

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОГРАММАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МВА)

**Е. К. ЗАВЬЯЛОВА**

*Институт «Высшая школа менеджмента»,  
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия<sup>а</sup>*

**М. С. ТАМОНЦЕВА**

*Школа бизнеса и экономики, Амстердамский свободный университет,  
Нидерланды<sup>б</sup>*

Статья посвящена рассмотрению проблем дополнительного профессионального образования в России. Представлены результаты поискового исследования, цель которого — выявление субъективных и объективных факторов обучения, связанных с развитием бизнес-карьеры выпускников программ МВА. Оценена роль субъективных (полезность знаний, деловых связей) и объективных (академическая успеваемость) факторов обучения в развитии бизнес-карьеры. Данные анализа подтверждают правомерность использования концепции карьерного капитала и трехвекторной модели карьеры для анализа особенностей профессиональной реализации выпускников после окончания обучения. Отмечена важность субъективных критериев оценки полезности знаний как для объективного (изменение дохода, статуса), так и для субъективного (удовлетворенность соотношением ресурса и результата) карьерного успеха. Показано, что академическая успеваемость не связана с объективными критериями развития бизнес-карьеры. Выявлено, что особенности занятости (предпринимательство либо наемный менеджмент) связаны с субъективным отношением к знаниям и активам и особенностями развития карьеры после получения степени МВА. Знания могут использоваться в качестве основы для разработки новых подходов (персонализация, «осознанное обучение») в области дополнительного образования взрослых в сфере менеджмента.

---

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 20–013–00427 «Психологические ресурсы профессиональной самореализации и социальной успешности взрослых в контексте пожизненного образования».

Адреса организаций: <sup>а</sup> Институт «Высшая школа менеджмента», Санкт-Петербургский государственный университет, Волховский пер., 3, Санкт-Петербург, 199004, Россия, <sup>б</sup> Школа бизнеса и экономики, Амстердамский свободный университет, Де Боелелан, 1105, Амстердам, 1081, Нидерланды.

© Е. К. Завьялова, М. С. Тамонцева, 2021  
<https://doi.org/10.21638/spbu18.2021.201>

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, МВА, академическая успеваемость, карьерный капитал, карьера, карьерный успех.

*JEL:* J24.

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях быстро меняющейся внешней среды особую значимость приобретает дополнительное профессиональное образование (ДПО), позволяющее профессионально развиваться или осваивать новую профессию независимо от возраста, сохраняя и приумножая человеческий капитал [Бурак, Разумова, 2018]. С экономической точки зрения способность взрослых к обучению обеспечивает институциональное развитие в периоды экономического роста и дает дополнительный ресурс для устойчивости в условиях кризиса [Воронина, Попов, 2019]. Кроме того, система ДПО является важным элементом непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning).

В экономически развитых странах дополнительное образование выступает одним из главных условий реализации концепции непрерывного обучения [European policy cooperation, 2020]. Доля взрослых, вовлеченных в дополнительное образование в России, в настоящий момент в два-три раза меньше, чем в развитых странах [Аналитический центр..., 2017]. Для России формирование эффективной системы дополнительного образования является одной из приоритетных задач, обеспечивающих дальнейшее развитие и достижение уровня экономически развитых стран [Кузьминов, Фрумин, Овчарова, 2018].

Однако в настоящее время в сфере ДПО в России в сравнении с развитыми странами существует ряд нерешенных проблем. Например, недостаточно известны форматы, содержание и критерии качества такого образования; также мало изучены факторы, которые влияют на эффективность обучения взрослых и дальнейшую реализацию полученных знаний и навыков, обеспечивая отдачу от вложенных ресурсов [Разумова, Бурак, 2019; Воронина, Попов,

2019]. Дефицит научных и практических знаний в области создания и реализации программ ДПО приводит к противоречивой ситуации: при высокой социальной и индивидуальной потребности в обновлении знаний и навыков незначительная часть взрослых добровольно включается в обучение, а работодатель невысоко оценивает полученное ДПО [Завьялова, Ардишвили, 2019]. Так, лишь 15% работодателей рассматривают ДПО как преимущество при отборе персонала [Кадровое агентство Nays, 2020].

Конструктивному решению существующих проблем могут способствовать исследования, использующие содержательные принципы учебной аналитики (learning analytics), направленной на совершенствование подходов и методов обучения через выявление, измерение и анализ значимых процессов и факторов, на них воздействующих [Вилкова, Захарова, 2020; Siemens, Long, 2011].

В сфере менеджмента популярностью пользуется программа ДПО «Мастер делового администрирования» (МВА) [GMAC, 2019]. Впервые программы МВА появились в начале XX в. в США, затем распространились в Европе. С 1999 г. они были узаконены Министерством образования и науки РФ по инициативе Российской ассоциации бизнес-образования [Кузьминов, Филонович, 2004]. Специалисты в области программ МВА создали специальный сайт «МВА в Москве и в России» [Программа МВА...], призванный анализировать разнообразные проблемы обучения, однако в настоящее время сложно утверждать, что особенности организации и эффективность программ МВА в России изучены в полной мере.

Тематика статьи относится к междисциплинарным. Оценку факторов, влияющих на результативность обучения, в том числе на карьеру выпускников, можно рассматривать с позиции экономики, психоло-

гии, социологии, педагогики и менеджмента [Parker, Kharova, Arthur, 2009]. С точки зрения психологии и педагогики результативность обучения складывается из двух элементов — показателя освоения учащимися образовательной программы и умения применить полученные знания на практике. Естественно предположить, что карьера после завершения обучения может свидетельствовать об эффективности использования новых знаний. Если понять специфику факторов, связанных с результативностью обучения на программах ДПО, то можно сделать предположения относительно способов совершенствования их организации, содержания и повышения эффективности.

В современной научной психолого-педагогической литературе принято выделять объективные и субъективные факторы, связанные с академической успешностью обучения, а также с карьерой как показателем применения полученных знаний на практике [Залесова, 2014; Baruch, Lavi-Steiner, 2015]. В высшем образовании академическая успеваемость представляет собой важный критерий качества образования и является объективным показателем объема знаний, усвоенных в процессе обучения [Исаева и др., 2017; Рудаков и др., 2017]. Кроме того, выделяются субъективные оценки полезности знаний в зависимости от целей и ценностей обучающихся [Залесова, 2014; Baruch, Rousseau, 2019].

В экономике и менеджменте существуют объективные критерии оценки карьеры и применения полученных знаний на практике, такие как доход и профессиональный статус [Baruch, Lavi-Steiner, 2015; Kharova, Korotov, 2007; Parker, Kharova, Arthur, 2009]. Новые знания о феномене карьеры, привносимые психологией и социологией, свидетельствуют о возрастающей актуальности субъективных критериев оценки карьеры в сфере менеджмента [Hwang, Bento, Arbaugh, 2011; Ng, Feldman, 2014]. Все перечисленные критерии могут использоваться для оценки факторов, связанных с результативностью обучения выпускников программы МВА.

Основной исследовательский вопрос статьи таков: какие объективные и субъективные факторы обучения связаны с его результативностью на уровне освоения знаний и последующего развития бизнес-карьеры выпускников программ МВА? Ответ на него позволит не только расширить представление об основных механизмах, лежащих в основе эффективного обучения взрослых людей, но и сформулировать рекомендации по совершенствованию организации обучения и содержания образовательных программ.

Необходимо подчеркнуть, что проблема изучения результативности обучения в ее связи с последующей карьерой рассматривается как приоритетный тренд в числе международных тенденций и инноваций в области профориентации [Zelloth, Kadletz, Andrei, 2020]. В состав необходимых элементов в концепции непрерывного обучения введена компетенция, определяемая как способность размышлять о себе, эффективно управлять временем и информацией, а также собственным обучением и карьерой [Council of the European Union, 2018].

Цель работы — анализ субъективных и объективных факторов, связанных с результативностью обучения на программе МВА. Результативность рассматривается в двух аспектах — академической успеваемости и успешности бизнес-карьеры после завершения обучения.

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе описан факторный подход к оценке академической успеваемости как показателя результативности обучения, во втором — проанализированы основные теоретические концепции бизнес-карьеры, критерии карьерного успеха, факторы развития карьеры выпускников программ МВА, в третьем — продемонстрированы выводы поискового эмпирического исследования результативности обучения и взаимосвязи объективных и субъективных факторов академической успеваемости и дальнейшей карьеры выпускников программы МВА, в четвертом разделе содержатся результаты и выводы исследования. Заключение включает рекомендации по совершенствованию

программ МВА, основанные на результатах теоретического анализа и данных эмпирического исследования.

## 1. ФАКТОРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ

Факторный подход в педагогике используется для анализа причин, условий и средств, способствующих образованию и развитию человека [Швачко, Гревцева, 2016], и выступает в качестве, во-первых, принципа, требующего учета влияния всех значимых обстоятельств на образование и профессиональную самореализацию, а во-вторых, инструмента образования и развития личности. Данный подход особенно важен в области андрагогики — науки и практики обучения взрослых.

К внешним (объективным) факторам образования относят характеристики образовательной среды: образовательные стандарты, системы оценки знаний, профессионализм педагогов, статус человека в образовательном коллективе. К внутренним (субъективным) факторам — психологические качества, в том числе рефлексивные способности человека, включающие самосознание и самоорганизацию. Благодаря этим способностям человек определяет цель своей деятельности и выбирает средства для ее достижения, планирует поведение и адаптирует себя к конкретной профессиональной ситуации [Дуранов, Ломакина, 2003].

