

УРОВЕНЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ И КОНТРОЛЯ КАК ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ

THE LEVEL OF INVOLVEMENT AND CONTROL AS TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DOCTORAL EDUCATION MODELS

С. А. Борейко

*научный сотрудник, ГНУ «Центр системного анализа и стратегических исследований
Национальной академии наук Беларуси» (Минск, Беларусь)*

S. A. Boreikoa

*Research Associate, Center for System Analysis and Strategic Research
of the National Academy of Sciences of Belarus (Minsk, Belarus)*

E-mail: snezhana.boreiko@gmail.com

На основании анализа исследований системы подготовки кадров в аспирантуре анализируются тенденции в сфере научно-ориентированного образования. Наблюдающиеся изменения позволяют сделать вывод о трансформации традиционной модели аспирантуры. Тенденции двух последних десятилетий заключаются в увеличении количества субъектов, обеспечивающих контроль процесса подготовки диссертационного проекта, а также во внедрении все более формализованных подходов к подготовке аспирантов, что требует от них большего присутствия в аспирантуре. Вместе с тем внедрение новой модели, подразумевающей обучение в аспирантуре как основной вид занятости, предполагает решение вопроса финансового обеспечения аспирантов на уровне не ниже полноценной занятости при трудоустройстве.

Ключевые слова: научно-ориентированное высшее образование; аспирантская школа; образовательная программа; научное руководство; занятость; эффективность системы аспирантуры.

Based on the analysis of the postgraduate training system research, trends in the field of science-oriented education are analyzed. The observed changes allow us to conclude about the transformation of the traditional postgraduate model. The trends of the last two decades have had an increase in the number of subjects providing control over the preparation of a dissertation project, as well as the introduction of increasingly formalized approaches to the training of graduate students, which requires them to be more present in graduate school. At the same time, the introduction of a new model implying postgraduate studies as the main type of employment involves solving the issue of financial support for graduate students at a level not lower than full-time employment.

Keywords: doctoral education; doctoral schools; educational programme; scientific supervision; employment; efficiency of the postgraduate education system.

В предыдущих работах представлен анализ причин снижения численности приема и выпуска аспирантов [1], а также обосновано, что нынешняя модель подготовки и аттестации научных работников высшей квалификации (далее – НРВК) обеспечивает воспроизводство таких работников лишь на 63 % [2]. Это задает довольно стремительный тренд снижения численности НРВК в экономике страны. Возможны несколько стратегий преодоле-

ния негативной тенденции: 1) наращивание численности приема при сохранении нынешнего уровня эффективности аспирантуры; 2) увеличение эффективности аспирантуры при сохранении нынешней численности приема.

Целью данной работы является анализ предпочтительной стратегии обеспечения воспроизводства НРВК с учетом международного опыта функционирования аспирантуры.

Эффективность аспирантуры в Беларуси и в странах Европы

С учетом демографических трендов более обоснованной представляется стратегия, направленная на повышение эффективности аспирантуры. Этот вопрос актуален и с точки зрения эффективности бюджетных расходов, поскольку около 90 % белорусских аспирантов обучается за счет бюджета [3]. Однако стопроцентная результативность аспирантуры не представляется возможной и не была достигнута ни в одной стране мира. В связи с этим возникает вопрос об обоснованном с учетом международного опыта уровне эффективности, который мог бы использоваться как ориентир для отечественной аспирантуры.

Анализ международного опыта в области эффективности аспирантуры затрудняется сложностью сопоставления данных вследствие различий организации подготовки НРВК. Сегодня наиболее широкие и сопоставимые данные представлены в исследовании аспирантуры, проведенном Европейской ассоциацией университетов (European University Association, EUA) в 2018 г. [4]. Выборка охватила 292 университета из 32 стран Европы. Для оценки эффективности использовался когортный анализ – изучалась доля лиц, защитивших диссертацию в течение 6 лет после поступления в 2010 г.

В Беларуси при оценке эффективности аспирантуры за базу расчета принимается численность выпуска, а не приема. При этом, согласно статистическим данным, около трети аспирантов прекращают обу-

чение до нормативного срока выпуска и, таким образом, не учитываются при оценке эффективности. Представляется, что подход, основанный на учете численности приема, более обоснован, поскольку доля аспирантов, прекративших свое обучение до официального выпуска, также характеризует эффективность аспирантуры.

