

Научная статья

УДК 378.048.2

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51

ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНВЕРГЕНЦИИ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ

Пивнева С. В.

Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

tlt-swetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2288-9915>

Статья поступила в редакцию 11.03.2026

Одобрена после рецензирования 20.03.2026

Принята к публикации 18.05.2026

Аннотация. В статье рассматривается трансформация роли аспирантуры в современной системе высшего образования: традиционная модель «научного ученичества» уступает место концепции профессионализации выпускника. Автор анализирует сущность педагогического сопровождения профессионализации аспирантов как процесса фасилитации развития уже сложившейся или становления новой профессиональной идентичности, проектирования и реализации индивидуального карьерного трека выпускника аспирантуры. В статье представлен критический анализ концептуальных оснований педагогической конвергенции в контексте подготовки кадров высшей квалификации. Работа систематизирует современные подходы к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов и обосновывает необходимость перехода к новой образовательной парадигме. Автором предложена структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессионализации аспирантов в формате четырёхмерной экосистемы, включающей целе-мотивационное, содержательно-когнитивное, операционно-технологическое и рефлексивно-оценочное измерения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессионализация аспирантов, педагогическая конвергенция, профессиональная идентичность.

Для цитирования: Пивнева С. В. Парадигма педагогической конвергенции как основа реализации педагогического сопровождения профессионализации современных аспирантов // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.39–51. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51>

Original article

PARADIGM OF PEDAGOGICAL CONVERGENCE AS A BASIS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONALIZATION OF MODERN POSTGRADUATE STUDENTS

S. Pivneva

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

tlt-swetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2288-9915>

The article was submitted on 11.03.2026

Approved after review on 20.03.2026

Accepted for publication on 18.05.2026

Abstract. This article examines the transformation of the role of postgraduate studies in the modern higher education system: the traditional model of "scientific apprenticeship" is giving way to the concept of graduate professionalization. The authors analyze the essence of pedagogical support for postgraduate student professionalization as a process of facilitating the development of an existing or emerging professional identity, as well as the design and implementation of a postgraduate student's individual career path. The article presents a critical analysis of the conceptual foundations of pedagogical convergence in the context of training highly qualified personnel. The work systematizes modern approaches to the pedagogical support of professionalization of postgraduate students and substantiates the need for a transition to a new educational paradigm. The authors propose a structural and functional model of the postgraduate professional development system in the form of a four-dimensional ecosystem, including a goal-motivational dimension, a content-cognitive dimension, an operational-technological dimension, and a reflective-evaluative dimension.

Keywords: pedagogical support, graduate student professionalization, pedagogical convergence, professional identity.

For citation: Pivneva, S. V. (2026) Paradigm of pedagogical convergence as a basis for implementation of pedagogical support for professionalization of modern postgraduate students. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 39–51 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51>

Введение. Кризис классической модели аспирантуры

В условиях усложнения профессиональных ролей выпускников аспирантуры (академическая карьера, научно-педагогическая деятельность, трансфер знаний и инноваций в индустрию, предпринимательство, междисциплинарные проекты, управленческая деятельность и др.) традиционная модель подготовки аспирантов, ориентированная преимущественно на узконаправленную научную квалификацию, оказывается недостаточной.

Современный университет находится в эпицентре «идеального шторма»: с одной стороны, требования к качеству научных публикаций, индексу цитируемости, своевременной защите диссертации неуклонно растут; с другой – мы наблюдаем феномен «продолженного профессионального самоопределения» молодых исследователей (выпускников аспирантуры). Между тем статистика даже ведущих мировых университетов показывает, что до защиты диссертации в срок доходят лишь 44–55% аспирантов [1; 2; 3]. Основная причина кроется не в отсутствии интеллектуальных

способностей, а в дефиците системного педагогического сопровождения, которое часто подменяется лишь формальным контролем со стороны научного руководителя.

В условиях перехода к Индустрии 5.0 (пятая промышленная революция – это концепция развития производства, которая акцентирует внимание на синергетическом взаимодействии человека и машин, устойчивом развитии и способности адаптироваться к изменениям) и экономике знаний, традиционная линейная модель подготовки аспирантов демонстрирует признаки стагнации. Проблема заключается не только в скорости обновления научно-дисциплинарного знания, но и в разрыве между академической теорией и динамичными требованиями высокотехнологичного рынка труда.

Сегодня мы сталкиваемся с необходимостью переосмысления самого термина «профессионализация» в широком смысле и «профессионализация аспирантов» (далее – ПА) в частности: это уже не просто процесс овладения методологией научного исследования, а формирование и развитие

сложной профессиональной идентичности выпускника аспирантуры, способного работать как в академической сфере на стыке наук, так и в неакадемической профессиональной области. В этой связи концепт педагогической конвергенции (далее – ПК) становится фундаментальной рамкой для проектирования систем педагогического сопровождения профессионализации аспирантов.

