

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ЗАПРОС НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ

Д. В. Щеглова, Е. А. Опфер, А. В. Гармонова, С. В. Гаврилов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Россия, 109028, Москва, Покровский бульвар, 16, стр. 10;

dshcheglova@hse.ru

Аннотация. В статье анализируются особенности профессиональных стратегий профессорско-преподавательского состава (ППС) и научных сотрудников (НС) в российских университетах, а также сложившиеся подходы к их профессиональному развитию и мотивации. Рассмотрены составляющие профессиональной стратегии преподавателя высшей школы: мобильность, институциональные условия выбора карьерной траектории; желаемое и реальное соотношение методического / преподавательского, научного и административного видов работ. Обосновано, что российские преподаватели и научные сотрудники ориентированы на работу в своем вузе и регионе, мобильность носит горизонтальный характер. Значимыми мотивами переезда для работы в вузе являются карьерный рост (повышение по должности / занятие административной позиции) и повышение заработной платы в 2 раза. Существует запрос на увеличение доли научной работы в отдельных типах вузов. Отмечена необходимость учета индивидуальных запросов ППС на новые компетенции и треки профессионального развития со стороны руководства вузов. Обсуждается необходимость выделения треков, соответствующих основным видам деятельности – наука, преподавание и практическая / административная деятельность. Сделаны выводы о необходимости построения системы поддержки развития профессиональных стратегий ППС на уровне всей страны и внедрения такой системы с учетом особенностей и ресурсов каждого конкретного вуза. Материал подготовлен по итогам проведения исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России» в рамках проекта «Зеркальные лаборатории НИУ ВШЭ».

Ключевые слова: профессиональная стратегия преподавателя, институциональная поддержка преподавателей, профессорско-преподавательский состав, преподаватель высшей школы, высшее образование, кадровая политика университета

Для цитирования: Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В., Гаврилов С. В. Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 66–80. DOI 10.15826/umpa.2024.02.016

PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF THE UNIVERSITY TEACHERS IN RUSSIA: REQUEST FOR INDIVIDUALIZATION

D. V. Shcheglova, E. A. Opfer, A. V. Garmonova, S. V. Gavrilov

National Research University Higher School of Economics

10/16 Pokrovsky Boulevard, Moscow, 109028, Russian Federation;

dshcheglova@hse.ru

Abstract. The article examines the peculiarities of professional strategies of the faculty and researchers in Russian universities, as well as the established approaches to their professional development and motivation. The components of the professional strategy of higher education teachers are considered, including mobility, institutional conditions for career trajectory choices, and the desired and actual balance between methodological/teaching, research, and administrative work. It is argued that Russian teachers and researchers are oriented towards working in their own university and region, with mobility being predominantly horizontal. Significant motives for relocation to work in a university include career advancement (promotion/occupying an administrative position) and a doubling of salary. There is a demand for increasing the share of research work in certain types of universities. The need to consider individual faculty requests for new competencies and professional development tracks by university management is emphasized. The article discusses

the necessity of identifying tracks corresponding to the main types of activities – research, teaching, and practical/administrative work. Conclusions are drawn regarding the need to establish a system to support the development of professional strategies for faculty at the national level and to implement such a system, taking into account the specific characteristics and resources of each university. The material was prepared as a result of the research project “Professional Strategies of Higher Education Teachers in Modern Russia” within the framework of the “Mirror Laboratories of HSE University”.

Keywords: faculty’s professional strategy, institutional support for faculty, faculty and teaching staff, higher education teacher, higher education, university personnel policy

For citation: Scheglova D. V., Opfer E. A., Garmonova A. V., Gavrilov S. V. Professional Trajectories of the University Teachers in Russia: Request for Individualization. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol. 28, nr 2, pp. 66–80. doi 10.15826/umpa.2024.02.016 (In Russ.).