Оценка эффективности отечественной аспирантуры на основе когортного анализа публиковалась лишь в 2016 г. и подготовлена на основе персонифицированной базы данных «АСМ НРВК» (формируется ГУ «БелИСА») [5]. В качестве базы расчета рассматривалась когорта выпускников 2010 г. Следует отметить, что для 2005–2010 гг. характерно устойчивое соотношение численности приема и численности выпуска спустя три года (выпуск к приему составляет 71,1 %).

Устойчивое соотношение численности выпуска к приему позволяет обоснованно корректировать показатели уровня защит диссертаций для выпускников 2010 г. с целью оценки этих показателей для когорты поступивших в 2007 г. Такая корректировка позволяет обеспечить сопоставимость данных об эффективности белорусской аспирантуры с результатами исследования в странах Европы (рис. 1).

Как показывают данные на рисунке 1, доля защитивших диссертацию спустя 6 лет после поступления в аспирантуру в среднем по 32 странам Европы составила более 65 %. Для Беларуси данный показатель находится на уровне около 20 %.

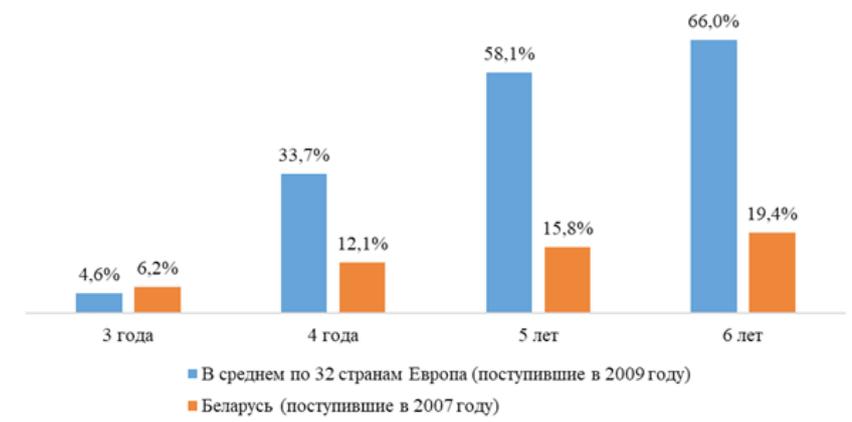


Рис. 1. Доля защитивших диссертацию от общей численности принятых в аспирантуру спустя указанное количество лет после поступления (накопленный итог)

Значительные межстрановые различия в результативности функционирования того или иного института могут свидетельствовать о системных различиях принципов функционирования таких институтов. Вероятнее всего, разная эффективность аспирантуры порождается разными подходами к организации подготовки и аттестации НРВК. На сегодняшний день значительный объем аналитических материалов позволяет выделить основ-

ные тенденции и определить фундаментальные различия существующих моделей аспирантуры в странах Европы.

Направления трансформации аспирантуры в странах Европы

По оценкам экспертов в течение двух последних десятилетий произошли фундаментальные изменения подходов к организации подготовки НРВК в системе аспирантуры большинства стран Европы. К наиболее важным изменениям можно отнести: внедрение обязательной образовательной компоненты; создание аспирантских школ; внедрение системы распределенного контроля за процессом подготовки диссертации. Рассмотрим указанные тенденции более подробно.

Внедрение обязательной образовательной компоненты. Развитие образовательной компоненты актуализировалось в контексте так называемого «Болонского процесса», где аспирантура рассматривается как третья ступень высшего образования с соответствующими квалификационными требованиями. Указанные требования определены в рамках Бергенской конференции европейских министров образования (2005 г.) и содержат пять основных позиций, ключевым элементом которых является «внесение вклада посредством оригинального исследования, расширяющего границы знаний, посредством выполнения значительного объема работы, некоторые результаты которой заслуживают публикации в национальном или международном рецензируемом издании» [6]. Это традиционный компонент, составляющий основную суть подготовки в аспирантуре.