У каждого из объективных и субъективных факторов имеются соответствующие критерии оценки. Для оценки объективных факторов на практике чаще всего используются показатели освоения знаний и умений, сформированности компетенций или их отдельных составляющих. Важным объективным критерием оценки знаний традиционно считается академическая успеваемость — средний балл за время обучения — как показатель качества усвоения знаний и как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятель-

ности [Блохина, Вахитов, Сытник, 2008]. Показатели успеваемости могут свидетельствовать о большей готовности выпускника к профессиональной деятельности [Исаева и др., 2017; Рудаков и др., 2017; Bacon, Bean, 2006; Johnson, 1997; Kuncel, Credé, Thomas, 2005]. В настоящее время академическая успеваемость выступает и важным прогностическим показателем в контексте учебной аналитики в высшем образовании [National Education Association, 2015].

Академическая успеваемость как показатель качества обучения выпускников вузов используется в рамках педагогических концепций и экономических теорий человеческого капитала [Becker, 1964] и теории сигналов [Spence, 1978]. Согласно теории человеческого капитала, чем больше знаний и навыков усваивает человек, тем шире его возможности для поиска необходимой работы и увеличения дохода [Becker, 1964]. Теория сигналов рассматривается в виде производной от теории человеческого капитала [Bills, 2003]. Следуя теории сигналов, на стадии подбора персонала в условиях асимметричности информации работодателю сложно оценить, насколько успешным будет кандидат на рабочем месте [Spence, 1978]. Чтобы преодолеть неопределенность, работодатели обращают внимание на «сигналы» кандидатов на рынке труда (высокий средний балл, «красный» диплом), которые могут помочь в прогнозировании продуктивности их деятельности.

Основываясь на указанных экономических теориях, можно сделать предположение о том, что более высокая академическая успеваемость в процессе обучения более значима для карьерного успеха в сфере менеджмента. Данное предположение подтверждено американскими исследователями. Так, в работе [Wise, 1975] рассмотрена академическая успеваемость с позиции теории человеческого капитала и показано, что более высокая академическая успеваемость, а следовательно, более высокая образованность позволяет индивидам получать большую отдачу на человеческий капитал. Исследуя выборку из 1300 начинающих сотрудни-

ков крупной американской компании, автор пришел к выводу, что академическая успеваемость является важным индикатором продуктивности на рабочем месте и дает возможность выпускникам бакалавриата, окончившим обучение с более высоким средним баллом, получать соответствующую заработную плату.

В другом исследовании была выявлена значимая положительная взаимосвязь между средним баллом выпускников университета и их заработком как на общей выборке, так и на отдельных выборках женщин и мужчин. Показано, что значимая положительная взаимосвязь заметна при анализе заработной платы выпускников и на первой работе, и через пять лет [Jones, Jackson, 1990]. В [Rumberger, Thomas, 1993] отмечается, что средний балл выпускников университета положительно влияет на стартовую заработную плату выпускников в целом и женщин в частности; однако данная взаимосвязь не была обнаружена на выборке мужчин. Исследователи Высшей школы экономики на примере выпускников программ бакалавриата, магистратуры и специалитета НИУ ВШЭ в Москве продемонстрировали отсутствие положительной взаимосвязи академической успеваемости выпускников и их заработной платы [Рудаков и др., 2017]. Установлено, что факторами, положительно влияющими на заработную плату выпускников, являются совмещение учебы и работы, а также наличие специального стажа работы. Таким образом, определение роли академической успеваемости в бизнес-карьере выпускников программ МВА требует дальнейшего изучения.

Помимо объективных, существуют и субъективные факторы, влияющие на оценку результативности обучения. К ним относятся мотивы, цели и ценности людей, принявших решение об участии в программах ДПО [Гордеева, Сычев, 2017; Иванюшина, Александров, Мусабиров, 2016; Pintrich, 2000; Ronnie, Wakeling, 2015]. Основные цели поступления на программы МВА в развитых странах — налаживание деловых контактов, смена места работы, профессио-

нальное самоопределение и желание организовать собственный бизнес [Varuch, 2009]. Ключевым становится вопрос о том, соответствуют ли новые знания, навыки или формируемые компетенции ожиданиям слушателей. Кроме того, важно, какие именно индивидуальные потребности и каким образом они удовлетворяют, какой вклад в развитие и профессиональное становление вносят. Так, уровень знаний может оцениваться с точки зрения удовлетворенности индивида полученными знаниями, субъективной оценки их полезности [Залесова, 2014; Меркулова, 2011]. К примеру, в лонгитюдном исследовании [Taylor et al., 2014] показано, что предиктором академических достижений учащихся является только внутренняя мотивация учебной деятельности: в случае совпадения мотивов и получаемых знаний человек получает более высокие оценки. Важность учета мотивации обучающихся подчеркивается и в работах, посвященных эффективности обучения на программах МВА [Epstein et al., 2009]. В качестве критерия оценки субъективных факторов обучения чаще всего используется показатель самооценки полезности получаемых знаний относительно индивидуальных мотивов, целей и ценностей.

К числу важных мотивов обучения относятся не только познавательные, но и социальные потребности [Varuch, 2009]. Для многих слушателей ожидаемым результатом обучения на программах МВА является установление социальных связей, способствующих дальнейшей профессиональной самореализации. Соответственно, субъективным критерием удовлетворенности социальных потребностей можно считать оценку полезности приобретаемых в процессе совместного обучения связей.

Все вышесказанное позволяет сформулировать предположение о том, что результаты обучения слушателей, получающих дополнительное образование на программах МВА, связаны как с объективными, так и с субъективными факторами, оцениваемыми соответствующими критериями (акаде-

мическая успеваемость и показатели субъективной полезности полученных знаний и связей).

## 2. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ ПРОГРАММ ДПО

**Развитие научных представлений о карьере.** Научные исследования феномена карьеры и методов управления ею имеют длительную историю развития. Начиная с 70-х гг. прошлого века предпринимались усилия для выявления закономерностей продвижения человека в организации. Для этого этапа анализа было характерно понимание карьеры как последовательного изменения опыта работы и должностного статуса человека с течением времени. Превалировали количественные исследования, основанные на статистическом подходе. Описание карьеры осуществлялось с помощью вероятностных моделей должностного роста, позволявших выявить зависимость реализации карьерных целей от уровня образования менеджера [Молл, 2003; Kharova, Korotov, 2009]. Основное внимание уделялось внешним факторам построения карьеры в организационном контексте.

За прошедшее время научные представления о феномене карьеры, процессах ее развития и критериях оценки существенно преобразовались. Глобализация, развитие новых технологий, рост разнообразия человеческих ресурсов и возникновение новых форматов занятости меняют традиционные организационные структуры и характер рабочих отношений, что отражается на изменениях в понятии «карьера» и его восприятии работниками и работодателями на рынке труда [Sullivan, Varuch, 2009].

В течение последних 25 лет в научной литературе о карьере появились новые концепции и модели, в рамках которых делается больший упор на роли индивида в карьере

и подчеркивается, что понятие карьеры эволюционировало в нечто большее, чем статус и заработная плата [Bagdadli, Gianecchini, 2019]. Значительный вклад в понимание карьеры внесли работы [Hall, 1996; 2002], где формулируются основные принципы концепции поливариативной карьеры (protean career). Согласно этой модели, человек, который строит карьеру, может менять свои знания, умения и навыки, чтобы подстраиваться под модифицирующийся спрос на рынке труда, а также удовлетворять свою потребность в самореализации. Автор описывает карьеру как субъективно воспринимаемую последовательность действий индивида, связанных с профессиональным опытом и деятельностью, подчеркивая, что сотрудник, а не организация в первую очередь отвечает за развитие собственной карьеры [Hall, 2002].

Важная веха в истории изучения карьеры — выявление различных типов карьер, в том числе адаптивной, или предпринимательской, карьеры, которая не имеет какой-либо регулярности и направленности, но предполагает множественные и непредсказуемые передвижения, мотивированные целями предпринимательской деятельности [Kharova, Korotov, 2007].

Значимым событием в развитии современных представлений о карьере стал выход номера международного журнала *Human Relations*, посвященного междисциплинарному подходу к исследованиям и оценке карьеры в менеджменте. Редакторы и авторы вступительной статьи [Kharova, Arthur, 2011] констатировали существенное расширение понимания карьеры, привнесенное такими областями знаний, как психология, социология и педагогика [Arthur, Claman, DeFillippi, 1995; DeFillippi, Arthur, 1996; Inkson, Arthur, 2001]. Одновременно авторы подчеркнули сложность во взаимопонимании, порожденную отсутствием единого понятийного аппарата различных научных направлений. В отечественной литературе наиболее полное представление об эволюции карьеры от организационного и компетентностного подхода до междисциплинар-

ной теории карьерного капитала приведено в [Попова, 2020].