Введение

В отечественных публикациях, посвященных исследованию преподавателей высшей школы, все чаще можно встретить слова о кризисе преподавания, девальвации ценностей и целом спектре серьезных проблем развития и поддержки ППС, которые остаются на периферии планов стратегического развития вузов [1]. При этом задачи, стоящие перед преподавателями, все сложнее (выполнение системы научных и педагогических показателей, рост нагрузки, вызовы онлайн-образования, требования к повышению квалификации в области педагогического дизайна и т. д.), а дефицит молодых квалифицированных научно-педагогических кадров все сильнее. Численность профессорско-преподавательского состава (ППС) в России неуклонно сокращается. В частности, численность штатных ППС сократилась на 32 % – с 260 980 человек в 2013 г. до 216 103 в 2023 г. Количество научных работников уменьшалось не так резко, колебания по годам составляли около 1 тыс. человек, а после 2021 года наметился рост числа НС в вузах: с 16 677 в 2021 г. до 17 416 в 2023 г. (рис. 1).

В высшей школе растёт число внешних совместителей. В 2021 г. их было 60 142 человека, в 2023 г. – 69 680 человек. Предположительно, помимо преподавателей-практиков, это часть преподавателей, ушедших работать в другую сферу, но оставшихся в вузе на долю ставки в качестве внешних совместителей.

Средний возраст ППС в вузах составляет 45–50 лет, а когорта старше 65 лет является самой многочисленной из всех возрастных групп (рис. 2).

Самая молодая группа преподавателей – в возрасте до 35 лет – представлена недостаточно и, согласно данным Мониторинга экономики образования, имеет самую низкую заработную плату. Существующая возрастная структура зарплатников делает работу в университете непривлекательной для молодежи, что ведет к трудностям привлечения талантливых выпускников вузов [2]. Воспроизводство научно-педагогических кадров замедляется [3]. При этом число студентов вузов растёт (с 2020 по 2023 годы число студентов по всем программам выросло на 6 % или на 27 5947 человек), что увеличивает нагрузку на сокращающийся преподавательский состав. Такие тенденции

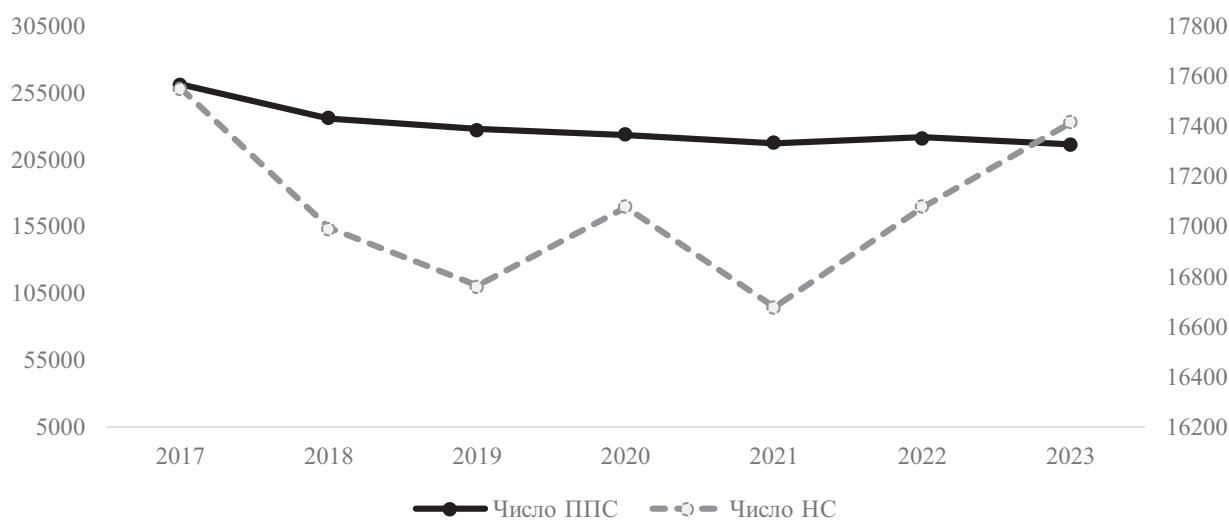


Рис. 1. Динамика числа ППС и научных работников в РФ (2017–2023), абс. (данные ВПО-1)