Однако помимо исследовательского компонента квалификационная рамка включает компетенции, подразумевающие образовательную компоненту, например: систематическое понимание области изучения и овладение методами исследования этой области; способность применять научные принципы при проектировании и проведении исследования; способность выстраивать коммуникацию с научным сообществом и широкой общественностью и др. Такие компетенции могут быть сформированы в ходе структурированного образовательного процесса, который подразумевает, помимо прочего, аудиторную составляющую.

В исследовании Европейской ассоциации университетов 2007 г., которое охватило 37 стран Европы (Беларусь в этом исследовании не представлена), отмечено, что образовательные программы являются одним из ключевых способов организации подготовки кадров в аспирантуре в 27 странах. При этом подчеркивается, что образовательный процесс организуется преимущественно на междисциплинарном уровне посредством объединения аспирантов разных дисциплин и разных лет обучения в рамках одних групп «для поощрения междисциплинарного диалога и развития творческого мышления и инноваций» [7]. По всей видимости в практическом плане такое объединение обеспечивает, в том числе, наполняемость аудиторий при проведении занятий и позволяет оптимизировать нагрузку преподавателей.

Традиционный подход, основанный на «индивидуальном научном руководстве» как исключительном элементе подготовки уже в 2007 г., был актуален лишь для 5 из 37 стран. В исследовании 2018 г. уже 73 % европейских университетов отметили, что образовательные программы, включающие преподаваемые курсы, являются одним из ключевых элементов подготовки аспирантов. При этом лишь в 8 % университетов такие программы полностью отсутствовали [4].

Анализ 30 ведущих университетов мира по рейтингу QS World Universities из 18 стран, проведенный российскими учеными С. К. Бековой и Е. А. Терентьевым, показал наличие во всех университетах требований к минимальному набору курсов для освоения в аспирантуре. Нагрузка может различаться в зависимости от опыта аспиранта, например, для поступивших после магистратуры объем нагрузки может быть меньше. Практически везде обязательны курсы по методологии и методам. Распространены курсы, призванные сформировать общую научную культуру: коммуникация и академическое письмо, написание заявок на гранты, управление диссертационным проектом, построение академической карьеры, права интеллектуальной собственности и т. п. [8].

В странах СНГ уже накоплен определенный опыт внедрения и реализации структурированной образовательной компоненты в процесс подготовки НРВК. Так,

например, уже в рамках исследования Европейской ассоциации университетов 2007 г. отмечается, что в России, помимо научного руководства, реализуется образовательная компонента программы аспирантуры. В целях формализации данной составляющей российским Минобрнауки издан нормативный акт, обязывающий включать в программу аспирантуры образовательную нагрузку в объеме около 12,5 % от общего бюджета времени [9].

Однако, несмотря на указанное регуляторное воздействие, российскими экспертами отмечается преимущественно формальный подход к реализации образовательной компоненты [10]. Так, многие управленцы выразили негативное отношение к внедрению образовательной компоненты, указывая, что необходимость вновь «садиться за парту» вызывает у аспирантов отторжение и противоречит их ожиданиям. При этом отмечается непонимание со стороны кафедр, чему они должны учить людей, которые уже получили высшее образование и окончили магистратуру. Такое восприятие образовательной компоненты порождает распространенные практики «имитации образовательного процесса», когда кафедры или факультеты формально включают в образовательные программы курсы, которые практически полностью дублируют содержание курсов предыдущих уровней образования.

Создание аспирантских школ института подготовки НРВК. Образовательная компонента, особенно в виде аудиторных занятий, в целом воспроизводит модель подготовки, которая характерна на первом и втором уровнях высшего образования. Внедрение такой компоненты может стать серьезным стрессом для университета в связи с необходимостью разработки новых курсов, которые должны быть интересны и полезны высокообразованным и хорошо подготовленным специалистам. При этом дублирование материала с аналогичными курсами на предыдущих уровнях образования вызывает «интенсивную негативную реакцию у аспирантов вплоть до принятия решения об отчислении» [10].

