групповых интервью руководители аспирантских программ отмечали ряд проблем, которые возникают в связи с реализацией образовательной программы по такой модели.

Во-первых, отмечалось, что попытка «упаковки» в образовательную часть двух разных сущностей приводит к «размыванию» целей подготовки. Как следствие, диплом об окончании аспирантуры плохо выполняет «сигнальную функцию», не давая потенциальным работодателям ясного понимания ключевой зоны компетентности выпускника: *«Очевидно, что та квалификация, которую получают аспиранты, она обо всём и ни о чём. И не даёт никому чётких сигналов, что это за*

специалист» (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

Во-вторых, такая жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы может создавать трудности для самих аспирантов, которые вынуждены значительную часть времени тратить на приобретение тех навыков и компетенций, которые слабо или вовсе не связаны с их планируемой профессиональной траекторией. Это приводит к повышению уровня отсева из-за излишней образовательной нагрузки, которая воспринимается как «неполезная»: *«То же самое академическое письмо – прекрасная дисциплина. Но если человек планирует работать в государственных органах, то зачем ему это? Поэтому цели должны быть разные. А у нас получается, что, независимо от того, кем ты будешь дальше, у тебя единая квалификация “Исследователь. Преподаватель-исследователь”. А что с этим дальше делать?»* (начальник отдела подготовки научно-педагогических кадров и координации деятельности диссертационных советов, жен.).

В этом же контексте высказывалось мнение о необходимости введения более гибкой системы аспирантской подготовки, которая могла бы учитывать вариативность профессиональных планов аспирантов и адаптироваться под них. Вузы должны иметь возможность самостоятельно выстраивать различные треки внутри аспирантских программ, которые были бы приближены по содержанию к реалиям различных карьерных траекторий, а обучение содействовало бы развитию необходимых для профессиональной деятельности знаний и навыков: *«С искомой квалификацией “Исследователь. Преподаватель-исследователь” тоже всё интересно. Это как та самая морская свинка – ни к морю, ни к свиным, а зверёк этот есть. Ну а почему другие квалификации не будут рассмотрены? Давайте рассмотрим какую-то поливариативность этих траекторий. Не только исследовательская и преподавательская, возможны другие траектории. Допустим, изучает он дисциплины – пусть он их изучает, но толь-*

ко те, которые действительно ему нужны. Например, будет у него педагогическая траектория – пусть это будет набор, близкий к педагогической деятельности» (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Участники интервью отмечали также необходимость обеспечения индивидуализации выбора профессиональных дисциплин внутри разных треков – так, чтобы у аспиранта была возможность посещать курсы и семинары, которые наилучшим образом соответствуют его научной тематике и способствуют работе над диссертацией: *«Наверное, индивидуальные образовательные траектории тоже нужны, которые должны быть приближены к исследованию. Какие-то дисциплины должны выбираться, которые востребованы аспирантом, которые ближе к его исследованию, а не как обычно бывает, что мы формально навязываем, потому что под них формируется нагрузка под конкретную профессию»* (зам. начальника управления аспирантуры и ординатуры, жен.).

Вместе с тем некоторые руководители аспирантур выражали скептическое отношение к возможности массового внедрения системы индивидуальных образовательных траекторий, полагая, что это возможно лишь при работе с целеустремлёнными и высокомотивированными аспирантами, которые уверены в своих предпочтениях и могут оптимально спроектировать образовательную траекторию: *«Если мы говорим о высокомотивированном сознательном аспиранте, который сразу знает, какой перечень дисциплин ему желательно изучить, то это одно. Это да, он говорит: дайте мне побольше, я везде буду ходить. Но всё-таки не все такие»* (специалист по учебно-методической работе отдела аспирантуры, докторантуры и научно-исследовательской работы студентов, жен.).

2. Несовершенство системы итоговой аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями

В качестве одного из недостатков действующей модели аспирантуры участники

интервью отмечали несовершенство нормативно установленной процедуры организации и проведения государственной итоговой аттестации аспирантов (ГИА). Во-первых, появляются затруднения в содержательном разведении итоговой аттестации и кандидатского экзамена по специальности (в ныне действующей модели этот экзамен аспиранты сдают на этапе промежуточной аттестации), поскольку обе процедуры предполагают оценку профессиональной квалификации по направлению подготовки аспиранта. В связи с этим нередко возникает ситуация дублирования содержания этих аттестационных мероприятий. Кроме того, непростой задачей оказывается включение в систему итогового оценивания выпускников проверки сформированности двух разных типов компетенций – исследовательской и преподавательской.