Современный аспирант рассматривается как «T-shaped (T-образный) специалист»: вертикальная черта – глубина знаний в своей научной области, а «горизонтальная» – способность осуществлять продуктивные личностно-деловые и межкультурные коммуникации в научном, педагогическом и ином профессиональном сообществе; способность заимствовать методы из смежных научных дисциплин для решения комплексных задач [4]. Навыки управления проектами и другое педагогическое сопровождение (ПС), базирующееся на педагогической конвергенции, позволяет преодолеть «методологическую близорукость» и включает в себя создание конвергентной профессионально-образовательной и научно-исследовательской среды, в которой физик, например, может использовать этнографические методы для изучения эпистемической культуры в разных научных сообществах, а лингвист – математическое моделирование для анализа контекстов научного дискурса.

Мы определяем педагогическое сопровождение (ПС) не как «опеку», а как превентивную помощь, оперативное содействие аспиранту в проектировании его индивидуальных траекторий: профессионально-образовательной, научно-исследовательской, карьерной, личностно-развивающей. ПС характеризуется субъект-субъектностью взаимоотношений, сотрудничеством и конструктивным взаимодействием, резонансностью (усилия профессоров, руководителя аспирантской программы и других специалистов университета должны совпадать с внутренним вектором развития обучающегося в аспирантуре) [4; 5].

По статистике ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития, объединяющая более 35 государств), лишь 30-35% выпускников PhD-программ остаётся в академической сфере; остальные интегрируются в индустрию, госсектор, систему образования, предпринимательство, менеджмент и др., сталкиваются с феноменом «переквалификации» (overqualification) [6]. Проблема не в качестве исследований, а в узости педагогического сопровождения профессионализации аспирантов [7]. Сегодня существует разрыв между монодисциплинарной структурой обучения в аспирантуре и конвергентной природой современной профессионализации её выпускников [8; 9].

Традиционная модель аспирантуры «мастер (научный руководитель) – ученик (аспирант)», доминирующая в европейских и постсоветских традициях, часто игнорирует необходимость формирования широкого (или, в современной западно-научной терминологии, гибридного [10]) профессионального профиля выпускника. В этом контексте термин «педагогическая конвергенция» перестаёт быть модным неологизмом и становится операционально-технологической необходимостью [11]. Под конвергенцией в данном исследовании мы понимаем не просто междисциплинарность, а целесообразное слияние различных педагогических и психологических подходов, цифровых сред, формального и неформального образования, институциональных границ для создания целостной среды профессионально-личностного и научно-исследовательского развития аспиранта [12].

Цель данной статьи: проанализировать текущий массив научных данных и обосновать тезис о том, что без внедрения парадигмы педконвергенции система педагогического сопровождения профессионализации аспирантов обречена на стагнацию.

Материалы и методы

Исследование опиралось на синтез методов, характерных для андрагогическо-

го, метасистемного, антропологического, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов.

В процессе подготовки данной статьи был проведён критический анализ публикаций (статей, монографий по тематике, аналогичной нашей) в базах данных Scopus, Web of Science, ERIC, РИНЦ за последние 5 лет. Анализ проводился через призму трёхмерной модели: а) содержание (чему учат аспирантов?), процесс (как осуществляется тот или иной вид сопровождения обучающихся в аспирантуре?), среда (в каких условиях происходит профессионализация аспирантов?).

Анализ литературы позволил выделить три вектора педконвергенции, которые становятся основой современного сопровождения аспирантов:

а) конвергенция дисциплинарных границ (трансдисциплинарность); ПС включает обучение аспиранта «языкам» разных дисциплин, что требует новых методик научного тьюторства [13];

б) переход от моно-супервайзинга (моно-наставничества) к ко-супервайзингу (со-руководству); один наставник представляет академическую науку, а второй – индустриального партнёра и/или научно-педагогическое сообщество [14]; конвергенция академической и профессиональной идентичности выпускника аспирантуры: современный рынок труда требует навыков деловой коммуникации, проектного управления, командной работы и др. Профессора, блестящие профессионалы в своих узких областях, часто не обладают педагогическими компетенциями для сопровождения профессионализации аспирантов [15]. Парадигма педагогической конвергенции требует обязательного обучения самих педагогов методам психолого-педагогического наставничества (менторства) и карьерного консультирования. Исследования указывают, что 68-75% работодателей вне научной сферы в выпускниках аспирантуры ценят не тему диссертации, а навыки решения нестандартных задач (problem-solving) [16; 17].