Одним из источников подобной проблемы является делегирование всех вопросов подготовки аспирантов на отдельные кафедры или факультеты, на каждом из

которых проходят подготовку небольшое количество аспирантов. С учетом высокой загруженности факультетов обеспечением образовательного процесса студентов, а также в связи с небольшой численностью аспирантов на каждом из них вопросы подготовки НРВК остаются актуальными. В результате на уровне факультета взаимодействие с аспирантом практически полностью замыкается на научном руководителе, а образовательная компонента зачастую сводится к дублированию знакомого для аспирантов материала.

Для преодоления подобной ситуации в университетах Европы создаются параллельные с кафедрами и факультетами административные структуры, представленные аспирантскими школами (названия могут варьироваться: *doctoral schools, graduate schools, research schools*). Аспирантская школа, как правило, – это отдельная структурная единица, независимая от руководства кафедр и/или факультетов (иногда и от университета), специально созданной на уровне университета или на национальном уровне для организации и контроля деятельности аспирантов по определенному тематическому направлению [7; 11].

Одной из целей аспирантских школ является объединение «критической массы» аспирантов смежных направлений под руководством одной структурной единицы. Например, во французском Университете Сорбонны обучается 4,4 тыс. аспирантов (для сравнения, всего в Беларуси 4,7 тыс. аспирантов), при этом все вопросы, связанные с приемом аспирантов, организацией их обучения, мониторингом успеваемости, находятся в компетенции 23 аспирантских школ (в среднем по 190 аспирантов на школу). Подобная концентрация аспирантов позволяет, помимо прочего, обеспечить более эффективный образовательный процесс. Например, для аспирантов первого года обучения в аспирантской школе астрономии и астрофизики Иль-де-Франс введен обязательный курс по научной этике, который одновременно посещают до 50 слушателей [12].

В область компетенции аспирантских школ, как правило, входит широкий круг вопросов, начиная с организации приема аспирантов и назначения научных руководителей. Следует отметить, что независи-

мость аспирантских школ от руководства конкретных кафедр и факультетов позволяет снизить субъективный фактор при приеме, когда преподаватели могут отдавать предпочтение своим же студентам, завершившим первую или вторую ступень высшего образования в этом же университете.

Важнейшей функцией аспирантских школ является мониторинг и оценка успеваемости аспирантов. В этом вопросе также позитивно сказывается автономность указанных структур от руководства кафедр и факультетов, что способствует более объективной оценке. При необходимости аспирантская школа может принять решение о смене или назначении дополнительного научного руководителя. При этом в большинстве случаев дисциплинарные решения (например, о смене руководителя или об отчислении аспиранта) принимаются советом школы, куда чаще всего на равных правах входят представители аспирантов. Например, совет школы астрономии и астрофизики Иль-де-Франс состоит из 26 человек, 5 из которых – аспиранты.

Аккумуляция критической массы аспирантов позволяет аспирантским школам проводить тематические мероприятия (конференции, семинары, открытые лекции) в целях стимулирования обмена мнениями и идеями аспирантов смежных специальностей и разных лет обучения. Участие только аспирантов позволяет обсуждать промежуточные результаты диссертационных исследований на более высоком уровне по сравнению с традиционными мероприятиями для всех обучающихся (студентов, магистрантов и аспирантов).

Эффективность аспирантских школ как основного элемента управления процессом подготовки НРВК обусловила стремительный темп их распространенности в университетах Европы. Так, по данным Европейской ассоциации университетов, в 2007 г. лишь 29 % европейских университетов имели ту или иную форму аспирантской школы, а к 2013 г. доля таких университетов составила 85 % [4].

Внедрение системы распределенного руководства и контроля. Научное руководство и контроль за процессом подготовки является одним из ключевых вопросов трансформации аспирантуры в ев-

ропейских университетах, что нашло свое отражение в одном из ключевых документов Болонского процесса – Зальцбургских принципах (выводы и рекомендации Болонского семинара 2003 г.). Пятый «зальцбургский принцип» определяет решающую роль научного руководства, подчеркивая при этом, что «в отношении отдельных аспирантов механизмы надзора и оценки должны основываться на прозрачной договорной основе, предусматривающей разделение обязанностей между аспирантами, научными руководителями и учреждением образования (и, при необходимости, с привлечением других партнеров)» [7].