Одним из возможных решений, представленных в практике университетов, является использование портфолио достижений аспиранта (в том числе – в области педагогической деятельности) в качестве части ГИА в дополнение к проверке знаний по направленности: *«Нам было трудно развести оценку компетенций по профилю, по направленности, и педагогических компетенций, которые также должны быть оценены в ходе ГИА. Мы выбрали из этой ситуации с помощью портфолио. Все педагогические и научно-исследовательские практики сшивались в одну толстую папку, и все достижения, в том числе, рабочие программы дисциплин или какие-то блоки фондов оценочных средств, были вложены туда вместе со статьями. Пока ребята готовились к тем билетам, которые, опять-таки, в основном были по знаниям по направленности (условно, по кандидатскому экзамену), комиссия оценивала педагогические компетенции по портфолио»* (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Другая проблема, с которой сталкиваются региональные университеты при проведении ГИА, касается формирования эк-

заменационных комиссий. В соответствии с действующими нормативными правовыми документами в состав комиссии должны входить представители работодателей. Многие руководители аспирантур отмечали, что в регионах не всегда удаётся найти высококвалифицированных специалистов, которые могли бы на должном профессиональном уровне оценить итоги работы аспирантов. В некоторых случаях ситуация осложняется наличием внутривузовских требований, согласно которым в качестве работодателей, например, не могут рассматриваться представители академического сообщества: *«Когда мы первый раз делали (ГИА. – Прим. авт.), то подразумевали, что работодатели – это как раз-таки заведующие кафедрами других вузов, которые возможно очаруются нашим аспирантом и скажут: “Боже мой, я всегда хотел такого на кафедру, потому что вы великолены!”. Но нет. Нам не разрешили использовать эту модель. И теперь мы вынуждены искать практиков... Таким образом, в политологах у нас депутаты, в экономистах какие-то корпорации, которые мы нашли дружественные, в социологии – слава Богу, есть у нас региональный ВЦИОМ, и так далее»* (начальник отдела аспирантуры, жен.).

Наконец, третьим важным сюжетом является институционально закреплённый разрыв между итоговой аттестацией в аспирантуре и защитой кандидатской диссертации, которая, как правило, проходит после завершения аспирантской программы. Отмечалось, что разведение ГИА и предварительного обсуждения диссертационной работы профильными специалистами на кафедре (в лаборатории), где она выполнялась, приводит к дополнительной нагрузке на аспиранта и существенно удлинит сроки выхода на защиту. Для решения этой проблемы и сближения двух аттестационных мероприятий некоторые университеты идут по пути дублирования требований к научному докладу по результатам научно-квалификационной работы аспиранта (вторая часть ГИА) и ав-

тореферату диссертации, а также, по сути, превращают ГИА в предварительное обсуждение диссертации с участием рецензентов и широкого круга сотрудников. *«На этапе ГИА представление доклада у нас происходит по процедуре защиты. Это очень близко, очень похоже. Также рекомендуется присутствие руководителя, рецензентов, вопросы и прочее. <...> ... Когда писались все локальные акты, мы абсолютно выстроили аналог варианту защиты. То есть требования к научному докладу аналогичны требованиям к автореферату диссертации. По результатам, конечно, даём заключение, но при условии, что есть представленная диссертация»* (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

3. Барьеры на пути к диссертации после завершения аспирантской программы

По мнению участников фокус-групп, одной из ключевых является проблема удержания выпускников аспирантуры на завершающем (постаспирантском) этапе работы над диссертацией и их «сопровождения» до защиты диссертации. Кроме того, трудной задачей может стать и мотивирование научных руководителей к продолжению работы с аспирантом из-за отсутствия каких-либо дополнительных стимулов вовлечённости в эту работу, кроме научного интереса, ответственности за судьбу соискателя и возможных репутационных рисков. На «финишной прямой» роль научного руководителя становится особенно важной, поскольку именно на этом этапе обычно проходит «огранка» текста диссертации, доработка положений, характеризующих её новизну и вклад в развитие научного знания, подбор оппонентов и ведущей организации. Однако в условиях, когда у научных руководителей много других должностных обязанностей, наряду с внутренними мотивациями, нужны и внешние: *«Вот я сталкивался с ситуацией в нашем университете, когда профессор, прощаясь со своими аспирантами, поздравляя их с защитой квалификационной работы, сказал: “Ну всё, теперь вы уже не мои”.*

<...> Никаких формальных оснований продолжать работу с аспирантом у человека нет. И это был некий намёк, что, если вы хотите, то тогда думайте, как это обеспечить. И здесь возникает вопрос о формализации этой процедуры, статуса человека, который вчера закончил, а вообще-то его рекомендовали, у него уже почти готовая диссертация» (начальник отдела подготовки научно-педагогических кадров, муж.).