Изменение взглядов на феномен карьеры связано с появлением теоретической концепции интеллектуальной карьеры (intelligent career), зародившейся в рамках компетентностного подхода [DeFillippi, Arthur, 1994]. Следует упомянуть, что сами авторы считали название концепции не очень удачным, поскольку понятие «интеллектуальная карьера» появилось в тот период, когда группа исследователей работала над проектом в интеллектуально-емких компаниях. В дальнейшем подчеркивалась универсальность положений данной концепции вне связи с определенными сферами деятельности [Arthur, Claman, DeFillippi, 1995; DeFillippi, Arthur, 1996; Inkson, Arthur, 2001]. В рамках концепции интеллектуальной карьеры предполагается, что люди развивают карьеру, инвестируя в три различных «способа познания», которые включают: «знание-почему» (осознание целей личности и мотивации человека), «знание-как» (навыки и знания, относящиеся к карьере человека) и «знание-кого» (социальные отношения и репутация человека).

Учитывая меняющийся с течением времени контекст работы, в котором переходы становятся нормой, а формы перехода — все более разнообразными и сложными, отличительной особенностью карьер становится «возможность межорганизационной мобильности», которая отличает современные схемы от традиционных [Arthur, Rousseau, 1996; Arthur, 2014].

Концепция интеллектуальной карьеры — пример междисциплинарного подхода к феномену карьеры, объединяющего достижения психологии, социологии и экономики. В современных работах концепция, появившаяся в рамках компетентностного подхода и преобразовавшаяся в концепцию интеллектуальной карьеры, получила дальнейшее развитие в концепции карьерного капитала [Попова, 2021; Brown, Hooley, Wond, 2020; Baruch, Rousseau, 2019; Järlström, Brandt, Rajala, 2020; Sutherland et al., 2015; Suutari, Makela, 2017; Tempest, Coupland, 2017].

Карьерный капитал рассматривается в качестве ресурса, обеспечивающего межорганизационную мобильность работников. Три вектора карьеры обсуждаются в понятиях соответствующих научных направлений: «знания-как» (теория человеческого капитала), «знания-почему» (психология личностного потенциала), «знания-кого» (теория социального капитала). Концепция карьерного капитала — относительно новое направление для анализа процессов в сфере труда — рассматривается многими исследователями как серьезный вклад в развитие теории карьеры с точки зрения не только анализа и познания, но и практического применения в качестве инструмента управления профессиональной реализацией и продвижением [Попова, 2020; 2021].

Можно предположить, что концепция карьерного капитала может быть использована для оценки результативности обучения на программах ДПО, оцениваемой как сочетание академической успешности и особенностей развития последипломной карьеры.

#### **Факторы карьеры и карьерный успех.**

В рамках междисциплинарного подхода к анализу и оценке карьерного капитала можно выделить различные группы факторов, определяющих возможность карьерного продвижения как внутри, так и между организациями. В современной литературе используются понятия объективной и субъективной карьеры, объективных и субъективных факторов и критериев карьерного успеха [Kharova, Korotov, 2007]. К объективным факторам относятся те, которые касаются экосистемы карьерных перемещений: социально-экономические и культурные регламенты профессионального передвижения, организационная структура, нормы и правила передвижения, системы оценки и вознаграждения, система профессионального обучения, социально-демографические особенности, не зависящие от человека.

Карьерный успех можно определить как достижение индивидом желаемых результатов, связанных с профессиональной деятельностью на любом ее этапе [Baruch, Lavi-

Steiner, 2015; Arthur, Kharova, Wilderom, 2005; Parker, Kharova, Arthur, 2009]. Карьерный успех может быть объективным или субъективным в зависимости от критериев оценки воздействующих факторов. Под объективным карьерным успехом понимается внешняя точка зрения на карьеру, которую можно оценить с помощью объективных критериев (род деятельности, мобильность, уровень рабочих задач, семейная ситуация, доход и уровень позиции) [Van Maanen, 1977].

В исследованиях высказывается мнение о возрастающей актуальности субъективных критериев в оценке профессиональных достижений [Baruch, 2019; Ng, Feldman, 2014]. В качестве субъективного карьерного успеха рассматривается внутренняя оценка индивидом его карьеры с точки зрения любых субъективно важных аспектов [Van Maanen, 1977]. Субъективный карьерный успех связан с достижением целей, которые имеют для индивида личную значимость, а не являются заданными извне со стороны родителей, знакомых, работодателя или общества [Mirvis, Hall, 1994]. К субъективным критериям оценки карьеры можно отнести степень удовлетворенности работой, доходом, статусом, профессиональным развитием, обучением [Arthur, Kharova, Wilderom, 2005; Hall, Chandler, 2005].

Таким образом, важно отметить правомерность использования в оценке карьеры не только объективных (рост дохода, повышение статуса), но и субъективных критериев. В качестве последних может быть использована удовлетворенность соотношением ресурса и результата. Ресурсом в данном случае является совокупность затрат на получение необходимых знаний, навыков, социальных связей, а результатом — достижение поставленных целей.

**Влияние объективных и субъективных факторов карьеры на карьерный успех выпускников программ MBA.** В научной литературе представлены исследования, посвященные карьерным результатам выпускников, окончивших программы MBA как в России, так и за рубежом. В некото-

рых из них отмечаются значимые выгоды MBA для выпускников с точки зрения роста дохода и статуса [Inderrieden, Holtom, Bies, 2006; Zhao et al., 2006]. В то же время выделяются проблемы развития карьеры, снижающие эффективность данного обучения с точки зрения соотношения «ресурс — результат» [Connolly, 2003; Benjamin, O'reilly, 2011; Sangwan, Garg, 2017].

Проводится анализ влияния различных объективных факторов на показатели результативности обучения. В ряде работ оценивалось влияние социально-демографических факторов на карьерное развитие выпускников. Имеются данные о том, что карьера после MBA обусловлена гендерной принадлежностью [Hwang, Bento, Arbaugh, 2011; Simpson et al., 2004; Simpson, Ituma, 2009]. Также рассматривается влияние на карьерное продвижение и заработную плату опыта работы до получения степени MBA [Elliott, Soo, 2016; Hussey, 2012; Yeaple, Johnston, Whittingham, 2009]. Этот фактор рассматривается совместно с возрастом, поскольку опыт работы, как правило, больше у лиц старшего возраста.

Взаимосвязь получаемых компетенций и успешности карьеры выпускников MBA отмечена в [Baruch, Peiperl, 2000; Zhao et al., 2006]. Кроме того, было проведено исследование, в ходе которого степень развития компетенций определялась в специальном мониторинге [Camuffo et al., 2009]. Установлено, что данный фактор не связан с компетенциями выпускников MBA. В то же время степень развития навыков в процессе обучения MBA может положительно влиять на карьерное продвижение.

В исследованиях показана полезность использования концепции интеллектуальной карьеры в качестве теоретической основы для изучения роли отдельных видов инвестиций в карьеру. К примеру, в статье [Sturges, Simpson, Altman, 2003] оценивалась роль академических результатов обучения (навыков и знаний) в сравнении с субъективными оценками полученных знаний, которые выпускники накапливают на программе MBA. Согласно авторам, наиболее



важным результатом обучения для выпускников было развитие качеств, относящихся к вектору «знаю-почему» и обусловленных карьерными ценностями, смыслами и мотивациями. Также высоко ценились профессиональные знания и навыки, связанные с работой. По мнению выпускников, важным достижением для них являлось повышение уверенности в себе, которая способствовала дальнейшей профессиональной реализации. По данным исследования [Baruch, Lavi-Steiner, 2015], интеллектуальные способности обучающихся, оцененные посредством среднего балла, положительно взаимосвязаны с удовлетворенностью карьерой. Однако полученные результаты не позволяют сделать вывод о взаимосвязи среднего балла с заработной платой и продвижением выпускников по карьерной лестнице.

Потенциальным фактором развития карьеры выпускников МВА являются особенности занятости (собственник бизнеса или наемный менеджер). Как упоминалось ранее, предпринимательский тип карьеры обладает рядом особенностей [Кларова, Korotov, 2007]. Собственники бизнеса и наемные менеджеры имеют разные ожидания от обучения на программах МВА [Шабанова, 2009]. Так, собственники бизнеса могут быть в основном ориентированы на осознание возможностей и ограничений для развития своей компании. Причиной этого может выступать дефицит системных знаний в области менеджмента и маркетинга [Дьяченко, Моисеева, 2008]. Наемные менеджеры больше ориентированы на инвестиции в бизнес-образование как источник карьерного роста. Это соответствует экономическим теориям человеческого капитала и теории сигналов. Различия в ожиданиях могут сказываться на карьерных результатах.

Согласно исследованиям рекрутингового портала Superjob.ru совместно с Российской Лигой МВА, большинство из тех выпускников программ МВА в России, кто отметил отсутствие пользы от дополнительного образования (57%), являлись собственниками бизнеса [Исследовательский центр...,

2012]. Кроме того, собственники и наемные менеджеры по-разному воспринимают карьеру и карьерный успех. Понятие карьеры может рассматриваться с позиции должностного и иерархического продвижения, роста профессионализма и статуса, что больше характерно для наемных менеджеров [Клейменова, 2007].

Предпринимательская деятельность обладает своей спецификой, которая влияет на построение карьеры собственников бизнеса и их оценку карьерного успеха. Например, для собственников карьера связана не со служебно-должностным продвижением, а с социально-психологическими факторами [Клейменова, 2007]. Таким образом, для собственников, в отличие от наемных менеджеров, первостепенную важность могут иметь субъективные критерии оценки приобретенных знаний и карьеры. В настоящее время влияние специфики занятости на результативность обучения выпускников МВА в России не изучено.