В соответствии с заявленным принципом основным направлением трансформации аспирантуры в большинстве университетов Европы стал переход от традиционной системы, когда основную роль руководства и институционального контроля выполнял научный руководитель, к системе, основанной на коллективном контроле успехов аспиранта несколькими независимыми друг от друга субъектами. Ключевым аспектом этого перехода является внедрение механизмов контроля, проверок и оценки не только аспиранта, но и его научного руководителя [7].

Как отмечают эксперты, сосредоточение контроля в одной инстанции увеличивает риск неудачи, поскольку результат в значительной мере обусловлен субъективными характеристиками одного человека (научного руководителя), например, его интересом к диссертационному проекту, отношением к личности аспиранта и т. д. [13]. Система коллективного руководства и многоуровневого контроля делает этот процесс более прозрачным и позволяет своевременно реагировать на проблемные ситуации во взаимодействии руководителя и аспиранта.

Придание научному руководству коллективного характера может осуществляться в различных форматах, например, путем назначения двух и более научных руководителей, а также посредством назначения наставника из числа аспирантов старших курсов или создания комитета по управлению диссертационным проектом из нескольких ученых [8; 13].

По данным исследования Европейской ассоциации университетов одиночное научное руководство остается доминирую-

щей формой в 49 % университетов. Почти на таком же уровне (47 %) распространено коллективное руководство из нескольких сотрудников учебного заведения. Кроме того, в значительном количестве университетов наблюдается принятие актов, регулирующих взаимодействие аспиранта с научным руководителем, например: правил о письменных соглашениях между аспирантом, научным руководителем и/или университетом (в 64 % университетов), регламент разрешения конфликтов между научными руководителями и аспирантами (в 59 %) и стандарты, регулирующие минимальное количество встреч с научным руководителем (в 52 %) [4].

Традиционная и современная модели аспирантуры

Аспирантура большинства европейских стран все больше отдаляется от традиционной модели, где основной акцент подготовки заключался в наставничестве научного руководителя, аспиранту предоставлялась значительная автономия в процессе обучения, но при этом от аспиранта ожидался высокий уровень мотивации и самоконтроля. Традиционная модель сложилась, когда поступление в аспирантуру было уделом крайне малого количества людей. В условиях массовизации аспирантуры произошли неизбежные изменения в сторону стандартизации

и усиления уровня контроля подготовки кадров.

Фактически все изменения аспирантуры направлены на усиление институциональной составляющей процесса подготовки, когда практика межличностного общения руководителя и аспиранта замещается формализованными практиками взаимодействия аспиранта с широким кругом институционально определенных акторов. Современная модель меньше полагается на самостоятельность аспиранта, что выражается в более строгих требованиях к отчетности, выполнении формализованных показателей хода подготовки диссертации, участии в мероприятиях, прохождении обязательной образовательной программы, а также участии в научных исследованиях, которые выполняются университетом.

Перечисленные признаки трансформации аспирантуры позволяют выделить как минимум две модели подготовки НРВК – традиционную и современную (таблица 1).

Современная модель, предусматривающая значительно больший уровень вовлеченности аспиранта в образовательный процесс, предполагает и коренной пересмотр статуса аспиранта и уровня его материального обеспечения. Требование пересмотра статуса аспиранта содержится уже в Зальцбургских принципах. В частности, в четвертом пункте этого документа отмечается, что аспирантов следует рассматри-

Таблица 1

Характеристики моделей подготовки НРВК в аспирантуре

Характеристика	Традиционная модель	Современная модель
Образовательная компонента	Отсутствует или сведена к минимуму	Обязательные курсы и курсы по выбору, включающие лекционно-семинарские занятия
Подход к научному руководству	Индивидуальное научное руководство	Распределенное (коллективное) научное руководство
Основной субъект институционального контроля	Научный руководитель	Аспирантская школа и научный руководитель
Условия занятости в аспирантуре	Параллельная занятость (наряду с возможностью полноценного трудоустройства вне аспирантуры)	Основная занятость (значительные ограничения для параллельной трудовой деятельности)
Статус аспиранта	Участник образовательного процесса	Смешанный: студент и научный сотрудник
Связь диссертации с научными проектами учреждения образования	Не обязательно	Обязательное условие или преимущественный фактор при поступлении
Финансовое обеспечение аспиранта	Стипендия на уровне прожиточного минимума	Стипендия и/или зарплата на уровне средней зарплаты по стране