Дополнительные трудности с завершением диссертационных работ и получением учёной степени появляются и у иностранных аспирантов – в связи со сложностями, возникающими при продлении виз, и отчётностью перед государством, оплатившим их обучение: *«Особая проблема у нас оказалась с иностранными аспирантами, которые отучились в аспирантуре и получили квалификацию, но им квалификация не нужна, им нужна степень. Есть государство, которое отправляет его, а потом, когда он возвращается, требует отчитаться. Вот у нас прецедент был. Либо плати, возвращая эти деньги, которые за тебя заплатило государство, либо вплоть до уголовного наказания. И он говорит: “Я не хочу этого, мне это не нужно”.* Другая проблема возникла. Допустим, руководитель говорит, что ему ещё полгода надо, но у аспиранта нет оснований оставаться в Российской Федерации, нет оснований для продления визы» (зам. начальника управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Все участники интервью солидарны в том, что в рамках действующей модели аспирантуры нет универсального рецепта для оптимальной организации завершающего этапа работы над диссертацией после окончания аспирантуры. Отмечалось, что единственным фактором успеха является внутренняя мотивация аспиранта и его руководителя, связанная с интересом к тематике исследования и желанием завершить начатую работу: *«Какого-то универсального рецепта не существует. Во-первых, есть мотивированные ребята, которые видят цель и идут*

к ней. Даже если им будут мешать, они ещё активнее пойдут. Есть руководители, которые говорят: “Ну давай доведём, да, уже многое сделано и прочее”. Если неинтересно ни руководителю, ни аспиранту, то работа не состоится вообще, ни при каких условиях, даже если их теребить, подталкивать и прочее. Поэтому здесь должен быть определённый интерес» (специалист по учебно-методической работе отдела подготовки научно-педагогических кадров, жен.).

При отсутствии внешнего административного давления зачастую решением становится то, что руководитель аспирантуры принимает на себя роль «кризисного менеджера», который в переговорах пытается «по-хорошему» уговорить аспиранта и научного руководителя продолжить работу над диссертацией, указывая на репутационные или иные риски остановки работы на текущем этапе: «Я подключала репутационные риски. Когда мне научный руководитель про иностранца говорил: “А какие последствия? Я выполнил обязательства. Вы договор заключали? Образовательная программа – квалификация – всё, до свидания! Какие у меня, говорит, риски?” А я отвечаю: “Для вас – репутационные. Для вас и для вуза”. Он мне в трубку там на эмоциях тоже что-то выдал. Потом подумал, осмыслил, и всё-таки он его (аспиранта. – Прим. авт.) довёл. Сейчас результат есть» (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

4. Проблема сопряжения процессов подготовки диссертации и её защиты

Значительное число региональных российских вузов сегодня готовят аспирантов по научным специальностям, которые не представлены в их диссертационных советах¹. Зачастую аспирант вынужден искать другой университет для представления и защиты своей работы. Во-первых, это при-

водит к дополнительным финансовым и организационным издержкам, обусловленным перемещениями между городами, логистической соответствующей документацией. Во-вторых, могут возникать трудности в связи наличием разрывов в требованиях разных диссертационных советов и особенностями взглядов разных научных коллективов на структуру и содержание диссертационных работ [52]. Кроме того, это накладывается на рассмотренную выше проблему институционализации порядка доработки диссертации выпускником после окончания аспирантуры.

Перечисленные факторы существенно снижают шансы выхода на защиту или увеличивают время, необходимое для представления и защиты диссертации: «У нас диссоветы по двадцати трём научным специальностям, а аспирантских программ – шестьдесят восемь. Простой арифметический подсчёт показывает, что сорок пять программ у нас выпадает. И они, как странички, идут скитаться по советам. <...> Интересный прецедент был, когда в Высшей школе экономики наша аспирантка собралась защищаться. Она приходит представлять свой перечень публикаций, а ей говорят: “Нет, у нас другой перечень, у Вас перечень не совсем из белых источников”. В РАНХиГС подались – приняли, защитилась. Получается, вот это время всех научных скитаний, оно, независимо от аспиранта и руководителя, увеличивается, или вообще получается так, что защита диссертации становится на уровне “возможно и невозможно» (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Некоторые информанты отмечали, что важнейшей проблемой в этом отношении является фрагментация российской науки, сопряжённая с замыканием на собственной повестке и стратегией удержания своих границ, которая препятствует свободной академической дискуссии и мобильности. На теоретическом языке этот феномен характеризуется понятиями “академических племён” [54] или “туземной науки” [55], когда страте-

¹ Согласно данным, приведённым в работе [52], доля «внешних» защит кандидатских диссертаций, то есть работ, подготовленных в сторонних организациях, в 2018 г. составила 30%.

гией функционирования научных коллективов становится вытеснение альтернативных представлений и позиционирование собственной исключительной ценности: *«Понимаю, что есть определённые внутренние требования к диссертационным работам и так далее. Это создаёт трудности. <...> Мне, честно сказать, кажется, что реально ограничивающим элементом модернизации всей этой системы, является то, что образовательная деятельность и традиционно устоявшиеся научные тематики, они замыкаются в рамках одного подразделения. То есть нет перемешивания даже внутри организации аспирантами, проектами и так далее»* (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

Заключение и дискуссия

Представленные в статье данные вносят вклад в развитие эмпирической базы для продолжающихся дискуссий о реформировании российской аспирантуры [10; 31; 33; 56]. Опираясь на данные фокус-групповых интервью с руководителями аспирантур региональных вузов, мы акцентировали внимание на системных барьерах при реализации действующей модели аспирантской подготовки. В результате анализа выделены четыре ключевые проблемы: 1) жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы, 2) несовершенство системы аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема удержания выпускников на завершающем (постаспирантском) этапе работы над диссертацией, их сопровождения до защиты диссертации, 4) проблемы сопряжения процессов подготовки диссертации в аспирантуре и её защиты в диссертационном совете, особенно ярко выраженные при отсутствии в вузах советов по соответствующим научным специальностям.