Педагогическое сопровождение конвергирует академическую строгость с прикладной гибкостью; аспирант должен воспринимать себя не как «студента», а как «молодого профессионала-исследователя»; в этой модели ПК проявляется в том, что границы между «учёбой», «наукой» и «работой (профессией)» как бы размываются: аспирант учится, проводя исследования, которые имеют прикладную ценность, под руководством команды наставников. Игнорирование психоэмоционального состояния аспирантов – всеобщая проблема; исследования (J. McCray and P. Joseph-Richard [1]; M. Castelló and M. Pardo et al. [3]) связывают это с отсутствием необходимой психолого-педагогической поддержки обучающихся; конвергентная модель педагогического сопровождения профессионализации аспирантов должна включать психологическое сопровождение как неотъемлемую часть профессионально-образовательного трека, а не как опцию «по запросу»;

в) ПК цифровой и физического пространства (так называемая гибридная педагогика, Hybrid Pedagogy); пандемия ускорила цифровизацию, но исследовательский анализ ситуации (L. Thanh Thao and T. Pham [18]) выявляет риск «цифровой изоляции» аспиранта. Цифровые инструменты (AI-ассистенты для анализа литературы, виртуальные лаборатории и др.) должны не заменять, а усиливать очное взаимодействие аспирантов и наставников для качественного анализа результативности самообразовательной деятельности обучающихся. ПС ПА теперь включает развитие цифровой грамотности не как навыка пользователя, а как исследователя данных; ПК здесь означает слияние методологии исследования с цифровыми инструментами его проведения.

Анализ научных исследований по тематике педагогической конвергенции в ПС ПА позволяет сделать однозначный вывод: мы находимся на переломном этапе. Старая парадигма «аспирант как аппендикс кафедры» [3] уходит в прошлое; новая парадигма рассматривает аспиран-

та как центрального агента инновационной экономики знаний. ПС ПА в этих условиях должно быть рассмотрено как управление сложной траекторией многоаспектного развития личности в условиях неопределённости. Конвергенция научных областей, методов, сред, практик, смыслов становится тем клеем, который удерживает целостность профессионально-образовательного и научно-исследовательского опыта выпускника аспирантуры.

Результаты исследования

Классическая модель аспирантуры, унаследованная нами из индустриальной эпохи, переживает онтологический кризис. Если ранее ценилась узкая специализация и глубина погружения в одну проблему, то современный рынок науки и высоких технологий требует «гибридного исследователя» (человека, способного не только генерировать знание, но и управлять проектами, коммуницировать с междисциплинарными командами, работать с большими данными, понимать этические импликации своих открытий и др.).

Мы живём в эпоху, которую социологи, политологи, культурологи, социальные психологи и антропологи, экономисты, философы характеризуют как переход от VUCA-мира (термин появился в 1985 году, его ввели в научный оборот экономисты Уоррен Беннис (Warren Bennis) и Берт Нанус (Burt Nanus); аббревиатура обозначает «непостоянство/изменчивость (Volatility); неопределённость, прошлый опыт не гарантирует успеха (Uncertainty); сложность (Complexity) – наличие множества факторов, влияющих на ситуацию, которые трудно взаимосвязать и понять; двусмысленность/неоднозначность (Ambiguity) – двусмысленность информации, что требует способности интерпретировать события с разных сторон») [19, с. 8] к BANI-миру ((Brittle Anxious Nonlinear Incomprehensible World) — концепция новой тревожной реальности, в которой может неожиданно измениться всё, даже самое надёжное) или даже к TACI-миру (турбулентному, непредсказуемому, хао-

тичному, недружелюбному) [20]. В таких условиях надежда на стихийную профессионализацию аспиранта становится педагогической халатностью. Современный аспирант, как начинающий коллега и профессионал (в отдельных случаях уже состоявшийся профессионал), за время обучения должен одновременно овладеть методологией науки, педагогическим мастерством, навыками проектного управления, командного менеджмента, цифровой компетентностью и вариативными компетенциями, необходимыми для эффективной профессионализации в BANI-мире.

Учёные-исследователи основными характеристиками BANI-мира называют следующие: а) системы, ранее казавшиеся надёжными, могут внезапно начать разрушаться или рухнуть (например: пандемия, логистические цепочки, фондовые рынки и др.); б) причинно-следственные связи нарушены, малые действия могут привести к масштабным последствиям; в) высокий уровень стресса и неопределённости; г) попытки понять логику происходящего не работают, события кажутся хаотичными [19; 20]. В отличие от VUCA-мира, BANI-мир больше фокусируется на психологическом состоянии человека, испытывающего стресс от происходящего, требует от него устойчивости (резильентности; от англ. *resilience* – «упругость», «эластичность»; способность человека адаптироваться к стрессам, жизненным трудностям, кризисам, быстро восстанавливаться после них и, в ряде случаев, становиться сильнее благодаря пережитому опыту, также это гибкость, позволяющая меняться и развиваться в новых условиях; резильентность не является врождённой чертой, это навык, который можно развивать в течение жизни) и умения действовать в условиях полной неясности. В BANI-мире фокус смещается с умения планировать на умение выживать и быстро восстанавливаться после потрясений. В таком мире наиболее востребованными становятся компетенции и навыки, которые сам автор данной концепции J. Cascio называл «антидотами» к каждой букве акронима. Например:

а) для борьбы с нелинейностью (Nonlinear) необходимы гибкость и адаптивность (Agility) как готовность быстро менять стратегию, когда старые методы перестают работать; «навыки разработки нескольких вариантов действий вместо одного жёсткого плана; умения сохранять спокойствие и принимать решения в условиях стресса;

б) для борьбы с непостижимостью (Incomprehensible) следует развивать критическое, системное и аналитическое мышление» [19, с. 113], навыки фильтрации огромного потока данных и выделения главного в условиях дезинформации; навыки поиска скрытых закономерностей в цепочках событий, которые кажутся несвязанными.