вать как исследователей на ранней стадии, они должны признаваться и обладать профессиональными правами на уровне других ученых университета или института. При этом десятый пункт Зальцбургских принципов определяет необходимость достаточного и устойчивого финансирования кандидатских программ, поскольку от этого зависит успешность подготовки НРВК [7].

Большинство стран Европы в короткие сроки обеспечили реализацию указанных положений, предоставив соответствующий статус и денежное обеспечение аспирантам.

Ключевым индикатором статуса аспиранта является определение источников его дохода. Традиционным подходом является выплата аспиранту стипендии, однако сегодня это мало распространено в странах Европы. Так, уже в исследовании 2007 г. только в 8 из 37 стран денежные выплаты аспирантам ограничивались лишь стипендиями (в основном это постсоциалистические страны – Чехия, Грузия, Литва, Польша, Босния, Россия). В остальных странах денежное обеспечение аспиранта предполагает (помимо или вместо стипендии) выплату заработной платы, что, как правило, предусматривает трудоустройство на часть ставки в университете (институте). Прием в аспирантуру в данном случае сочетается с трудоустройством в качестве сотрудника этого же учреждения. При этом в ряде стран заработная плата аспирантам выплачивается и без трудоустройства (Словакия, Австрия, Дания, Финляндия, Швеция, Хорватия) [7; 14].

Достаточное денежное обеспечение аспирантов является одним из фундаментальных условий реализации современной модели аспирантуры, поскольку нормальная рабочая нагрузка подготовки НРВК соответствует 3–4 годам полной занятости [7]. По этой причине фактически (а в большинстве стран и юридически) аспирантура рассматривается как основная занятость. Возможности параллельной трудовой деятельности вне университета крайне ограничены, особенно если речь идет о трудоустройстве на полную ставку вне академического сектора. В результате лишь для 3 % аспирантов европейских университетов параллельная занятость вне университета является значимым источником дохода.

Возможность зарабатывать достаточный объем денежных средств за счет статуса аспиранта позволяет посвятить основную часть своего времени на подготовку диссертации. Так, для 95 % аспирантов европейских университетов основной бюджет времени направляется на выполнение исследований. При этом лишь для 10 % аспирантов значимая часть времени направляется на стажировки или опыт работы [4].

Для стран СНГ, как правило, характерна иная стратегия денежного обеспечения аспирантов, а также иные подходы к возможности их трудовой занятости вне университета. Так, в Беларуси и России для аспирантов предусмотрена выплата стипендии, уровень которой существенно ниже средней заработной платы по стране. В Беларуси размер стипендии определяется как 2,25 величины бюджета прожиточного минимума для трудоспособного населения [15]. По состоянию на начало декабря 2023 г. это составляет немногим более 900 белорусских рублей, или 46 % от средней заработной платы по стране. В России университеты обладают некоторой самостоятельностью при определении размера стипендии. Вместе с тем уровень выплат существенно ниже средней заработной платы по стране. Например, в МГУ размер повышенной стипендии по техническим и естественным направлениям подготовки на 2022/2023 учебный год определен на уровне 9440 российских рублей [16], что составляет менее 15 % от средней заработной платы по стране.

Следует отметить, что более 80 % обучающихся в аспирантуре как в Беларуси, так и в России представлены людьми в возрасте 25 лет и старше [3; 17]. Это уже достаточно взрослые люди, для которых, по данным социологических исследований, актуальны вопросы начала жизни отдельно от родителей, а также создание собственной семьи, в том числе рождение детей [18; 19]. Нынешний уровень стипендии аспиранта не может обеспечить реализацию данных потребностей. Поэтому большинство аспирантов сочетает обучение с параллельной трудовой занятостью.