Новизна полученных результатов определяется тем, что, в отличие от других исследований российской аспирантуры, сфокусированных на ведущих университетах страны,

мы провели анализ, опираясь на суждения административных работников региональных вузов, не участвующих в специальных программах поддержки ведущих российских университетов. Хотя выявленные проблемы во многом носят универсальный характер, их «градус» в регионах существенно выше из-за более ограниченной ресурсной базы как в финансовом, так и в инфраструктурном и кадровом аспектах [57]. Выделение «особых проблемных зон» позволяет сформулировать направления развития государственной образовательной политики, которые позволили бы повысить эффективность российской аспирантуры.

Во-первых, отметим, что проблема единых требований к структуре функционально и тематически различающихся аспирантских программ может быть решена предоставлением университетам большей автономии в части установления таких требований. По сути, движение в сторону отказа от федеральных государственных образовательных стандартов заложено в законопроекте «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

Во-вторых, важной задачей является сближение ряда аттестационных процедур в рамках аспирантской программы, а после её завершения – при подготовке к защите кандидатской диссертации. Возможным решением здесь является синхронизация проведения итоговой аттестации в аспирантуре и предварительного обсуждения результатов диссертационного исследования и, возможно, объединение этих процедур.

В-третьих, крайне важной задачей является поиск институциональных механизмов «удержания» аспирантов и их научных руководителей для доведения диссертационных работ до защиты. Решением здесь может быть создание государственной системы сопровождения успешных выпускников аспирантуры на финальном постаспирантском этапе завершения диссертационной работы,

её окончательной экспертизы и представления в диссертационный совет. Эта система на период подготовки к защите диссертации должна обеспечить сохранение аффилиации выпускника аспирантуры с организацией, в которой выполнена диссертационная работа (например, в статусе «стажёра-исследователя» или путём зачисления на временные позиции научных, преподавательских или административных работников).

Наконец, важной задачей является разработка правовых механизмов сопряжения аспирантуры с государственной системой научной аттестации (диссертационными советами). Наличие таких механизмов особенно актуально в тех случаях, когда защита диссертации проводится в диссертационном совете сторонней организации. Возможное решение может состоять в создании научно-образовательных консорциумов, нацеленных на развитие межвузовских партнёрских отношений, предусматривающих сетевые формы реализации аспирантских программ. Такие программы должны обеспечить возможность проведения научных стажировок аспирантов в организациях, на базе которых действуют диссертационные советы, привлечение специалистов этих организаций в качестве консультантов (рецензентов) по диссертационным работам аспирантов, участие членов диссертационных советов в экспертизе научно-квалификационных работ выпускников аспирантуры.

Результаты проведённого исследования вносят вклад и в более широкие дискуссии о роли и функциях аспирантуры в России и за рубежом. В частности, поднимаемые в интервью вопросы целевой ориентации и функционального назначения аспирантских программ сегодня являются предметом дискуссий по всему миру [3; 58; 59]. Хотя в России традиционно аспирантура рассматривается как институт воспроизводства кадров для науки и высшей школы, руководители региональных аспирантур отмечают важность проектирования иных профессиональных траекторий, что соответствует общемиро-

вым трендам. Это ставит аспирантуру перед необходимостью пересмотра сложившихся подходов к содержанию и способам реализации аспирантских программ.

Отметим ряд ограничений представленного исследования, которые нужно учитывать для корректной интерпретации полученных результатов. Во-первых, в данной статье мы не касаемся вопросов, связанных с реализацией аспирантских программ в научных институтах. Это тема требует особого внимания ввиду специфики научных организаций и тех трудностей, с которыми они сталкиваются при реализации аспирантских программ [15]. Во-вторых, мы представили взгляд только одного из участников образовательного процесса – административных работников, ответственных за функционирование аспирантских программ. Для получения полной картины необходимо изучить восприятие региональных проблем со стороны других стейкхолдеров: выпускников аспирантур, их научных руководителей, работодателей. В-третьих, необходимо учитывать, что полученные данные касаются модели аспирантуры, которая сегодня пересматривается в рамках Законопроекта «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». Предлагаемые в нём изменения нацелены на преодоление части выделенных нами проблем. В этом контексте особую важность представляет дальнейшее доказательное изучение развития аспирантуры с опорой на эмпирические данные.