По мнению ряда специалистов, карьерный успех выпускников МВА может определяться особенностями программ обучения. Установлено, что на карьерные результаты выпускников МВА оказывают влияние качество программы МВА, измеренное определенными рейтингами, ее содержание, форма обучения и уровень интернациональности образования [Arruñada, Vázquez, 2013; Elliott, Soo, 2016; Hwang, Bento, Arbaugh, 2011; Silvanto, Ryan, Gupta, 2017].

Таким образом, развитие карьеры выпускников МВА обусловлено разнообразными факторами. Важно отметить, что преобладающая часть исследований проведена в развитых странах. Если рассматривать российскую научную литературу, то можно упомянуть исследование, в результате которого удалось установить влияние на доход и статус выпускников программ МВА таких факторов, как направленность первого высшего образования и сферы профессиональной деятельности [Бурак, Разумова, 2018]. В 2020 г. на сайте «МВА в Москве и в России» [Программа МВА...] проводился опрос удовлетворенности выпускников рос-

сийских бизнес-школ различными аспектами процесса обучения и соотношением «стоимость обучения/доход» после получения диплома [Мухин, 2021]. Показатель удовлетворенности достигал 9 баллов по 10-балльной шкале, что свидетельствует о позитивной субъективной оценке полезности полученного образования для последипломной карьеры российских менеджеров. Можно констатировать, что недостаток информации не позволяет сделать вывод о том, какие факторы влияют на развитие профессиональной карьеры выпускников МВА в России.

Исходя из основных целей и задач настоящего исследования карьера рассматривается как объективно и субъективно воспринимаемая последовательность действий индивида, связанных с профессиональной реализацией и опытом. Предполагается, что междисциплинарная концепция карьерного капитала и соответствующая ей трехвекторная модель могут служить методологическим основанием для проведения эмпирического исследования и анализа данных. В соответствии с этой методологией в качестве критериев успешности карьеры могут быть использованы как объективные, так и субъективные показатели, отражающие взаимосвязь с различными факторами, определяющими результативность обучения.

### **3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПРОГРАММЫ МВА**

В ходе исследования был выдвинут ряд предположений.

1. Результативность обучения может быть связана с объективными и субъективными критериями оценки академической успешности и объективными и субъективными критериями оценки применения полученных знаний и навыков на практике.

2. Академическая успешность обучения на программе МВА может быть оценена как по объективным (средний балл), так и по субъективным критериям (оценка полезности полученных знаний и навыков).
3. Карьерный успех выпускников МВА может быть оценен как по объективным (доход, статус), так и по субъективным критериям (оценка полученных знаний и навыков, социальных связей, соотношение затраченных ресурсов (времени, средств) и субъективно воспринимаемых достижений).
4. Существенным объективным фактором, связанным с результативностью обучения, являются особенности занятости, определяющие тип карьеры (традиционная карьера менеджера или адаптивная карьера предпринимателя).
5. Концепция карьерного капитала, рассматриваемая в качестве условий карьерного успеха инвестиции по трем векторам — «знания-как», «знания-кого» и «знания-почему», — может быть использована для оценки результативности развития карьеры выпускников программ МВА.

**Методология исследования.** Эмпирическую базу исследования составили данные опроса выпускников программы Executive MBA ВШМ СПбГУ (далее — выпускников МВА). Executive MBA — одна из наиболее популярных форм программ МВА. Для нее характерна ориентация на руководителей высшего звена и их значительный опыт работы, в том числе на должностях, относящихся к высшему уровню управления в компании [Байбурина, Головкин, 2010].

Опрос проводился в 2020 г. и был посвящен карьерным результатам выпускников МВА через два года после окончания обучения. Анкета включала семь вопросов с выбором единственного варианта ответа из предложенных. Сбор данных был организован в онлайн-формате. Среди ответивших — 19 женщин и 59 мужчин. Респонденты являлись наемными менеджерами (65 человек) и собственника-

Таблица 1

## Распределение респондентов в зависимости от изменения их дохода, %

Изменение дохода	Выпускники	Наемные менеджеры	Собственники
Уменьшение	9	6	23
Нет изменения	42	42	46
Увеличение на: 10–20	23	25	15
21–30	12	11	15
31–50	5	6	0
51–80	0	0	0
81–120	6	8	0
121 и более	3	3	0

ми бизнеса (13 человек). Средний возраст респондентов составил 38 лет.

В ходе анализа были задействованы следующие переменные.

*Накопленные в результате обучения теоретические и практические знания.* Данный показатель измерялся с точки зрения субъективных и объективных критериев оценки результатов обучения. В качестве объективного критерия оценки использовалась академическая успеваемость обучающихся, выраженная средним баллом (GPA). Академическая успеваемость отражает качество усвоения знаний и навыков, что соответствует вектору «знание-как» трехвекторной модели карьеры. В качестве субъективного критерия была рассмотрена субъективная оценка полезности знаний, полученных в результате обучения. Субъективная оценка полезности знаний отражает вектор «знание-почему» трехвекторной модели карьеры.

*Накопленный в результате обучения социальный капитал.* Данный показатель, характеризующий выгоду попадания человека в определенную структуру социальных отношений, был измерен посредством субъективной оценки полезности приобретенных в ходе обучения деловых связей для достижения целей выпускников. Это соответствует вектору «знание-кого» трехвекторной модели карьеры.

*Карьерный успех.* Карьерный успех был измерен с точки зрения субъективных и объективных критериев оценки карьеры. В качестве объективных критериев рассматривались изменения дохода и статуса, а субъективного критерия — удовлетворенность выпускников соотношением затраченных на обучение ресурсов (включая временные и финансовые затраты) и результатов обучения (возврата от обучения). Выпускники оценивали удовлетворенность по шкале от 1 до 10 баллов. Также применялись показатели занятости и типа карьеры выпускников MBA (собственник или наемный менеджер).

Для установления предполагаемых связей был использован корреляционный анализ, в ходе которого рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмана с использованием SPSS Statistics.

**Результаты дескриптивного статистического анализа.** В ходе дескриптивного статистического анализа были получены следующие результаты (табл. 1–5).

В табл. 1 представлено распределение респондентов исследования (всех выпускников MBA, а также их отдельных групп — собственников и наемных менеджеров) в зависимости от изменения их дохода.

Как видно, доход увеличился у 49% респондентов, при этом у большинства его рост составил 10–20%. Уменьшение дохода

Таблица 2

## Распределение респондентов в зависимости от изменения их статуса, %

Изменение статуса	Выпускники	Наемные менеджеры	Собственники
Понижение	0	0	0
Нет изменений	67	60	100
Повышение	33	40	0

Таблица 3

## Распределение выпускников МВА в зависимости от степени их удовлетворенности соотношением «ресурс — результат»

Удовлетворенность соотношением «ресурс — результат», балл	Распределение выпускников, %
0–3	0
4–5	8
6–7	22
8–9	50
10	20

Таблица 4

## Распределение выпускников МВА в зависимости от их оценки полезности знаний и деловых связей, %

Оценка полезности	Полезность знаний	Полезность деловых связей
Бесполезны	0	6
Полезны в некоторых ситуациях	14	28
В целом полезны	54	44
Очень полезны	32	22

отметили 9% респондентов. У большинства собственников доход остался без изменений или увеличился от 10 до 30%, тогда как у наемных менеджеров его увеличение находилось в пределах от 31 до 121% и выше.

В табл. 2 приведено распределение респондентов исследования в зависимости от изменения их статуса.

Профессиональный статус не изменился у 67% всех выпускников, при этом 33% из них отметили, что их профессиональный статус повысился (табл. 2). Среди собственников бизнеса у 100% респондентов профессиональный статус остался прежним.

В табл. 3 показано распределение всех выпускников МВА по степени удовлетворенности соотношением «ресурс — результат».

Итак, удовлетворены выше среднего (6–10 баллов) полученным возвратом от обучения (соотношением «ресурс — результат») 92% опрошенных (табл. 3).

В табл. 4 продемонстрировано распределение всех выпускников МВА по оценке полезности знаний и деловых связей.

Полезность знаний, полученных в результате обучения, отметили все респонденты (табл. 4). Оценили полученные знания как очень полезные 32% опрошенных.

Таблица 5

Распределение респондентов в зависимости от среднего балла, %

Средний балл	Выпускники	Наемные менеджеры	Собственники
0–3.50	0	0	0
3.50–4.00	14	14	15
4.01–4.50	42	35	77
4.51–5.00	44	51	8

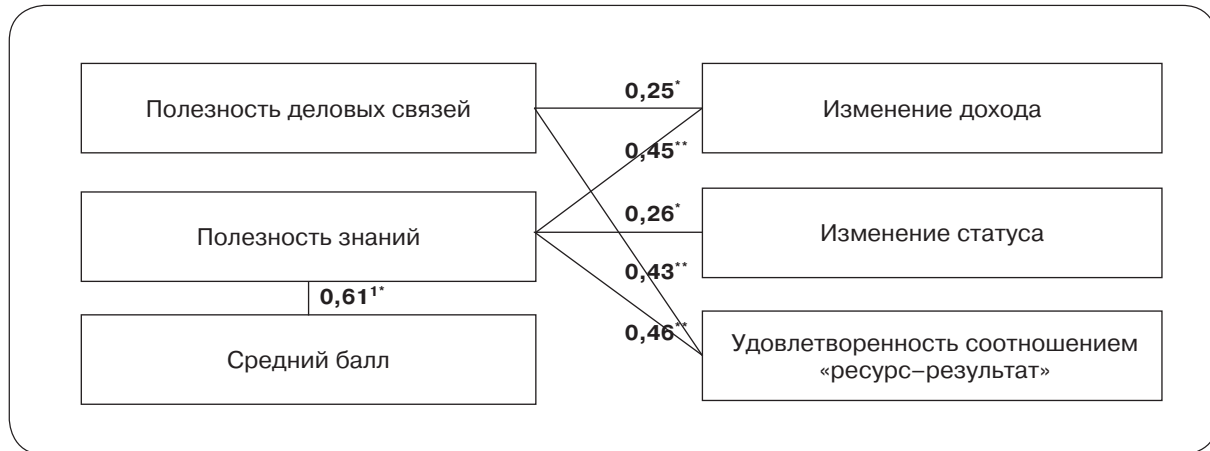


Рисунок. Результаты корреляционного анализа

Примечания: <sup>1</sup>взаимосвязь выявлена только на выборке собственников бизнеса; \*  $p = 0,05$ ; \*\*  $p = 0,01$ .