Fig. 1. Dynamics of the number of teaching staff and researchers in the Russian Federation (2017–2023), abs (VPO-1 data)

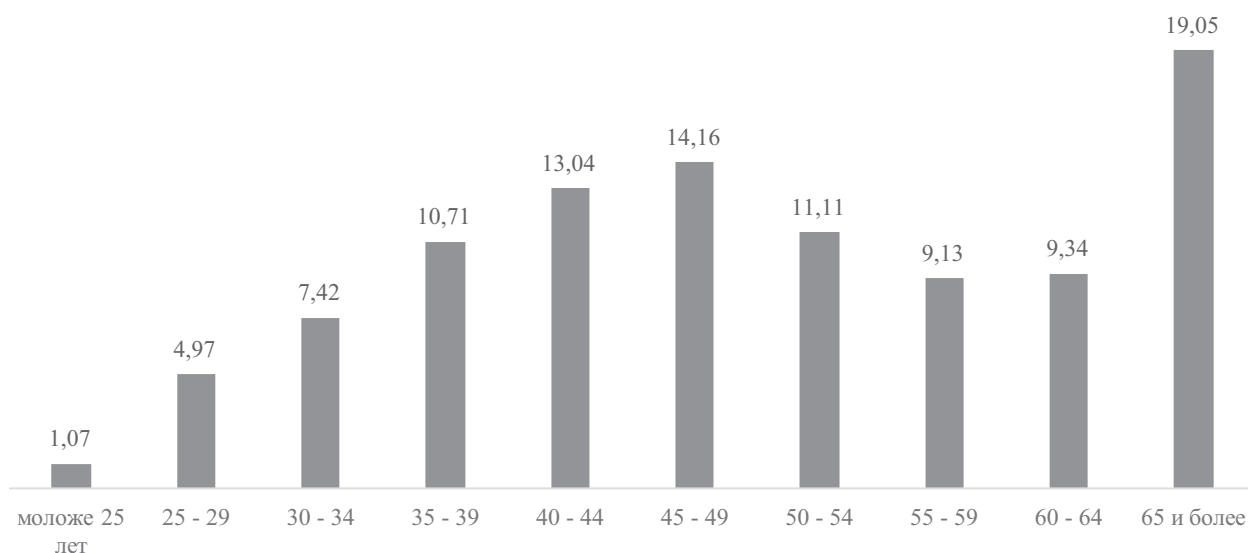


Рис 2. Возраст ППС (2023 г.), %

Fig. 2. Age of the university teaching staff (2023), %

Источник: данные Министерства науки и высшего образования (ВПО-1)

постепенно приводят к снижению качества высшего образования [4] и кадровому голоду в университетах, в первую очередь, не имеющих особого статуса и / или находящихся в регионах с низким уровнем жизни и низкими темпами социально-экономического развития.

Параллельно с описанной проблемой система преподавания в вузах претерпевает кризис, который выражается в использовании устаревших методик и непрозрачных методов оценки результатов обучения [5]. Преподаватели зачастую используют шаблонные инструменты и подходы, которые не соответствуют ожиданиям студентов и тенденциям в высшем образовании. Применение искусственного интеллекта видится чем-то диковинным и новым [6], технологии «перевернутого класса» и иные дидактические приемы распространены незначительно [7].

Указанные проблемы связаны в том числе и с макрофакторами: трансформация системы высшего образования в России столкнулась с рядом проблем, одна из которых – неоднозначное восприятие реформ субъектами образовательного процесса, в частности, преподавателями. Преподаватели вузов воспринимают реформу высшего образования скорее негативно, отмечают возрастание бесполезной бумажной работы, невысокий потенциал академической мобильности, сложности в занятии наукой [8]. Конкуренция между преподавателями оценивается как низкая, а безальтернативный конкурс в вузах показывает фрагментарность академического рынка труда. У преподавателей сложилось институциональное недоверие к проводимым реформам в высшем образовании [9]. Согласно

данным всероссийского исследования «Ландшафт российской магистратуры»¹, большинство преподавателей, отвечая на вопрос о том, какая образовательная система им кажется оптимальной, отмечают, что они настроены скептически по отношению к программам микростепеней и системе «2+2+2». Предпочтение преподавателей отдается образовательной, а не научной деятельности, что значительно отличается от стратегий зарубежных коллег [10]. В контексте управления образовательными программами преподаватели вовлечены только в решение текущих задач в рамках своих дисциплин.