В условиях объективно невысоких стипендий законодательство Беларуси и России допускает полную занятость аспирантов вне университета. Так, в разъяснениях белорусских юристов отмечается, что обу-

чение в аспирантуре не является трудовой деятельностью, а законодательство не имеет запретов на трудоустройство лиц, получающих образование в аспирантуре в заочной или дневной формах. Соответственно, аспирант может быть принят на работу на полную ставку [20].

В Беларуси на сегодняшний день отсутствуют масштабные исследования о практике совмещения работы и обучения в аспирантуре. В то же время большое количество таких исследований проведено российскими социологами. Так, по данным российских исследователей, до 90 % российских аспирантов трудоустроены, при этом наиболее распространенная занятость – это полный рабочий день вне университета. Более 70 % работающих аспирантов отмечают, что им сложно совмещать работу с обучением, а среди работающих на полную ставку вне вуза сложность совмещения отмечают около 90 % аспирантов [21; 22].

Большинство аспирантов описывают свою работу вне университета как вынужденную трудовую занятость [23; 24]. Основной проблемой совмещения работы и учебы является дефицит времени на подготовку диссертации во внеурочное время (отмечают около 85 % аспирантов). Около 80 % аспирантов считают, что на работу над диссертацией они могут потратить не более 20 % от стандартной продолжительности рабочего дня, то есть около 1,6 часа в день [25]. С учетом указанной оценки, при совмещении работы и учебы аспирант может потратить на диссертацию не более 400 часов в год или 1200 часов за три года. При этом, как отмечалось выше, для качественной подготовки диссертации требуется три года полной занятости, то есть примерно 6000. Работающий на полную ставку вне университета аспирант сможет набрать такое количество часов работы над диссертацией примерно за 15 лет.

Ситуация дефицита времени для подготовки диссертации в условиях вынужденной занятости вне университета обладает высоким эвристическим потенциалом с точки зрения объяснения низкого уровня защит в странах СНГ по сравнению со средними показателями европейских университетов. В этом контексте необходимо отметить результаты регрессионного анализа, проведенного российским исследователем

С. К. Бековой, которые показывают статистически значимое и достаточно существенное (в 2,3 раза) увеличение отношения шансов на защиту диссертации аспирантами, которые занимают исследовательские позиции в университетах и могут работать над диссертацией непосредственно в рамках трудовой деятельности.

Резюмируя результаты проведенного анализа исследований подготовки кадров высшей научной квалификации в аспирантуре, необходимо отметить следующее.

В течение последних десятилетий в странах Европы произошли значительные изменения модели функционирования аспирантуры. В большинстве европейских университетов осуществляется переход от традиционной модели аспирантуры, которая предоставляла максимальную автономность аспиранту и полагалась на его способность к самоорганизации, а функция институционального контроля преимущественно замыкалась на фигуре научного руководителя.

Массовизация образования потребовала решительных шагов в сторону внедрения более формализованных подходов к подготовке НРВК, что требует значительно большего присутствия аспирантов в университете. Кроме того, за счет внедрения распределенного научного руководства и аспирантских школ значительно увеличивается количество субъектов, обеспечивающих контроль подготовки диссертации.

Внедрение подходов, подразумевающих большее личное присутствие и вовлеченность аспиранта в процесс подготовки, а также более строгий контроль над этим процессом предполагают рассмотрение работы над диссертацией в качестве основной занятости аспиранта. В то же время имеющийся опыт исследований в странах СНГ (прежде всего в России) показывает, что невысокий уровень денежного обеспечения аспирантов приводит к их вынужденной занятости вне университета. В большинстве случаев это делает аспирантуру второстепенным видом деятельности и многократно сокращает бюджет времени, которое может быть потрачено на подготовку диссертации.

Полученные результаты показывают актуальность проведения масштабного

социологического исследования опыта совмещения работы и обучения белорусскими аспирантами и определение на этом основании оптимального набора условий для максимального повышения эффектив-

ности аспирантуры (характер допустимой занятости аспиранта, необходимый уровень и источники денежного обеспечения во время подготовки в аспирантуре и т. п.).