Большинство опрошенных (94%) отметили полезность полученных деловых связей (табл. 4).

В табл. 5 описано распределение респондентов исследования по среднему баллу.

**Результаты корреляционного анализа.** Корреляционный анализ является принятым методом установления взаимосвязей показателей в рамках факторного подхода [Швачко, Гревцева, 2016]. После его применения получены следующие результаты (см. рисунок):

- Выявлена положительная взаимосвязь субъективной оценки полезности полученных знаний с карьерным успехом: изменением дохода ( $r = 0,45$ ,  $p = 0,01$ )<sup>1</sup>, изменением статуса ( $r = 0,26$ ,  $p = 0,05$ ), удовлетворенностью возвратом от обучения ( $r = 0,46$ ,  $p = 0,01$ ).

- Установлена положительная взаимосвязь субъективной оценки полезности деловых связей (социального капитала) с карьерным успехом: изменением дохода ( $r = 0,25$ ,  $p = 0,05$ ), удовлетворенностью возвратом от обучения ( $r = 0,43$ ,  $p = 0,01$ ).
- Обнаружено отсутствие взаимосвязи академической успеваемости с карьерным успехом выпускников МВА (изменением дохода, изменением статуса, удовлетворенностью выпускников МВА возвратом от обучения).
- При анализе выборок собственников и наемных менеджеров по отдельности все ранее упомянутые значимые взаимосвязи были выявлены не среди собственников, а среди наемных менеджеров.
- Установлена положительная взаимосвязь академической успеваемости с субъективной оценкой полезности полученных знаний среди собственников бизнеса ( $r =$

<sup>1</sup> Коэффициент ранговой корреляции Спирмана.

= 0,61,  $p = 0,05$ ). Для наемных менеджеров данная взаимосвязь не выявлена.

Данные дескриптивной статистики демонстрируют, что академическая успешность обучения слушателей программы МВА достаточно высока. Значимым фактором, связанным с академической успеваемостью, являются особенности занятости выпускников. В данном случае объективные показатели качества обучения оказались связаны с объективными особенностями сферы деятельности слушателей. Субъективные и объективные показатели карьерного успеха в большей степени определяются субъективными оценками полезности полученных знаний и связей, чем объективными критериями оценки (изменение дохода и статуса), что свидетельствует о приоритетном значении субъективных факторов в оценке результатов обучения.

Результаты дескриптивной статистики и корреляционного анализа подтверждают правомерность использования междисциплинарного подхода и трехвекторной модели карьеры для анализа особенностей развития бизнес-карьеры выпускников после обучения на программе МВА. Следует подчеркнуть определенную новизну и значимость этого вывода. В [Kharova, Korotov, 2007] авторы указывали на отсутствие доказательств возможности применения теоретических концепций, сформированных в западных странах, в условиях России.

#### 4. РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По данным исследования, все три вектора модели, оцениваемые по субъективным и объективным показателям, являются значимыми для развития карьеры выпускников МВА.

«Знание-кого». Можно заключить, что социальный капитал, накопленный за время обучения и оцениваемый с точки зрения полезности приобретенных деловых связей для достижения профессиональных целей

выпускников, положительно связан с изменением дохода, а также с удовлетворенностью выпускников МВА возвратом от обучения. Индивиды могут развивать карьеру, инвестируя в развитие делового окружения и тем самым повышая свою репутацию и получая выгоды от приобретенных социальных связей.

«Знание-как». Академическая успеваемость, традиционно отражающая степень освоения знаний и навыков, оказалась не связанной с дальнейшим развитием бизнес-карьеры. Важное значение имеет субъективная оценка полезности полученных знаний. Более высокая оценка полезности теоретических и практических знаний взаимосвязана с ростом дохода, статуса и с высокой удовлетворенностью возвратом от обучения. Это позволяет предположить, что субъективные критерии оценки знаний могут иметь особое значение для оценки объективного и субъективного карьерного успеха индивида, поскольку они отражают оптимальное соответствие содержания обучения профессиональной идентичности индивида, его ценностным ориентирам и мотивационным установкам.

Академическая успеваемость, напротив, может отражать соответствие теоретических и практических знаний индивида критериям обучающей организации, которые не всегда совпадают с целями и ценностями обучающихся [Залесова, 2014]. Отсутствие взаимосвязи академической успеваемости с объективным карьерным успехом соответствует результатам исследования ряда авторов [Baruch, Lavi-Steiner, 2015; Camuffo et al., 2009]. Полученные в настоящей работе результаты отчасти противоречат выводам зарубежных авторов, которые доказывают, что средний балл положительно взаимосвязан с карьерным успехом [Camuffo et al., 2009]. Возможно, такое расхождение обусловлено отношением работодателей к этому показателю в России.

В ряде отечественных работ показано, что даже на уровне высшего образования академическая успеваемость не всегда является залогом успешного карьерного продви-

жения выпускников вузов [Рудаков и др., 2017]. В некоторых исследованиях ставится под сомнение применимость объективных критериев оценки результатов обучения для измерения человеческого капитала в России [Попов, 2020]. Ограничения в применении объективных критериев оценки результатов обучения связаны с трансформацией и кризисом института образования в 1990-е гг. В это время растущий спрос на новые специальности экономики услуг нельзя было удовлетворить качественно, что привело к возникновению коммерческого и квазикоммерческого образования и поражению системы образования коррупцией. Формальный диплом об образовании стал представлять собой товар, который при желании можно было купить или продать, при этом он не отражал реальный уровень компетенций человека. Так, при оценке уровня компетенций взрослых россиян было выявлено отсутствие линейной зависимости между их компетентностью и уровнем дохода, т. е. применимость формальных критериев оценки результатов обучения в России для измерения человеческого капитала и степени его доходности ограничена [Попов, 2020].

*«Знание-почему».* Исходя из полученных результатов, можно сделать предположение, что собственники учатся с более низкими показателями успеваемости. Тем не менее те, кто учится лучше, оценивают полезность знаний для достижения своих профессиональных целей выше. Если собственники считают знания, полученные на программе МВА, полезными, то они прилагают больше усилий в процессе обучения и уровень их компетенций растет. Такая позиция увеличивает возможности собственников применять знания на практике для достижения своих целей по окончании обучения [Becker, Murphy, Tamura, 1990; Judge et al., 1995].

Наемные сотрудники в целом демонстрируют лучшую успеваемость, чем собственники бизнеса. Более высокая успеваемость наемных менеджеров не связана с субъективной оценкой полезности знаний,

получаемых на программе МВА. Возможно, наемные сотрудники больше заинтересованы в высокой успеваемости, даже если не считают те или иные знания полезными для достижения собственных профессиональных целей. Не исключено, что успеваемость для них выступает способом сигнализирования о своих возможностях на рынке труда [Spence, 1978]. С точки зрения теории человеческого капитала более высокую успеваемость наемных сотрудников можно также обосновать тем, что они стремятся прилагать больше усилий и накапливать больше знаний в процессе обучения, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда [Becker, Murphy, Tamura, 1990; Judge et al., 1995], тогда как у собственников это не вызывает интереса. Наемные менеджеры более заинтересованы в высокой успеваемости, несмотря на то что часть знаний показала им бесполезной.

Таким образом, на основе результатов настоящего исследования можно сделать предположение, что собственники придают большее значение субъективным критериям оценки знаний и не стремятся прилагать усилия к получению тех знаний, которые не соответствуют их целям и ценностям. Наемные менеджеры, напротив, могут быть заинтересованы в демонстрации более высокой успеваемости в целом, так как они больше ориентированы на служебное и должностное продвижение и повышение своей конкурентоспособности на рынке труда.

Результаты анализа позволили также уточнить представления о различных путях и критериях оценки карьеры предпринимателей и наемных работников. Установлено, что степень взаимосвязи полезности теоретических и практических знаний и деловых связей, приобретенных в результате обучения, и некоторых переменных, характеризующих карьерный успех, различается среди собственников и наемных менеджеров. К примеру, показано, что сила взаимосвязи субъективной полезности знаний с изменением дохода и статуса, а также субъективной полезности деловых связей с изменением дохода среди собственников

является более слабой в сравнении с наемными менеджерами. Причиной этого может быть то, что у собственников меньше перспектив с точки зрения объективных измерений карьерного успеха, таких как изменение статуса и дохода. Собственники могут иметь меньше возможностей для традиционного карьерного продвижения, и их успех больше связан с особенностями восприятия себя, карьеры и достижений собственного бизнеса. Таким образом, в оценке как знаниевых активов, так и особенностей развития карьеры у предпринимателей возрастает значимость субъективных критериев, связанных с реалиями их бизнеса, индивидуальных отношений и интересов.