В условиях такого «переходного периода» следует отойти от эпизодического контроля ПА и начать проектировать и реализовывать системное полипарадигмальное конвергентное ПС их профессионализации.

Онтология педагогической конвергенции

В широком смысле конвергенция в научных исследованиях трактуется как глубокое взаимопроникновение знаний, технологий и методологий, приводящее к появлению качественно нового интеллектуального продукта. Что мы понимаем под конвергенцией в педагогике? В естественных науках конвергенция (например, нано-био-инфо-когно) означает сближение разного рода технологий [8]. В образовании это понятие глубже. Педагогическая конвергенция (ПК) – это процесс и результат интеграции разнородных образовательных элементов (содержания, методов, субъектов, сред и др.) в единую экосистему, обладающую эмерджентными свойствами, недостижимыми при изолированном функционировании этих элементов.

Применительно к аспирантуре конвергентный подход предполагает стирание границ между «профессионально-образовательной» и «исследовательской» составляющими. Профессионализация здесь выступает как нелинейный многостадийный

и полифакторный процесс, в ходе которого ПС трансформируется в фасилитацию когнитивно-методологического, социально-личностного синтеза и профессиональной идентичности выпускника аспирантуры. В контексте подготовки аспирантов можно выделить следующие аспекты ПК:

а) дисциплинарная конвергенция (стирание границ между фундаментальной наукой, прикладными исследованиями и гуманитарным знанием; например: аспирант-физик должен понимать экономику внедрения своего открытия, а филолог – владеть методами цифрового анализа текстов (Digital Humanities) и др.);

б) технологическая конвергенция (слияние офлайн- и онлайн-сред; например: лаборатория больше не привязана к зданию университета; она распределена и др.);

в) субъектная конвергенция (размывание чрезмерно жёсткой иерархии «научный руководитель – подопечный»; переход к модели «научный партнёр»: руководитель выступает не контролёром, а навигатором в мире научных коммуникаций.

Один научный руководитель не может быть экспертом во всём. Парадигма конвергенции предполагает создание советов педсопровождения для каждого аспиранта, что снижает нагрузку с основного руководителя и даёт аспиранту разнообразие взглядов (конвергенция мнений) и др.). ПК создаёт среду, в которой ошибка воспринимается не как провал, а как некий результат, подлежащий осмыслению; публикация в рецензируемом журнале – не конечная цель, а определённый этап коммуникации с научным сообществом.

Образно говоря, конвергенция – это не просто смешивание ингредиентов, а химическая реакция, в результате которой рождается новое вещество с новыми свойствами. Сущность ПК заключается не в простом заимствовании методов из смежных наук, а в глубинном синтезе, при котором границы между дисциплинами становятся прозрачными, а результат обучения превосходит сумму его частей; это процесс создания новой «ткани» полинаучного знания и системы методов, в кото-

ром педагогика выступает связующим звеном между технологическим прогрессом и развитием человеческого капитала.

В контексте ПК мы рассматриваем профессионально-образовательный процесс аспирантуры как сложную нелинейную систему. Если представить процесс формирования совокупности вариативных компетенций аспиранта как векторное пространство, то конвергентный эффект можно описать через синергетическое взаимодействие компонентов:

$$E_c = \sum_{i=1}^n \omega_i K_i + \iint_{\Omega} \sigma(x, y) dx dy$$

где: K_i – знания и навыки по различным дисциплинам учебного плана; ω_i – весовые коэффициенты актуальности и перспективной востребованности знаний и навыков; $\sigma(x, y)$ – функция нелинейного взаимодействия между различными областями знаний (интерфейс конвергенции).

Для глубокого понимания сущности парадигмы ПК в аспирантуре необходимо выделить её фундаментальные составляющие (Таблица 1).

Таблица 1/ Table 1

Характеристика составляющих педагогической конвергенции в ракурсе подготовки современных аспирантов / Characteristics of the components of pedagogical convergence in the context of training modern postgraduate students

Измерение	Содержание	Целевой ориентир
Эпистемологическое	Слияние различных способов познания (эмпирических, алгоритмических и др.)	Формирование трансдисциплинарного мышления
Технологическое	Интеграция цифровых двойников, ИИ и нейротехнологий в процесс исследования	Создание гибридного исследовательского интеллекта
Институциональное	Разрушение барьера между «академией» и «индустрией»	Подготовка «профессионала-исследователя», новатора, эксперта

Источник: данные авторов.

Сущность педагогического сопровождения: от опеки к партнёрству

Термин «профессионализация» в отношении аспирантов часто сводят к успешной защите диссертации, но это является упрощением. В рамках предлагаемой парадигмы профессионализация – это становление аспиранта как субъекта научной или иной профессиональной деятельности экспертного уровня, готового к автономной работе в условиях неопределённости и турбулентности современной реальности [21]. Аспирант должен ответить на вопрос «Кто я в науке?» раньше, чем он напишет последнюю главу диссертации. ПС ПА в этой логике становится педагогическим дизайном (архитектурой) индивидуальной траектории профессионально-личностного развития аспиранта и персональным вектором становления его профессиональной идентичности, проектирования карьерного пути.