Литература

1. *Van Der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Debon C.* Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? // *Studies in Higher Education*. 2014. No. 39 (10). P. 1885–1909. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806458>
2. *Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J.* (Doctoral

- Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association (Council for Doctoral Education). University Gent. 2019. 35 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
3. Bao Y., Kebm B.M., Ma Y. From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // *Studies in Higher Education*. 2018. No. 43(3). P. 524–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
 4. Skakni I. Doctoral studies as an initiatory trial: expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress // *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23. No. 8. P. 927–944. DOI: [10.1080/13562517.2018.1449742](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449742)
 5. Malosbonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // *Higher Education*. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>
 6. Van Rooij E., Fokkens-Bruinsma M., Jansen E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics // *Studies in Continuing Education*. 2019. DOI: [10.1080/0158037X.2019.1652158](https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158)
 7. Nerad M. Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 43–84. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3
 8. Ali A., Kobun F. Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs // *International Journal of Doctoral Studies*. 2006. No. 1(1). P. 21–33. URL: <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>
 9. Wollast R., Boudrenghien G., Van der Linden N., Galand B., Roland N., Devos C., Frenay M. Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities // *International Journal of Higher Education*. 2018. No. 7(4). P. 143–156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
 10. Бедный Б.И., Чутрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
 11. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // *Высшее образование в России*. 2017. № 7. С. 89–97.
 12. Ходырева Е.А. Программы PhD в российских вузах: опыт и перспективы реализации // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018. № 10. С. 843–854. URL: <http://e-concept.ru/2018/181070.htm>
 13. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
 14. Маличенко И.П. Проблемы воспроизводства человеческого капитала в высшей школе и пути их решения // *Вопросы инновационной экономики*. 2019. Т. 9. № 4. С. 1585–1599. DOI: <http://doi.org/10.18334/vinec.9.4.41478>
 15. Нефедова А.И., Дьяченко Е.А. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // *Мир России: Социология, этнология*. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111. DOI: [10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111)
 16. Ablazbey A.M. What means to be a leader in modern science? The view of young scientists // *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA), Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow, 24-26 July 2019. Moscow: RUDN*. P. 570–576. DOI: [10.22363/09669-2019-570-576](https://doi.org/10.22363/09669-2019-570-576)
 17. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. О выборе карьерных стратегий аспирантами федеральных университетов // *Проблемы развития территории*. 2019. № 6 (104). С. 151–172. DOI: [10.15838/ptd.2019.6.104.10](https://doi.org/10.15838/ptd.2019.6.104.10)
 18. Gerasimova O.Ya., Kryuchko V.I. Academic career of young scientists: Motivations and professional roles // *Управленец*. 2019. № 10(6). P. 77–87. DOI: [10.29141/2218-5003-2019-10-6-7](https://doi.org/10.29141/2218-5003-2019-10-6-7)
 19. Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. Аспирантура в новых реалиях // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–65. DOI: [10.15826/umpa.2017.03.037](https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.037)
 20. Kebm B.M. Quality in European higher education: The influence of the Bologna Process // *Change: The magazine of higher learning*. 2010. No. 42(3). P. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091381003704677>

21. *Kehm В.М.* Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes // *European Journal of Education*. 2007. No. 42(3). P. 307–319. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>
22. *Nerad M., Heggelund M.* (Eds.). *Toward a global PhD: Forces and forms in doctoral education worldwide*. University of Washington Press. 2011. 344 с.
23. *Nerad M.* Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide // *Higher education forum*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. 2010. No 7. P. 69–84. URL: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf>
24. *Nerad M., Evans B.* (Eds.). *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: forces and forms in doctoral education worldwide*. Springer, 2014. 236 с.
25. *Душина С.А., Ащеулова Н.А.* Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США) // *Вестник МГИМО-Университета*. 2013. No 2 (29). С. 170–177.
26. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // *Высшее образование в России*. 2015. No 12. С. 22–34.
27. *Вершинин И.В.* Развитие аспирантуры в России: решения в области адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // *Наука. Инновации. Образование*. 2015. Вып. 18. С. 61–72.
28. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. No 4. С. 5–16.
29. *Тезиел А.Х.* Российская аспирантура после её реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов // *Государственное управление: Электронный вестник*. 2018. Вып. No 68, июнь. С. 493–511. URL: http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue_68_june_2018/education_management/tezyelah.pdf
30. *Карабаева Е.В., Маландин В.В., Пилитенко С.А., Телешова И.Г.* Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // *Высшее образование в России*. 2015. No 8-9. С. 5–15.
31. *Сенашенко В.С.* Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. No 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
32. *Марголин А.М., Мельников Р.М.* Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. No 12. С. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19>
33. *Кашина М.А.* Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. No 8/9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
34. *Маркин В.В., Воронов В.В., Илишко Д.* Инновации в подготовке научных кадров высшей квалификации: международный опыт и российские реалии (экспертное мнение) // *Инноватика и экспертиза: Научные труды*. 2019. Вып. 2 (27). С. 121–134. DOI: [10.35264/1996-2274-2019-2-121-135](https://doi.org/10.35264/1996-2274-2019-2-121-135)
35. *Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А.* Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // *Социологические исследования*. 2016. No 9. С. 117–125.
36. *Маркин В.В., Воронов В.В.* Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20. No 2. С. 164–175. DOI: [10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175](https://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175)
37. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. No 4. С. 637–650. DOI: [10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650](https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650)
38. *Mironos A.A., Bednyi B.I., Ostapenko L.A.* Employment of PhD program graduates in Russia: a study of the University of Nizhni Novgorod graduates' careers // *SpringerPlus*. 2015. Vol. 4. No. 230. P. 1–15. DOI: [10.1186/s40064-015-1003-x](https://doi.org/10.1186/s40064-015-1003-x)
39. *Бояркина С.И., Иванова Е.А.* Аспиранты Санкт-Петербурга: сравнительный анализ научных специальностей // *Социология науки и технологий*. 2015. Т. 6. No 3. С. 50–65.
40. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сатунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // *Социологические исследования*. 2017. No 9. С. 125–134. DOI: [10.7868/S0132162517090148](https://doi.org/10.7868/S0132162517090148)
41. *Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З., Булашева А.А.* Тенденции и факторы эффектив-