Основные выводы исследования таковы:

- на результативность обучения на программах МВА влияют объективные и субъективные факторы. В связи с этим в качестве критериев оценки результативности могут использоваться как объективные (академическая успеваемость, статус, доход), так и субъективные показатели (оценка полезности знаний и связей, соотношение ресурса и результата);
- объективные показатели академической успеваемости (средний балл, «знание-как») не связаны с объективными критериями развития бизнес-карьеры после получения степени МВА (статус, доход);
- субъективные факторы и критерии оценки полезности знаний («знание-почему») и связей («знание-кого») обусловлены как объективными показателями развития карьеры (доход, статус), так и субъективными показателями (оценка соотношения ресурса и результата);
- трехвекторная модель карьеры может быть использована в качестве методологической основы анализа особенностей развития бизнес-карьеры после получения ДПО;
- особенности занятости слушателей и соответствующий тип карьеры (предпринимательство либо наемный менеджмент) связаны как с академической успеваемостью, так и с субъективным отноше-

нием к знаниевым активам. В целом академическая успеваемость у предпринимателей ниже, чем у наемных менеджеров. При этом академическая успеваемость предпринимателей связана с субъективной оценкой полезности знаний;

- особенности занятости слушателей (предпринимательство либо наемный менеджмент) определяются особенностями развития карьеры после получения степени МВА. Собственники-предприниматели имеют меньше возможностей для традиционного карьерного продвижения, и оценка их успеха в большей степени связана с субъективными факторами — мотивами, целями и ценностями, восприятием себя, собственного статуса и состояния своего бизнеса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основываясь на результатах данного исследования, можно предложить перспективные направления совершенствования программ МВА для образовательных учреждений. Главная рекомендация заключается в повышении гибкости обучения, ориентации не только на объективные, но и на субъективные критерии оценки знаний и их ценности для дальнейшей профессиональной реализации. Выпускники оценивали свое карьерное развитие более высоко, если содержание программы в большей мере соответствовало их целям и ценностям. Необходимо учитывать интересы разных групп слушателей при формировании программы обучения. Для слушателей важна возможность выбора дисциплин, соотношения практического и теоретического аспекта в обучении. Одним из вариантов может быть создание кастомизированных программ, содержание которых настроено на интересы аудитории.

Полученные результаты соответствуют современным взглядам на необходимость перехода в сфере обучения топ-менеджмента (executive education) от массовых (типовых)



к индивидуализированным и персонализированным программам [Long, 2004].

По мнению одного из известных отечественных специалистов в области андрагогики Э. Ф. Зеера, персонализированное образование ориентировано на «самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей учебно-познавательной деятельности, индивидуальной траектории учения и критериальной оценки своих достижений» [Зеер, Сыманюк, 2021, с. 19]. Основным фактором этого подхода выступает личность обучающегося, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации.

Наиболее современным подходом к реализации методологии персонализированного образования можно считать практику осознанного, или саморегулируемого, обучения [Zimmerman, 1989; Panadero, 2017; Вилкова, 2020]. Основная педагогическая цель этого подхода состоит в формировании осознанного отношения к обучению. Традиционная знаниевая модель, ставящая в качестве основной цели передачу определенного объема знаний и рассматривающая преподавателя как транслятора информации, теряет свою актуальность в реалиях современного информационного мира. Приоритетной задачей становится активное создание учащимися собственного знания с помощью самостоятельных действий и через взаимодействие участников образовательного процесса [Yager, 1991; Zimmerman, 2002]. Слушатели превращаются в «соавторов» своего образования (expert learners).

Одним из основополагающих принципов новой концепции является осознанная готовность человека принимать ответствен-

ность за собственное обучение [Benson, 2001]. Технологии осознанного обучения направлены на создание условий для осознания целей, мотивов и ценностей получения новых знаний и навыков для их последующей реализации в профессиональной карьере [Thanasoulas, 2000]. Концепция позволяет реализовать основные принципы междисциплинарной модели карьерного капитала, поскольку обеспечивает инвестирование во все векторы, обеспечивающие карьерный успех: «знания-как», «знания-кого» и «знания-почему».

Следует отметить, что на пути трансформации подходов к обучению могут возникнуть некоторые проблемы, связанные со спецификой содержания и организации программ МВА как международных продуктов. Однако даже за рубежом в последние годы появились публикации, подчеркивающие необходимость дальнейшего развития этих программ в направлении их практической ориентации на различные группы слушателей [Kets de Vries, Korotov, 2007].

Среди ограничений и перспектив настоящего исследования можно назвать недостаточно большой размер выборки, что связано с ограничениями образовательного процесса и деловых коммуникаций в период пандемии. Тем не менее следует указать, что выборка репрезентативна относительно генеральной совокупности исследуемой группы. К ограничениям можно также отнести тот факт, что анализ проводился в рамках одной бизнес-школы. В дальнейших исследованиях предлагается тестировать выработанные предположения на большей выборке среди представителей МВА разных университетов России.

## ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. 2017. Дополнительное профессиональное образование России: итоги реформ. [Электронный ре-

сурс]. <https://ac.gov.ru/> (дата обращения: 05.11.2020).

Байбурина Э. Р., Головки Т. В. 2010. Программа «Мастер делового администрирования»:

- Опыт крупнейших мировых школ бизнеса. *Актуальные проблемы Европы* 1: 222–244.
- Блохина М. В., Вахитов Ш. М., Сытник В. В. 2008. Анализ и оценка академической успеваемости студентов вузов одна из функций педагогического менеджмента. *Успехи современного естествознания* 2: 52–54.
- Бурак И. Д., Разумова Т. О. 2018. Дополнительное профессиональное образование как фактор, детерминирующий трудовую карьеру работника. *Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление* 1: 114–122.
- Вилкова К. А. 2020. Измерение саморегулируемого обучения: обзор инструментов. *Современная зарубежная психология* 9 (2): 123–133.
- Вилкова К. А., Захарова У. С. 2020. Учебная аналитика в традиционном образовании: ее роль и результаты. *Университетское управление: практика и анализ* 24 (3): 59–76.
- Воронина Н. Д., Попов Д. С. 2019. Востребованность образования взрослых и факторы, связанные с участием в нем: Россия на фоне стран ОЭСР. *Экономическая социология* 20 (2): 122–153.
- Гордеева Т. О., Сычев О. А. 2017. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология* 1: 68–87.
- Дьяченко Е. В., Моисеева М. А. 2008. Содержание Я предпринимателей и менеджеров в контексте карьерной успешности: идеографическое исследование. *Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета* 2: 225–254.
- Дуранов М. Е., Ломакина И. С. 2003. *Логика и культура организации педагогического исследования: учебное пособие*. Челябинск: ЧГАКИ.
- Завьялова Е. К., Ардишвили А. 2019. Современные проблемы российского корпоративного образования: возможно ли обучение без развития? *Российский журнал менеджмента* 17 (4): 500–516.
- Залесова Н. В. 2014. К вопросу о формировании академической успешности студентов. *Вестник Шадринского государственного педагогического института* 2 (22): 34–39.
- Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. 2021. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России* 1: 17–25.
- Иванюшина В. А., Александров Д. А., Мусабилов И. Л. 2016. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса. *Вопросы образования* 4: 229–250.
- Исаева Е. Р., Тюсова О. В., Тишков А. В., Шапоров А. М., Павлова О. В., Ефимов Д. А., Власов Т. Д. 2017. Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов. *Университетское управление: практика и анализ* 21 (2): 59–76.
- Исследовательский центр портала Superjob.ru. 2012. *Диплом МВА: престижная «корочка» или качественно новое понимание бизнеса?* [Электронный ресурс]. <https://www.superjob.ru/research/articles/110965/diplom-mba/> (дата обращения: 03.03.2021).
- Кадровое агентство Hays. 2020. *Образование и карьера*. [Электронный ресурс]. <https://hays.ru/research/education/> (дата обращения: 05.12.2020).
- Клейменова Ю. Э. 2007. *Влияние социально-психологических факторов на успешность карьеры в малом бизнесе*. Автореферат диссертации. М.: Государственный университет управления.
- Кузьминов Я. И., Филонович С. Р. 2004. Бизнес-образование в России: состояние и перспективы (содержательно-институциональные аспекты). *Вопросы экономики* 1: 19–36.
- Кузьминов Я. И., Фруммин И. Д., Овчарова Л. С. 2018. *Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики* Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ.