Список использованных источников

1. *Борейко, С. А.* Демографический фактор воспроизводства научных работников высшей квалификации в Республике Беларусь / С. А. Борейко // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2022. – № 2. – С. 49–55.
2. *Белов, А. А.* Уровень воспроизводства научных работников высшей квалификации в Республике Беларусь и перспективы его повышения / А. А. Белов, С. А. Борейко // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2021. – № 3. – С. 64–74.
3. О состоянии и перспективах развития науки в Республике Беларусь по итогам 2020 года: аналитический доклад / под ред. А. Г. Шумилина, В. Г. Гусакова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2021. – 372 с.
4. Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures / A. Hasgall [et al.]. – European University Association, 2019. – 40 p.
5. О состоянии и перспективах развития науки в Республике Беларусь в 2015 году и по итогам 2011–2015 годов: аналитический доклад / А. Г. Шумилин [и др.]. – Минск: ГУ «БелИСА», 2016.
6. The framework of qualifications for the European Higher Education Area [Electronic resource]: The European Higher Education Area. – Mode of access: <https://www.ehea.info/page-qualification-frameworks>. – Date of access: 04.12.2023.
7. Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges; report prepared for European universities and ministers of higher education. – Europ. Univ. Assoc., 2007. – 43 p.
8. *Бекова, С. К.* Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России / С. К. Бекова, Е. А. Терентьев // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 51–64.
9. *Бедный, Б. И.* О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б. И. Бедный, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 3–15.
10. *Maloshonok, N.* National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities / N. Maloshonok, E. Terentev // Higher Education. – 2019. – Vol. 77. – № 2. – P. 195–211.
11. EU Commission et al. Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe 'Towards a Common Approach'. – Brussels: European Commission, 2011. – 43 p.
12. Mandatory courses during the PhD [Electronic resource]: Doctoral School Astronomy and Astrophysics for Paris Area. – Mode of access: <https://ecole-doctorale.obspm.fr/spip.php?article18>. – Date of access: 04.12.2023.
13. *Малошонок, Н. Г.* На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах / Н. Г. Малошонок, Е. А. Терентьев // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 8–42.
14. *Мироненко, Е. С.* Зарубежный опыт организации системы подготовки кадров высшей квалификации / Е. С. Мироненко // Экономика и социум. – 2015. – № 5–2(18). – С. 410–413.
15. Указ Президента Республики Беларусь от 6 сентября 2011 г. № 398 «О социальной поддержке обучающихся».
16. Государственная стипендия аспирантам [Электронный ресурс] / Профсоюзная организация МГУ. – Режим доступа: <https://msuprof.com/stipendia/gosudarstvennaya-stipendiya-aspirantam/>. – Дата доступа: 04.12.2023.
17. Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н. В. Бондаренко [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 432 с.
18. Беларусь: структура семьи, семейные отношения, репродуктивное поведение / ред.: О. Терещенко, Т. Кучера. – Минск: Белсэнс, 2018. – Т. II. Анализ результатов исследования «Поколения и гендер». – 189 с.
19. Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / под науч. ред. Т. М. Малевой, О. В. Синявской; Независимый институт социальной политики. – М.: НИСП, 2007. – 640 с.

20. Кондрашук, С. В. Вправе ли организация принять аспиранта на работу, которая будет являться для него основным местом работы? [Электронный ресурс] (по состоянию на 01.09.2011 г.) / С. В. Кондрашук // Онлайн-сервис готовых правовых решений iLex / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.

21. Бекова, С. К. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения / С. К. Бекова, З. И. К. Джафарова // Вопросы образования. – 2019. – № 1. – С. 87–108.

22. Бекова, С. К. Совмещение учебы в университете и работы: от бакалавриата до аспирантуры / С. К. Бекова // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. – М.: НИУ ВШЭ. – 2022. – Т. 22. – №. 39. – С. 28.

23. Барьеры на пути к ученой степени: проблемы постаспирантского периода / Б. И. Бедный [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25. – № 1. – С. 35–48.

24. *Vekova, S. Does Employment during Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? Studies in Higher Education / S. Vekova. – 2019. – P. 1–13.*

25. Резник, С. Д. Аспирантура: как повысить ее эффективность / С. Д. Резник // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4 (98). – С. 106–116.

Поступила / Received: 25.01.2024