Термин «сопровождение» в отечественной педагогике (вслед за работами Л.В. Мардахаева [22]) часто ассоциировался с поддержкой в трудных жизненных ситуациях. Применительно к аспирантуре мы должны расширить это понятие.

ПС профессионализации – это целостная, технологически оформленная деятельность университета, научного и профессиональных сообществ, направленная на создание условий для осознанного выбора аспирантом траектории своего профессионального развития, интериоризации норм научной этики и формирования устойчивой профессиональной идентичности. Ключевое отличие ПС от традиционного обучения или руководства заключается в признании приоритета субъектной позиции аспиранта. Традиционное руководство: «Я (профессор) знаю, как надо. Делай по моему образцу»; риск: клонирование научных школ, подавление индивидуальности аспиранта. Педагогическое сопровождение: «Мы (наставники (руководитель аспирантской программы, преподаватели дисциплин по учебному плану аспирантуры, научный руководитель, методисты педагогической практики, куратор группы аспирантов, специалисты психологической службы университета, кураторы производственных стажировок и др.) и аспирант) исследуем поле возможностей. Мы помогаем тебе найти твой уникальный голос в науке и/или преподавании и/или внеакадемической профессиональной деятельности экспертного уровня».

Сущность ПС в аспирантуре лежит в плоскости андрагогики. Аспирант – взрослый обучающийся; его мотивация не может держаться на страхе отчисления, а должна базироваться на осознании ценности научного труда для себя и общества. Следовательно, задача ПС – не «натаскивание» на защиту, а помощь в ответе на вопросы: «Кто я как учёный?», «Какую проблему в мире я решаю?», «Готов ли я к академической карьере или мой путь в индустрии?».

Исходя из многолетнего опыта работы в университетах и руководства аспирантскими программами, предлагаем рассматривать структуру ПС не как линейный процесс, а как четырёхмерную экосистему:

1) Целе-мотивационное измерение. На этом этапе решается задача трансформации внешней мотивации аспиранта (по-

лучить степень, отсрочка от армии, требование работодателя и др.) во внутреннюю (искреннее стремление к научному поиску; формируется профессионально-исследовательский интерес, желание изменить свою карьерную траекторию и др.; проводятся встречи с успешными выпускниками аспирантуры, которые выбрали не только академическую, но и внеакадемическую карьеру, карьерное консультирование и др. В идеале у обучающегося в аспирантуре возникает понимание альтернативных сценариев карьеры и формируются целе-мотивационные профессиональные намерения.

2) Содержательно-когнитивное измерение. Необходимо выйти за узкие рамки конкретной научной специальности, поскольку профессионализация современного аспиранта требует междисциплинарности. На данном этапе развиваем кроме методологических и исследовательских компетенций, критического мышления также навыки в сфере тайм-менеджмента, публичных выступлений, командной работы. Обеспечивается коллаборативная среда аспирантуры: создание «горизонтальных» связей между аспирантами разных специальностей для генерации прорывных идей на стыке наук и др.

3) Операционно-технологическое измерение. Ключевым элементом здесь является институт наставничества в формате, например, «Триумвират наставничества»: а) научный руководитель отвечает за содержание исследования, его методологию и др., выступает экспертом суждений (но не догматиком) и осуществляет формирование и развитие «научного вкуса» и др.; б) куратор группы аспирантов и/или руководитель аспирантской программы помогает с выбором элективных курсов, мест педагогической практики и производственных стажировок, содействует взаимодействию аспиранта со специалистами психологической службы университета, карьерными консультантами и др.; в) индустриальный партнёр/ментор (представитель работодателей или смежной области, дающий взгляд «извне» на прикладную

ценность работы, курирующий стажировку и др.). На этой стадии реализуются полинаучные проектные семинары, летние школы аспирантов (разных научных специальностей и из разных вузов), стажировки в лабораториях-партнёрах, участие аспирантов в организации научных мероприятий, причём не просто участие, а со-организация. Осуществляется научный коучинг: преподаватели дисциплин по учебному плану проводят занятия в формате сократического диалога, вместо готовых ответов задают вопросы, формирующие поисковое, критическое мышление и др. На данном этапе важна психолого-педагогическая фасилитация, профилактика «синдрома самозванца» и эмоционального выгорания от частых неудач в научном поиске или преподавательской деятельности, оперативная и конструктивная обратная связь. Аспирантура – это своеобразный «марафон», и задача педагогического сопровождения ПА – правильно распределить нагрузку исследователя.