- Меркулова О. П. 2011. Субъективные показатели качества высшего профессионального образования. *Психология образования в XXI веке: теория и практика* 446–450.
- Молл Е. Г. 2003. *Управление карьерой менеджера*. СПб.: Издательский дом «Питер».
- Мухин С. 2021. *Инвестиции в MBA, окупаемость (ROI) и рост дохода содержания*. [Электронный ресурс]. MBA в Москве и России. [https://www.mba.ru/articles/investicii\\_v\\_mba\\_okupaemost\\_roi\\_i\\_rost\\_dohoda/](https://www.mba.ru/articles/investicii_v_mba_okupaemost_roi_i_rost_dohoda/) (дата обращения: 06.10.2021).
- Попов Д. С. 2020. Человеческий капитал в России: точность измерения и ограничения подхода. *Социологические исследования* 11: 27–38.
- Попова И. П. 2020. Исследования карьеры: ресурсы междисциплинарности в социологической перспективе. *Социологические исследования* 12: 18–30.
- Попова И. П. 2021. Карьерный капитал: концептуальные подходы. *Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение»* 1 (24): 78–88.
- Программа MBA: принципы и содержание [Электронный ресурс]. *MBA в Москве и России*. <https://www.mba.ru/programma/> (дата обращения: 30.07.2021).
- Разумова Т. О., Бурак И. Д. 2019. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития человеческого капитала: вопросы теории. *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика* 5: 3–14.
- Рудаков В. Н., Чириков И. С., Роцин С. Ю., Дрожжина Д. С. 2017. Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на заработную плату выпускников НИУ ВШЭ. Серия WP15. *Научные труды Лаборатории исследований рынка труда* 3: 77–102.
- Шабанова М. А. 2009. Бизнес-образование в России. Особенности нового поколения деловых людей. *Социологические исследования* 4: 49–62.
- Швачко Е. В., Гревцева Г. Я. 2016. Факторный подход как педагогическая проблема образования личности. *Современные проблемы науки и образования* 6: 452–459.

## REFERENCES IN LATIN ALPHABET

- Arruñada B., Vázquez X. H. 2013. The impact of behavioural assumptions on management ability: A test based on the earnings of MBA graduates. *Management and Organization Review* 9 (2): 209–232.
- Arthur M. B. 2014. The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go? *Career Development International* 19 (6): 627–640.
- Arthur M. B., Claman P. H., DeFillippi R. J. 1995. Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Perspectives* 9 (4): 7–20.
- Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P. M. 2005. Career success in a boundaryless career world *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 26 (2): 177–202.
- Arthur M. B., Rousseau D. M. (1996). A career lexicon for the 21st century. *Academy of Management Perspectives* 10 (4): 28–39.
- Bacon D. R., Bean B. 2006. GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education* 28 (1): 35–42.
- Bagdadli S., Gianecchini M. 2019. Organizational career management practices and objective career success: A systematic review and framework. *Human Resource Management Review* 29 (3): 353–370.
- Baruch Y. 2009. To MBA or not to MBA. *Career Development International* 14 (4): 388–406.
- Baruch Y., Lavi-Steiner O. 2015. The career impact of management education from an average-ranked university. *Career Development International* 20 (3): 218–237.

- Baruch Y., Peiperl M. 2000. The impact of an MBA on graduate careers. *Human Resource Management Journal* 10 (2): 69–90.
- Baruch Y., Rousseau D. M. 2019. Integrating psychological contracts and ecosystems in career studies and management. *Academy of Management Annals* 13 (1): 84–111.
- Becker G. S., Murphy K. M., Tamura R. 1990. Human capital, fertility, and economic growth. *Journal of Political Economy* 98 (5): S12–S37.
- Becker G. S. 1964. *Human Capital*. National Bureau of Economic Research: N.Y.
- Benjamin B., O'reilly C. 2011. Becoming a leader: Early career challenges faced by MBA graduates. *Academy of Management Learning & Education* 10 (3): 452–472.
- Benson P. 2001. *Teaching and Researching Learner Autonomy*. Pearson Education: Harlow.
- Bills D. B. 2003. Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of Educational Research* 73 (4): 441–469.
- Brown C., Hooley T., Wond T. 2020. Building career capital: Developing business leaders' career mobility. *Career Development International* 28 (5): 445–459.
- Camuffo A., Gerli F., Borgo S., Somià T. 2009. The effects of management education on careers and compensation: A competency-based study of an Italian MBA programme. *Journal of Management Development* 28 (9): 839–858.
- Connolly M. 2003. The end of the MBA as we know it? *Academy of Management Learning & Education* 2 (4): 365–367.
- Council of the European Union. 2018. RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. [Electronic resource]. Council of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (accessed: 30.07.2021).
- DeFillippi R. J., Arthur M. B. 1994. The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of organizational behavior* 15 (4): 307–324.
- Kets De Vries M. F. R., Korotov K. 2007. Creating transformational executive education programs. *Academy of Management Learning & Education* 6: 375–387.
- Elliott C., Soo K. T. 2016. The impact of MBA programme attributes on post-MBA salaries. *Education Economics* 24 (4): 427–443.
- European policy cooperation. 2020. The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *European Commission*. [Electronic resource]. <https://ec.europa.eu/> (accessed: 07.01.2021).
- Epstein R. H., Clinton M. S., Gabrovska K., Petrenko O. 2013. Changes in motivation during an MBA program: Gender makes a difference from first-year to graduation. *Academy of Educational Leadership Journal* 17 (2): 103–120.
- GMAC. 2019. *Demand for MBA and Business Master's Programs: Insights on Candidate Decision Making*. [Electronic resource]. <https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/admissions-and-application-trends/demand-for-mba-and-business-masters-programsinsights-on-candidate-decision-making-summary-reportmbac.pdf> (accessed: 07.01.2021).
- Hall D. T. 2002. *Careers in and out of Organizations*. Sage: N.Y.
- Hall D. T. 1996. Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Perspectives* 10 (4): 8–16.
- Hall D. T., Chandler D. E. 2005. Psychological success: When the career is a calling. *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 26 (2): 155–176.
- Hussey A. 2012. Human capital augmentation versus the signaling value of MBA education. *Economics of Education Review* 31 (4): 442–451.
- Hwang A., Bento R., Arbaugh J. B. B. 2011. Post-MBA industry shifts: An investigation of career, educational and demographic factors. *Career Development International* 16 (6): 592–615.
- Inkson K., Arthur M. B. 2001. How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics* 31 (3): 48–61.
- Inderrieden E. J., Holtom B. C., Bies R. J. 2006. Do MBA programs deliver. In: *New*

- Visions of Graduate Management Education*. Information Age Publishing.
- Järnlström M., Brandt T., Rajala A. 2020. The relationship between career capital and career success among Finnish knowledge workers. *Baltic Journal of Management* 15 (5): 687–706.
- Johnson V. E. 1997. An alternative to traditional GPA for evaluating student performance. *Statistical Science* 12 (4): 251–278.
- Jones E. B., Jackson J. D. 1990. College grades and labor market rewards. *The Journal of Human Resources* 25 (2): 253–266.
- Judge T. A., Cable D. M., Boudreau J. W., Bretz R. D. 1995. An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology* 48 (3): 485–519.
- Khapova S. N., Arthur M. B. 2011. Interdisciplinary approaches to contemporary career studies. *Human relations*, 64 (1): 3–17.
- Khapova S. N., Korotov K. 2007. Dynamics of Western career attributes in the Russian context. *Career Development International* 12 (1): 68–85.
- Kuncel N. R., Credé M., Thomas L. L. 2005. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research* 75 (1): 63–82.
- Long S. F. 2004. Really... why do executives attend executive education programmes? *Journal of Management Development* 28 (8): 701–714.
- Mirvis P. H., Hall D. T. 1994. Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior* 15 (4): 365–380.
- National Education Association. 2015. Indicators of future success: GPA and non-cognitive skills NEA Educational Policy and Practice Department. Washington, DC: National Education Association.
- Ng T. W. H., Feldman D. C. 2014. Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior* 85 (2): 169–179.
- Panadero E. 2017. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology* 8: 1–28.
- Parker P., Khapova S. N., Arthur M. B. 2009. The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior* 75 (3): 291–302.
- Pintrich P. R. 2000. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology* 92 (3): 544–555.
- Ronnie L., Wakeling P. 2015. Motivations and challenges: The South African Masters in Business Administration (MBA). *Experience International Journal of Teaching and Education* 3 (1): 45–63.
- Rumberger R. W., Thomas S. L. 1993. The economic returns to college major, quality and performance: A multilevel analysis of recent graduates. *Economics of Education Review* 12 (1): 1–19.
- Sangwan S., Garg S. 2017. WIL and business graduate skill transfer to workplace. *On the Horizon* 25 (2): 109–114.
- Siemens G., Long P. 2011. Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review* 46 (5): 30–40.
- Silvanto S., Ryan J., Gupta V. 2017. A study of the impact of business education on global career mobility. *Journal of International Education in Business* 10 (1): 31–48.
- Simpson R., Ituma A. 2009. Transformation and feminisation: the masculinity of the MBA and the “un-development” of men. *Journal of Management Development* 28 (4): 301–316.
- Simpson R., Sturges J., Woods A., Altman Y. 2004. Career progress and career barriers: Women MBA graduates in Canada and the UK Career. *Development International* 9 (5): 459–477.
- Spence M. 1978. Job market signalling. Uncertainty in economics. *Academic Press*: 281–306.
- Sturges J., Simpson R., Altman Y. 2003. Capitalising on learning: an exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies. *International Journal of Training and Development* 7 (1): 53–66.
- Sullivan S. E., Baruch Y. 2009. Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management* 35 (6): 1542–1571.