На страницах журнала «Университетское управление: практика и анализ» представлен обширный пул исследований и дискуссий вокруг проблемы профессионального развития, карьерных стратегий и поддержки ППС российских вузов.

И. А. Бедрачук, О. В. Митина изучали бюджеты времени, профессиональные стратегии и содержание работы преподавателей с точки зрения повышения эффективности деятельности вуза в соответствии с его стратегическими целями и задачами. Например, грамотный подход к формированию «эффективного контракта» означает обеспечение реализации стратегии образовательного учреждения [11].

Е. В. Романов отмечал, что из-за разных подходов к требованиям и системам поддержки преподавателей будет увеличиваться разрыв между «статусными» и «обычными» вузами с точки зрения качества человеческого капитала, что приведет к усилению неравномерности инновационного

¹ «Ландшафт российской магистратуры». URL: <https://ioe.hse.ru/rusmag/> (дата обращения: 08.01.2024).

развития регионов [12]. Были разработаны подробные системы количественной оценки творческого труда преподавателя (как в рамках нового менеджизма, так и в рамках теорий принятия решений) [13].

Г. И. Лазарев, О. О. Мартыненко, И. Г. Лазарев выделили на основе качественного анализа интервью с преподавателями три группы барьеров академической карьеры:

- институциональные (низкая заработная плата, долгий и трудоемкий процесс написания диссертации, отсутствие карьерных гарантий в условиях срочных контрактов и т. д.);

- организационные (возрастная дискриминация, недостаточная обратная связь от руководства, нехватка ставок и т. д.);

- индивидуальные (низкая проактивность, недостаток педагогических компетенций).

Авторы отмечают, что «для преодоления или снижения влияния обозначенных барьеров необходима корректировка научно-образовательной политики и на федеральном, и на региональном уровне» [14].

Несомненно, самым эффективным решением поддержки преподавателей, по мнению большинства авторов, является материальное стимулирование научной, организационной и иной деятельности преподавателей через поощрение публикаций, участия в грантах, исследовательских проектах и иных форматах работы вне аудиторий. Отметим, что построение системы материального и морального стимулирования НПП вуза напрямую связано с ресурсом и статусом университета. В условиях дефицита ресурсов необходимо предлагать иные дополнительные варианты поддержки. Для этого важно иметь постоянную обратную связь от преподавателей через систему мониторинга. В данной статье мы дополняем дискуссию авторов журнала сюжетом о том, что у преподавателей сформировался запрос на индивидуализацию профессиональных стратегий внутри университета. Анализируя результаты массовых опросов, мы приводим доказательства наличия такого запроса, а также требования со стороны преподавателей обеспечить возможность выбора и смены профессиональной траектории (без смены университета).

Профессиональные стратегии характеризуются нами через самооценку и самопрезентацию преподавателей какой и когда они сделали выбор (или планируют сделать) в процессе своей профессиональной деятельности.

Мы отстраиваемся от целого пула исследователей, изучающих стратегии профессионального развития преподавателей как способы и меры