4) Рефлексивно-оценочное измерение. Оценка эффективности ПС не должна сводиться к количеству публикаций, система оценки должна быть формирующей (formative assessment), в частности: а) оценку осуществляют со-ведущие рефлексивных сессий как регулярных встреч (2 раза в семестр), на которых каждый аспирант анализирует свой прогресс не в терминах «сделал/не сделал», а в терминах «какие компетенции, навыки я приобрёл, развил, усовершенствовал»; б) полиэкспертная оценка (профессионалы высшей квалификации анализируют портфолио аспиранта, в частности: качество содержания публикаций, выступлений на конференциях, результаты педагогической практики (преподавательской деятельности), грантовые заявки (даже неудачные, но с разбором ошибок), участие аспиранта в полидисциплинарных научно-исследовательских проектах и др.

Говоря о педагогическом сопровождении профессионализации аспирантов, нельзя игнорировать современные контексты и вызовы, в которых оно осуществляет-

ся: а) цифровая трансформация общества и образования (генеративные нейросети ставят под вопрос традиционное академическое письмо; ПС должно включать модуль по этичному использованию ИИ в исследованиях; мы не можем запрещать цифровые инструменты, мы должны учить ими управлять: аспирант должен оставаться субъектом мысли, а не оператором промптов); б) психологическое благополучие (по данным зарубежных источников, статистика тревожных расстройств среди аспирантов существенна; ПС обязано включать компонент сохранения и развития ментального здоровья обучающихся; университет должен создать безопасную профессионально-образовательную и академическую среду, в которой признание в трудностях, ошибках, неудачах не воспринимается как признак некомпетентности).

Педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов требует от его субъектов много времени, которого у всех современных людей, к сожалению, хронически не хватает из-за разных видов нагрузки, и это системная проблема университетов (не только отечественных, но и зарубежных). Между тем без пересмотра нагрузки профессоров (не только научных руководителей, но и ведущих занятия по дисциплинам учебного плана аспирантуры) и введения ставок профессиональных тьюторов для аспирантов любые модели ПС останутся на бумаге. Необходимо обязательно признать: наставничество и глубоко включённое, искренне заинтересованное сопровождение процесса становления молодого учёного и/или профессионала высшей квалификации – это такая же научная и педагогическая работа, которая должна быть учтена в индивидуальных планах преподавателей вуза и/или в их функционале.

В целом же, ПА не заканчивается защитой диссертации (защита – это лишь веха в этом сложнейшем многоуровневом, полифакторном нелинейном процессе). Истинным результатом ПС ПА является выпускник, который: осознаёт свою ответственность перед научным и/или пре-

подавательским и/или внеакадемическим профессиональным сообществом; владеет инструментарием для непрерывного самообновления; способен к командной работе и мультидисциплинарным коллаборациям; обладает эпистемической ответственностью; адаптивностью к изменениям окружающей действительности [5; 21].

Структура педагогического сопровождения, предложенная выше, – это не догма, а каркас. ПС необходимо наполнять «живым содержанием» в каждом конкретном университете, но фундамент должен быть един: уважение к аспиранту как к коллеге, приоритет качества над количеством и понимание того, что мы готовим не «кандидатов наук», а архитекторов будущего.

Если рассматривать успешность ПА (Р) как функцию от множества факторов, то в конвергентной модели ПС она принимает вид:

$$P = \int_{t_0}^{t_f} (C_{\text{cog}} \cdot C_{\text{tech}} \cdot E_{\text{env}}) dt$$

где: C_{cog} – когнитивный потенциал (в широком смысле) выпускника аспирантуры; C_{tech} – уровень владения конвергентными технологиями; E_{env} – поддерживающая педагогическая среда университета.

В рамках предлагаемой парадигмы ПС перестаёт быть «контролем сроков сдачи глав» и трансформируется в архитектуру возможностей обучающегося в аспирантуре.

Обсуждение результатов

Профессионализация аспирантов сегодня – это не накопление суммы знаний и навыков, а процесс непрерывной адаптации к реалиям профессионального и научного мира через конвергенцию (сближение) различных образовательных сред. Следует особо заметить, что конвергенция не означает потерю идентичности молодого исследователя. Напротив, это способ сделать его «уникальную экспертность», способность работать в условиях высокой энтропии, понятной и востребованной для современного рынка труда.

Несмотря на очевидные преимущества, реализация парадигмы педагогической конвергенции в ПС ПА сталкивается с рядом вызовов:

а) дефицит кадров (не все научные руководители готовы выйти за рамки своей узкой специализации; многие профессора старой закалки воспринимают конвергенцию как размывание стандартов);

б) бюрократическая инерция (существующие образовательные стандарты жёстко регламентированы по направлениям подготовки);

в) психологическая нагрузка (конвергентное обучение требует от аспиранта работы в условиях высокой когнитивной сложности);

г) риск поверхностности (существует опасность, что аспирант станет «мастером на все руки», но не сможет сделать глубокого научного прорыва).

Здесь следует заметить, что конвергенция не отменяет глубины научной специализации; она создаёт контекст для неё. Фундаментальное ядро специальности должно оставаться неприкосновенным, но обрывать междисциплинарными связями в контекстах современной научной среды и профессиональных реалиях.

Сегодня парадигма ПК в подготовке аспирантов выходит за рамки междисциплинарности, формируя единый методологический сплав когнитивных, технологических, социальных и профессиональных практик.