- Sutherland M., Naidu G., Seabela S., Cronsson S., Nyembe E. 2015. The components of career capital and how they are acquired by knowledge workers across different industries. *South African Journal of Business Management* 46 (4): 1–10.
- Suutari V., Mäkelä K. 2007. The career capital of managers with global careers. *Journal of Managerial Psychology* 22 (7): 628–648.
- Taylor G., Jungert T., Mageau G. A., Schattke K., Dedic H., Rosenfield S., Koestner R. 2014. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology* 39 (4): 342–358.
- Tempest S., Coupland C. 2017. Lost in time and space: Temporal and spatial challenges facing older workers in a global economy from a career capital perspective. *The International Journal of Human Resource Management* 28 (15): 2159–2183.
- Thanasoulas D. 2000. *What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?* [Electronic resource]. The Internet TESL Journal. <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> (accessed: 30.07.2021).
- Van Maanen J. 1977. Experiencing organization: Notes on the meaning of careers and socialization. *Organizational careers: Some New Perspectives*: 15–45.
- Wise D. A. 1975. Academic achievement and job performance. *The American Economic Review* 65 (3): 350–366.
- Yager R. E. 1991. The constructivist learning model. *The Science Teacher* 58 (6): 52–57.
- Yeaple R. N., Johnston M. W., Whittingham K. L. 2009. Measuring the economic value of pre-MBA work experience. *Journal of Education for Business* 85 (1): 13–20.
- Zelloth H., Kadletz F., Andrei A. 2020. International trends and innovation in career guidance. *European Training Foundation* 1: 1–85.
- Zhao J. J., Truell A. D., Alexander M. W., Hill I. B. 2006. “Less success than meets the eye?” The impact of master of business administration education on graduates’ Careers. *Journal of Education for Business* 81 (5): 261–268.
- Zimmerman B. J. 1989. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81 (3): 329–339.
- Zimmerman B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice* 41 (2): 64–70.

### Translation of references in Russian into English

- Analytical Center under the Government of the Russian Federation. 2017. Additional professional education in Russia: the results of the reforms. [Electronic resource]. <https://ac.gov.ru/> (accessed: 05.11.2020). (In Russian)
- Baiburina E. R., Golovko T. V. 2010. The Master of Business Administration program: The experience of the world’s largest business schools. *Actual problems of Europe* 1: 222–244. (In Russian)
- Blokhina M. V., Vakhitov Sh. M., Sytnik V. V. 2008. Analysis and evaluation of academic performance of university students is one of the functions of pedagogical management. *Successes of modern Natural Science* 2: 52–54. (In Russian)
- Burak I. D., Razumova T. O. 2018. Additional professional education as a factor determining an employee’s career. *Bulletin of the VSU. Series: Economics and Management* 1: 114–122. (In Russian)
- Vilkova K. A. 2020. Measuring self-regulated learning: an overview of tools. *Modern Foreign psychology* 9 (2): 123–133. (In Russian)
- Vilkova K. A., Zakharova U. S. 2020. Educational Analytics in Traditional Education: Its Role and Results. *University Management: Practice and Analysis* 24 (3): 59–76. (In Russian)
- Voronina N. D., Popov D. S. 2019. The demand for adult education and the factors associated with participation in it: Russia against

- the background of OECD countries. *Economic Sociology* 20 (2): 122–153. (In Russian)
- Gordeeva T. O., Sychev O. A. 2017. Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology* 1: 68–87. (In Russian)
- Duranov M. E., Lomakina I. S. 2003. *Logic and culture of the organization of pedagogical research: a textbook*. Chelyabinsk: CHGAKI Publ. (In Russian)
- Dyachenko E. V., Moiseeva M. A. 2008. The content of the Self of entrepreneurs and managers in the context of career success: an ideographic study. *Scientific notes of the Department of Theoretical and Experimental Psychology of the Russian State Vocational Pedagogical University* 2: 225–254. (In Russian)
- Zalesova N. V. 2014. To the question of the formation of academic success of students. *Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute* 2 (22): 34–39. (In Russian)
- Zavyalova E. K., Ardishvili A. 2019. Modern problems of Russian corporate education: is it possible to study without development? *Russian Journal of Management* 17 (4): 500–516. (In Russian)
- Zeer E. F., Simanyuk E. E. 2021. Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. *Pedagogical education in Russia* 1: 17–25. (In Russian)
- Ivanyushina V. A., Alexandrov D. A., Musabirov I. L. 2016. The structure of academic motivation: expectations and subjective values of mastering a university course. *Questions of education* 4: 229–250. (In Russian)
- Isaeva E. R., Tyusova O. V., Tishkov A.V., Shaporov A. M., Pavlova O. V., Efimov D. A., Vlasov T. D. 2017. Search for predictive criteria of students' academic performance. *University Management: Practice and Analysis* 21 (2): 59–76. (In Russian)
- Kleimenova Yu. E. 2007. *The influence of socio-psychological factors on the success of a career in small business*. Abstract of the dissertation. Moscow: State University of Management Publ. (In Russian)
- Kuzminov Ya., Filonovich S. 2004. Business education in Russia: state and prospects (content and institutional aspects). *Questions of Economics* 1: 19–36. (In Russian)
- Kuzminov Ya., Frumin I., Ovcharova L. 2018. *Twelve Solutions for New Education: a report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics of Kuzminov, Frumin Publishing House*. Moscow: HSE Publ. (In Russian)
- Mall E. G. 2003. *Managing a manager's career*. St. Petersburg: Publishing house "Peter". (In Russian)
- MBA program: principles and content [Electronic resource]. *MBA in Moscow and Russia*. <https://www.mba.ru/programma/> (accessed: 30.07.2021). (In Russian)
- Merkulova O. P. 2011. Subjective indicators of the quality of higher professional education. *Psychology of education in the XXI century: theory and practice* 446–450. (In Russian)
- Mukhin S. 2021. Investment in MBA, payback (ROI) and income growth content. [Electronic resource]. *MBA in Moscow and Russia*. [https://www.mba.ru/articles/investicii\\_v\\_mba\\_okupaemost\\_roi\\_i\\_rost\\_dohoda/](https://www.mba.ru/articles/investicii_v_mba_okupaemost_roi_i_rost_dohoda/) (accessed: 06.10.2021). (In Russian)
- Popov D. S. 2020. Human capital in Russia: measurement accuracy and limitations of the approach. *Sociological Research* 11: 27–38. (In Russian)
- Popova I. P. 2020. Career research: Resources of interdisciplinarity in a sociological perspective. *Sociological research* 12: 18–30. (In Russian)
- Popova I. P. 2021. Career capital: conceptual approaches. *Bulletin of Russian State University for the Humanities. The series "Philosophy. Sociology. Art Criticism"* 1 (24): 78–88. (In Russian)
- Portal Research Center Superjob.ru. 2012. *MBA diploma: a prestigious "label" or a qualitatively new understanding of business?* [Electronic resource]. <https://www.superjob.ru/research/articles/110965/diplom-mba/> (accessed: 03.03.2021). (In Russian)
- Razumova T. O., Burak I. D. 2019. Additional professional education as a factor of human capital development: theory issues. *Bulletin*

- of the Moscow University. Series 6. Economics 5: 3–14. (In Russian)*
- Recruitment agency Hays. 2020. *Education and career*. [Electronic resource]. <https://Hays.ru/research/education/> (accessed: 05.12.2020). (In Russian)
- Rudakov V. N., Chirikov I. S., Roshchin S. Yu., Drozhzhina D. S. 2017. Study, student? The impact of academic performance at the university on the salary of HSE graduates. WP15 series. *Scientific papers of the Labor Market Research Laboratory 3: 77–102. (In Russian)*
- Shabanova M. A. 2009. Business education in Russia. Features of the new generation of business people. *Sociological Research 4: 49–62. (In Russian)*
- Shvachko E. V., Grevtseva G. Ya. 2016. Factor approach as a pedagogical problem of personality education. *Modern problems of science and education 6: 452–459. (In Russian)*

*Статья поступила в редакцию  
8 ноября 2021 г.  
Принята к публикации  
16 декабря 2021 г.*

---

***An interdisciplinary approach to evaluating the effectiveness of postgraduate education (MBA)***

***E. K. Zavyalova***

Graduate School of Management, Saint Petersburg State University, Russia

***M. S. Tamontseva***

School of Business and Economics, Vrije Universiteit Amsterdam, The Netherlands

This article is devoted to the problems of additional professional education in Russia. The results of an exploratory research are presented, the purpose of which was to identify subjective and objective learning factors associated with the development of business careers of graduates of MBA programs. The role of subjective (usefulness of knowledge, business connections) and objective (academic performance) learning factors in the development of a business career is evaluated. The obtained data confirm the validity of using the intelligent career model to analyse the features of the professional actualization of graduates after graduation. The importance of subjective criteria for evaluating the usefulness of the acquired knowledge for both objective (change in income, status) and subjective (satisfaction with the ratio of resource and result) career success is noted. It is shown that academic performance is not related to objective criteria of business career development. It is revealed that the form of employment (entrepreneur or corporate employee) is associated with subjective attitude to knowledge assets and with career development after obtaining an MBA degree.

***Keywords:*** additional professional education, MBA, human capital, knowledge assets, intelligent career model, career, career success.

***JEL:*** J24.

***For citation:*** Zavyalova E. K., Tamontseva M. S. 2021. An interdisciplinary approach to evaluating the effectiveness of postgraduate education (MBA). *Russian Management Journal 19 (1): 127–150. (In Russian)*

*Initial Submission: November 8, 2021  
Final Version Accepted: December 16, 2021*