- ности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 135–144.
42. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22. С. 54–66. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049>
 43. Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159–168. DOI: [10.17223/15617793/430/22](https://doi.org/10.17223/15617793/430/22)
 44. Михалкина Е.В., Скачкова А.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? // Terra Ecomomicus. 2019. № 17(4). С. 148–173. DOI: [10.23683/2073-66062019-17-4-148-173](https://doi.org/10.23683/2073-66062019-17-4-148-173)
 45. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95.
 46. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру: типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
 47. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // Studies in Higher Education. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
 48. Gruzdev I., Terentev E., Dzhabfarova Z. Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // Higher Education. 2020. No. 79. P. 773–789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
 49. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). P. 20–21.
 50. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. Портрет современного российского аспиранта. Сер.: Современная аналитика образования. 2017. Вып. 7(15). М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
 51. Пахомов С.И. Система государственной научной аттестации: состояние и перспективы развития // Юридическое образование и наука. 2019. № 7. С. 3–9. DOI: [10.18572/1813-1190-2019-7-3-9](https://doi.org/10.18572/1813-1190-2019-7-3-9)
 52. Пахомов С.И., Мацкевич И.М., Гуртов В.А., Мелех Н.В., Заугольников Е.И. Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1 (98). С. 111–143. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143>
 53. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл. 2003. 301 с.
 54. Trowler Paul R. Academic tribes and territories. McGraw-Hill Education (UK), 2001. 238 с.
 55. Соколов М.М., Титаев К.Д. Провинциальная и туземная наука // Антропологический форум. 2013. № 19. С. 239–275.
 56. Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 8–42. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42>
 57. Таловская Б.М., Лисюткин М.А. О ресурсной стратификации российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 6. С. 24–35. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.06.055>
 58. Deem R. Rethinking Doctoral Education: University Purposes, Academic Cultures, Mental Health, and the Public Good // Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds.) Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 13–42.
 59. Yudkevich M., Altbach P.G., de Wit H. Doctoral Education Worldwide. Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective, Sage, 2020. 528 с.
- Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (госзадание, проект № 730000Ф.99.1.БВ16АА02001). Авторы выражают благодарность научным сотрудникам Института аспирантуры и докторантуры ННГУ Н.В. Рыбакову и Т.В. Салахединовой за помощь в организации и проведении фокус-групповых интервью.

Статья поступила в редакцию 12.08.20
Принята к публикации 10.09.20

Problems and Prospects for the Development of Doctoral Education in Russia:
The View of Regional Universities

Evgeniy A. Terentev – Cand. Sci. (Sociology), Senior Research Fellow in the Center for Sociology of Higher Education, e-mail: eterentev@hse.ru

National University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16, bld. 10, Potapovskiy alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Boris I. Bednyi – Dr. Sci. (Phys. and Math.), Prof., Director of the Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, e-mail: bib@unn.ru

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia

Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. The concentration of state resources in the leading universities poses the problem of reproduction of the scientific and pedagogical personnel in regional universities that do not participate in state-funded academic excellence programs. Based on the data from three focus group interviews with heads of doctoral studies offices at regional universities, the article analyzes problems arising in the implementation of the current model of training and certification of doctoral students. Four following groups of problems are identified: 1) the rigidity of requirements for the structure and content of the educational programs, 2) the imperfection of the system of attestation, gaps between attestation activities, 3) the problem of “retention” of doctoral students after the completion of the educational program, 4) the problems of conjugation of the processes of preparing a dissertation and its defense. The authors discuss possible ways to overcome the identified problems through providing universities with greater autonomy in designing the structure and content of the educational programs; synchronization of the procedures of the final state attestation and dissertation defense; creation of mechanisms for supporting successful doctoral graduates at the final stage of their preparation for the defense of a dissertation; development of network forms for implementation of doctoral programs with leading universities and research institutes.