Талант современных аспирантов мобилен; и этот талант ищет среду, которая даёт инструменты для синтеза, а не для изоляции. Профессионализация современного аспиранта – это не натаскивание на защиту, а выращивание личности профессионала высшей квалификации, способной понимать сложность мира и предлагать новые решения комплексных проблем. И только конвергенция ресурсов, смыслов и людей может дать почву для такого роста.

Подводя итог, можно утверждать, что парадигма ПК не является просто «модным трендом»; это объективный ответ на усложнение современной научной и про-

фессиональной реальности. ПС в этой системе координат перестаёт быть контрольной функцией и становится процессом совместного конструирования смыслов будущей карьерной траектории выпускников аспирантуры.

Заключение. К новой архитектуре аспирантуры

В условиях радикальной трансформации современного рынка труда и науки традиционная модель подготовки аспирантов, ориентированная исключительно на воспроизводство академического персонала, демонстрирует свою несостоятельность и сталкивается с экзистенциальным вызовом.

Инвестиции в педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов конвертируются в репутацию университета, научные прорывы и преэминентность научных школ.

Парадигма педагогической конвергенции представляет собой ответ высшей школы на современные вызовы; она трансформирует педагогическое сопровождение из функции контроля в функцию развития аспирантуры в профессионально-образовательную и научно-исследовательскую экосистему. Наука будущего и мир профессий будут конвергентными; и подготовка кадров высшей квалификации должна быть такой же.

Будущее аспирантуры за персонализированными, адаптивно-гибкими и открытыми профессионально-образовательными экосистемами, в которых педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов служит катализатором их профессионального и личностного развития как молодых учёных и/или специалистов высшей квалификации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. McCray J., Joseph-Richard P. Towards a model of resilience protection: factors influencing doctoral completion // Higher education. 2020. № 80. P. 679–699.
2. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent, 2019. 40 p.
3. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A. et al. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors // Higher education. 2017. № 74. P. 1053–1068.
4. Ninan J., Hertogh M., Liu Y. Educating engineers of the future: T-shaped professionals for managing infrastructure projects // Project Leadership and Society. 2022. № 3. 100071. DOI: 10.1016/j.plas.2022.100071.
5. Пивнева С.В. К вопросу об оценке качества и результативности полипарадигмального педагогического сопровождения профессионализации аспирантов // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 7. С. 53–61.
6. OECD. Education indicators in focus. OECD Publishing, 2022. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/education-indicators-in-focus_22267077.html (дата обращения: 28.02.2026).
7. European University Association (EUA). Building the foundations of research: A vision for the future of doctoral education in Europe. Geneva: EUA Publishing, 2022. 17 p.
8. Andino J.M., Ibarra R.A. and Weissmann G.S. A new paradigm to effectively achieve convergence research: Activation of multicontext theory // The Journal of STEM leadership and broadening participation. 2025. № 2(1). Available at: <https://www.casl-jslbp.net/article/141327-a-new-paradigm-to-effectively-achieve-convergence-research-activation-of-multicontext-theory> (дата обращения: 27.02.2026).
9. Nerad M. Introduction: Converging practices in PhD education / Globalization and its impacts on the quality of PhD education. SensePublishers, Rotterdam, 2014. P. 1–3.
10. Garcia-Morante M., Castelló M. and Monereo C. A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders // Higher education research and development. 2025. № 45(1). P. 1–18.
11. Жиронкина О.В. Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 201–211.

12. Herr D.J.C., Akbar B., Brummet J. et al. Convergence education – an international perspective // Journal of nanoparticle research. 2019. № 21. Available at: https://www.researchgate.net/publication/337043632_Convergence_education-an_international_perspective (дата обращения: 27.02.2026).
13. Benmore A. Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey // Studies in higher education. 2014. №41. P. 1–14.
14. Grossman E. and Crowther N.J. Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing // South African journal of science. 2015. Vol. 111. DOI: 10.17159/sajs.2015/20140305. Available at: https://www.researchgate.net/publication/284559518_Co-supervision_in_postgraduate_training_Ensuring_the_right_hand_knows_what_the_left_hand_is_doing (дата обращения: 25.02.2026).
15. Halse Ch. 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning // Studies in higher education. 2011. № 36. P. 557–570.
16. Hancock S. What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research // Journal of higher education policy and management. 2021. № 43. P. 1–17.
17. Hnátková E. and Degtyarova I. and Kersschot M. and Boman Ju. Labour market perspectives for PhD graduates in Europe // European journal of education. 2022. № 57. P. 395–409.
18. Thanh Thao L. and Pham T. Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context // Cogent arts and humanities. 2024. № 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645. Available at: https://www.researchgate.net/publication/383269951_Enhancing_the_doctoral_experience_factors_influencing_academic_success_and_well-being_of_PhD_students_in_a_cultural_context (дата обращения: 22.02.2026).
19. Cascio J., Johansen B., Williams A. Navigating the age of chaos: A sense-making guide to a BANI world that doesn't make sense hardcover. Berrett-Koehler Publishers, 2025. 256 p.
20. Афанасьева О.Ю., Никитина Е.Ю., Цилицкий В.С. Иноязычное образование в условиях ТАСИ-мира // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (186). С. 38–52.
21. Пивнева С.В., Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Роль процессного моделирования в реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 149–153.
22. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–11.

REFERENCES

1. McCray, J. and Joseph-Richard, P. (2020) Towards a model of resilience protection: factors influencing doctoral completion. *Higher Education*, no. 80, pp. 679–699.
2. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L. (2019) *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent.
3. Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. et al. (2017) Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, no. 74, pp. 1053–1068.
4. Ninan, J., Hertogh, M. and Liu, Y. (2022) Educating engineers of the future: T-shaped professionals for managing infrastructure projects. *Project Leadership and Society*, no. 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/365140670_Educating_engineers_of_the_future_T-shaped_professionals_for_managing_infrastructure_projects (Accessed: 22 February 2026).
5. Pivneva, S.V. (2025) On the issue of assessing the quality and effectiveness of polyparadigmatic pedagogical support for the professionalization of postgraduate students. *Pedagogical Scientific Journal*, vol. 8, no. 7, pp. 53–61. (In Russ.)
6. OECD (2022) *Education Indicators in Focus*. OECD Publishing. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/education-indicators-in-focus_22267077.html (Accessed: 28 February 2026).
7. European University Association (EUA) (2022) European University Association (EUA). *Building the foundations of research: A vision for the future of doctoral education in Europe*. Geneva: EUA Publishing.
8. Andino, J.M., Ibarra, R.A., and Weissmann, G.S. (2025) A new paradigm to effectively achieve convergence research: Activation of multicontext theory. *The Journal of STEM Leadership and Broadening Participation*, no. 2(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/396657617_A_New_Paradigm_to_Effectively_Achieve_Convergence_Research_Activation_of_Multicontext_Theory?_tp=eyJjb250ZXh0Ijpw7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6Ii9kaXJlY3QifX0 (Accessed: 27 February 2026).

9. Nerad, M. (2014) Introduction: Converging practices in PhD education. *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*. SensePublishers, Rotterdam. Pp. 1-3.
10. Garcia-Morante, M., Castelló, M. and Monereo, C. (2025) A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders. *Higher Education Research and Development*, no. 45(1), pp. 1–18.
11. Zhironkina, O.V. (2021). Domestic and foreign experience in analyzing the phenomenon of pedagogical convergence. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Science*, vol. 5, no. 3, pp. 201–211. (In Russ.).
12. Herr, D.J.C., Akbar, B., Brummet, J. et al. (2019) Convergence education – an international perspective. *Journal of Nanoparticle Research*, no. 21. Available at: https://www.researchgate.net/publication/337043632_Convergence_education-an_international_perspective (Accessed: 27 February 2026).
13. Benmore, A. (2014) Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, no. 41, pp. 1-14.
14. Grossman, E. and Crowther, N.J. (2015) Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing. *South African Journal of Science*, vol. 111. DOI: 10.17159/sajs.2015/20140305. Available at: https://www.researchgate.net/publication/284559518_Co-supervision_in_postgraduate_training_Ensuring_the_right_hand_knows_what_the_left_hand_is_doing (Accessed: 25 February 2026).
15. Halse, Ch. (2011) 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, no. 3, pp. 557-570.
16. Hancock, S. (2021) What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, no. 43, pp. 1-17.
17. Hnátková, E., Degtyarova, I., Kersschot, M. and Boman, Ju. (2022) Labour market perspectives for PhD graduates in Europe. *European Journal of Education*, no. 57, pp. 395-409.
18. Thanh Thao, L. and Pham, T. (2024) Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context. *Cogent Arts and Humanities*, no. 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645. Available at: https://www.researchgate.net/publication/383269951_Enhancing_the_doctoral_experience_factors_influencing_academic_success_and_well-being_of_PhD_students_in_a_cultural_context (Accessed: 22 February 2026).
19. Cascio, J., Johansen, B. and Williams, A. A. (2025) *A sense-making guide to a BANI world that doesn't make sense hardcover*. Berrett-Koehler Publishers.
20. Afanasyeva, O. Yu., Nikitina, E. Yu. and Tsilitky, V. S. (2025) Foreign language education in the context of the TACI world. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 2(186), pp. 38-52. (In Russ.)
21. Pivneva, S.V., Grebennikova, V.M. and Nikitina, N.I. (2025) Role of process modeling in the implementation of a polyparadigmatic approach to pedagogical support for the professionalization of postgraduate students. *The World of Science, Culture, Education*, no. 5(114), pp. 149-153. (In Russ.)
22. Mardakhaev, L.V. (2010) Social and pedagogical support and assistance to a person in a life situation. *Pedagogical Education and Science*, no. 6, pp. 4–11. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Пивнева Светлана Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Svetlana V. Pivneva – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Information Technology, Artificial Intelligence and Socio-Social Technologies of the Digital Society, Russian State Social University, Moscow