Keywords: regional universities, doctoral studies, state attestation of doctoral students, efficiency of doctoral studies, university networks

Cite as: Terentev, E.A., Bednyi, B.I. (2020). Problems and Prospects for the Development of Doctoral Education in Russia: The View of Regional Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 9-28. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

References

1. Van Der Haert, M., Arias Ortiz, E., Emplit, P., Halloin, V., Dehon, C. (2014). Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? *Studies in Higher Education*. No. 39(10), pp. 1885-1909. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806458>
2. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures*. European University Association (Council for Doctoral Education). University Gent. 35 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
3. 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*. No. 43(3), pp. 524-541. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>

4. Skakni, I. (2018). Doctoral Studies as an Initiatory Trial: Expected and Taken-for-Granted Practices that Impede PhD Students' Progress. *Teaching in Higher Education*. No. 23(8), pp. 927-944. DOI: 10.1080/13562517.2018.1449742
5. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019). National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. No. 77(2), pp. 195-211. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>
6. Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2019). Factors that Influence PhD Candidates' Success: the Importance of PhD Project Characteristics. *Studies in Continuing Education*. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158
7. Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions. In: Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 43-84. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3
8. Ali, A., Kohun, F. (2006). Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*. 2006. No. 1(1), pp. 21-33. Available at: <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>
9. Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*. No. 7(4), pp. 143-156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
10. Bednyi, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> (In Russ., abstract in Eng.)
11. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Khodyreva, E.A. (2018). PhD Programs in Russian Universities: Experience and Prospects for Implementation. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyi zhurnal "Koncept" = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*. No. 10, pp. 843-854. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/181070.htm>
13. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). How Russian Doctoral Education Fulfills Its Main Mission: Scientometric Assessments (Article 2). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 9-24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Malichenko I.P. (2019). [The Problems of Human Capital Reproduction at the Higher School and Ways of their Solution]. *Russian Journal of Innovation Economics*. No. 9(4), pp. 1585-1599. DOI: <http://doi.org/10.18334/vinec.9.4.41478>
15. Nefedova, A., Dyachenko, E. (2019). The Reform of Postgraduate Education in Russia in the Context of Global Trends. *Mir Rossii: Sotsiologiya, etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. No. 28(4), pp. 92-111. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ablazhey, A.M. (2019). What Means to Be a Leader in Modern Science? The View of Young Scientists. In: *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA)*, Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow, 24-26 July 2019. Moscow: RUDN Publ., pp. 570-576. DOI: 10.22363/09669-2019-570-576
17. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S. (2019). Career Strategies Chosen by Postgraduate Students of Federal Universities. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*. No. 6(104), pp. 151-172. DOI: 10.15838/ptd.2019.6.104.10 (In Russ., abstract in Eng.)

18. Gerasimova, O.Ya., Kryachko, V.I. (2019). Academic Career of Young Scientists: Motivations and Professional Roles. *Upravlenets = The Manager*. No. 10(6), pp. 77-87. DOI: 10.29141/2218-5003-2019-10-6-7
19. Berezhnaya, Yu.N., Gurtov, V.A. (2017). Postgraduate Studies in a New Reality. *Universitetskoye upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 21(3), pp. 57-65. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.037 (In Russ., abstract in Eng.)
20. Kehm, B.M. (2010). Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process. *Change: The Magazine of Higher Learning*. No. 42(3), pp. 40-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091381003704677>
21. Kehm, B.M. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *European Journal of Education*. No. 42(3), pp. 307-319. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>
22. Nerad, M., Heggelund, M. (Eds.). (2011). *Toward a Global PhD: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, p. 344.
23. Nerad, M. (2010). Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. *Higher Education Forum*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. No. 7, pp. 69-84. Available at: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf>
24. Nerad, M., Evans, B. (Eds.). (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Springer. 236 p.
25. Dushina, S.A., Ashcheulova, N.A. (2013). Postgraduate Study in National Academic Systems (Experience of Germany and USA). *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. No. 2(29), pp. 170-177. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2015). Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 22-34. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Vershinin, I.V. (2015). The Development of Postgraduate Studies in Russia: the Solutions to Improve the Targeting of Screened Applicants to Training of Highly Qualified Personnel. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie = The Science. Innovations. Education*. No. 18, pp. 61-72. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Bednyi, B.I. (2016). A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Tezyel, A.H. (2018). Russian Post-Graduate Study after its Reform: The Comparative Analysis and the Evaluation of Results. *Gosudarstvennoe upravlenie: Elektronnyj vestnik = Public Administration: E-journal*. No. 68, pp. 493-512. Available at: http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue__68__june_2018_/education_management/tezyelah.pdf (In Russ., abstract in Eng.)
30. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Pilipenko, S.A., Teleshova, I.G. (2015). The First Experience of Design and Implementation of Post-Graduate Training and Professional Development of Faculty Members Programs as Programs of the Third Level of Higher Education: Identified Issues and Feasible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 5-15 (In Russ., abstract in Eng.)
31. Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.)
32. Margolin, A.M., Melnikov, R.M. (2018). Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19> (In Russ., abstract in Eng.)

33. Kashina, M.A. (2020). Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 55-70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70> (In Russ., abstract in Eng.)
34. Markin, V.V., Voronov, V.V., Ilishko, D. (2019). Innovations in Training Scientific Personnel of Higher Qualification: International Experience and Russian Realities (Expert Opinion). *Innovatika i ekspertiza: Nauchnye trudy = Innovatics and Expert Examination*. No. 2 (27), pp. 121-134. DOI: 10.35264/1996-2274-2019-2-121-135 (In Russ., abstract in Eng.)
35. Kliucharev, G.A., Savenkov, A.I., Baklanov, P.A. (2016). Russian Science Personnel: Issues and Methods to Solve them. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 117-125. (In Russ., abstract in Eng.)
36. Markin, V.V., Voronov, V.V. (2016). The Training of Highly Qualified Personnel in the Discourse of the Bologna Process: Highway Versus Roadside. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 20, no. 2, pp. 164-175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175 (In Russ., abstract in Eng.)
37. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2017). Integrated Programmes for Master's Degree and PhD Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21, no. 4, pp. 637-650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650 (In Russ., abstract in Eng.)
38. Mironos, A.A., Bednyi, B.I., Ostapenko, L.A. (2015). Employment of PhD Program Graduates in Russia: A Study of the University of Nizhni Novgorod Graduates' Careers. *SpringerPlus*. No. 4 (230), pp. 1-15. DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x
39. Boyarkina, S.I., Ivanova, E.A. (2015). St. Petersburg Postgraduates: A Comparative Analysis of Scientific Specialities. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science & Technology*. Vol. 6, no. 3, pp. 50-65. (In Russ., abstract in Eng.)
40. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 125-134. DOI: 10.7868/S0132162517090148 (In Russ., abstract in Eng.)
41. Shafranov-Kutsev, G.F., Efimova, G.Z., Bulasheva, A.A. (2017). Tendencies and Factors of Efficiency of the Training of Graduate Students of the Russian Higher Education Institutions in the Conditions of Reforming of Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 135-144. (In Russ., abstract in Eng.)
42. Terentiev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: what Bears Problems and How to Overcome them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22(5), pp. 54-66. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.049> (In Russ., abstract in Eng.)
43. Reznik, S.D., Chemezov, I.S. (2018). Postgraduate Education in Russian Universities: State, Problems and Prospects of Development. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 430, pp. 159-168. DOI: 10.17223/15617793/430/22 (In Russ., abstract in Eng.)
44. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S., Gerasimova, O.Y. (2019). Academic or Non-Academic Career: What Choice Do Graduates of Federal Universities Make? *Terra Economicus*. No. 17(4), pp. 148-173. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173 (In Russ., abstract in Eng.)
45. Rybakov, N.V. (2018). A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Generation of PhD Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95. (In Russ., abstract in Eng.)
46. Terentev, E., Rybakov, N., Bednyi, B. (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 40-69. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69> (In Russ., abstract in Eng.)

47. Bekova, S. (2019). Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
48. Gruzdev, I., Terentev, E., Dzhafarova, Z. (2020). Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities. *Higher Education*. No. 79, pp. 773-789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
49. Gruzdev, I., Terentev, E. (2016). Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3 (9). P. 20-21.
50. Bekova, S.K., Gruzdev, I., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2017). *Portret sovremennoy rossiskoy aspiranta* [The Portrait of a Russian Doctoral Student]. Series: *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Contemporary Educational Analytics]. No. 7(15). (In Russ., abstract in Eng.)
51. Pakhomov, S.I. (2019). The System of State Scientific Qualification: Issues and Development Prospects. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka = Juridical Education and Science*. No. 7, pp. 3-9. DOI: 10.18572/1813-1190-2019-7-3-9 (In Russ., abstract in Eng.)
52. Pakhomov, S.I., Matskevich, I.M., Gurtov, V.A., Melekh, N.V., Zaugolnikova, E.I. (2020). Efficiency of Organizations Entitled to Award Academic Degrees. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol 24, no. 1 (98), pp. 111-143. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143> (In Russ., abstract in Eng.)
53. Kvale, S. (2003). *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research Interview]. Moscow: Smysl Publ., 301 p. (In Russ.)
54. Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education (UK). 238 p.
55. Sokolov, M.M., Titaev, K.D. (2013). "Provincial" and "Indigenous" Scholarship in the Humanities and Social Sciences. *Antropologicheskii forum = Anthropological Forum*. No. 19, pp. 239-275. (In Russ., abstract in Eng.)
56. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019). Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 8-42. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42>
57. Talovskaya, B.M., Lisyutkin, M.A. (2018). On the Resource Stratification of Russian Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22(6), pp. 24-35. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.06.055> (In Russ., abstract in Eng.)
58. Deem, R. (2020). Rethinking Doctoral Education: University Purposes, Academic Cultures, Mental Health, and the Public Good. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds.) *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 13-42.
59. Yudkevich, M., Altbach, P.G., de Wit, H. (2020). *Doctoral Education Worldwide. Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective*. Sage. 528 p.

Acknowledgements. This work was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project No. 730000F.99.1.BV16AA02001). The authors express their gratitude to the research fellows of the NNSU Institute of Doctoral Studies N.V. Rybakov and T.V. Salakhedinova for their help in organizing and conducting focus group interviews.

*The paper was submitted 12.08.20
Accepted for publication 10.09.20*