повышения квалификации и развития компетенций, и акцентируем внимание на профессиональных стратегиях с точки зрения уже состоявшихся и будущих выборов (развилки в принятии решений) преподавателей. Академическая среда и система высшего образования в этом подходе рассматривается как экосистема выбора. Эту экосистему и действия внутри нее по выбору профессиональной стратегии мы анализируем с точки зрения деятельностного подхода и рамки институциональных условий выбора. Подбирая объяснительную концепцию, мы ориентировались на постулаты классических социологических подходов, которые предполагают два измерения изучения профессиональных стратегий: внутриличностное и внешнее. Внутриличностная сфера профессиональной стратегии предполагает работу с субъектностью в проявлении целеполагания и выбора профессиональной стратегии. Внешняя сфера рассматривается чаще всего как институциональная среда, диктующая свои правила. Например, институциональные цели – это цели, определяемые учредителем (в большинстве случаев это государство), и выделяемые им ресурсы. Сюда же относится категория кадровой политики университета и рыночная среда – спрос-предложение на рынке образовательных услуг и академическом рынке в частности. Классическая социология дает нам объяснительный контур того, как связаны внешние и внутренние стратегии, основные понятия целеполагания, стратегирования и социальных факторов, которые на это целеполагание влияют (например, понимающая *социология* Макса Вебера, работающая с конструктом целерационального поведения [15]). При этом классическая социологическая мысль оставляет в «черном ящике» ряд важнейших процессов: насколько внутриличностные мотивы и выборы обусловлены жесткостью внешней среды [16], как и когда индивид делает ключевой выбор при выстраивании профессиональной стратегии, как (и насколько свободно) формирует структуру своей занятости.

Социолог Ульрих Бек отмечал, что в современном мире возможность выбирать всё больше и больше становится необходимостью, долгом и бременем [17]. По словам У. Бека, ослабление социальных ограничений свободы выбора – один из результатов социально-экономического развития. В контексте данного исследования выбор понимается как возможность смены траектории профессионального развития внутри системы высшего образования / своего вуза.

Выбор в контексте рыночных эффектов (повышения зарплаты, спроса на предложение образовательных услуг и т. д.) рассматривает теория

выбора. Эта теория – рыночная, она понимает индивида как результат его выборов, основываясь на тезисе, что в моменте он делает этот выбор рационально. Высшее образование в данном случае видится как квазирынок. Квазирыночный подход в образовании обусловлен тем, что знания и умения трактуются в нем как объективная, а не субъективная ценность, и их получение является скорее рыночным актом для того, чтобы вписаться в экономику знаний, требующую обучения в течение всей жизни. Рынок, в свою очередь, требует постоянной кастомизации получаемых знаний и практических умений.

Исследователи высшего образования указывают на то, что нужно поставить под сомнение часть конвенций, составляющих исходную модель выбора, и попытаться отказаться от его упрощенного понимания как сознательного одномоментного рационально-калькулирующего акта. Именно это и происходит в последние 10–15 лет в социальных науках [18]. Таким образом, профессиональные стратегии могут быть рассмотрены как система социального выбора на каждой из развилок профессионального пути преподавателя. В этом смысле профессиональные стратегии в данном исследовании сближаются по содержанию с понятием карьерного продвижения.

Г. З. Ефимова [19] отмечает, что карьерное продвижение индивида происходит во взаимосвязи со стратегией карьерного развития сотрудников, принятой в конкретном учреждении [20], с непрерывным саморазвитием работника и профессиональным совершенствованием. То есть карьерные стратегии предполагают субъектность – активные действия работника, которые направлены на достижение успеха и продвижение в профессиональной и служебной деятельности. Карьерное развитие «предполагает управление обучением, приобретение опыта изменения, нацеленность на достижение индивидуально спланированного предпочтительного профессионального будущего» [21]. Возможность спланировать такое будущее обусловлено конфигурацией и содержанием институтов, т. е. некоторых коллективных и нормативных ограничений. Эти ограничения и задают поле для индивидуального выбора, которое может быть достаточно широким или весьма узким. При этом рациональность поведения индивидов рассматривается как переменная величина, которая зависит от сложности выбора, повторяемости ситуации, асимметричности информации, а также степени мотивированности индивида. Современные институционалисты говорят о так называемой матрице поведения индивидов, то есть наборе типичных повторяющихся

практик. Их выявление в конкретном институте и есть новый институционализм, который в методологическом плане все больше разворачивается к уровню субъекта, отходя от жесткой нормативной рамки. Для исследования стратегий профессионального развития преподавателей такой «разворот» оказывается важным в объяснении ограниченного числа карьерных треков преподавателя в российских университетах.

Профессиональная стратегия преподавателя операционализируется как целерациональный выбор и планирование в заданных институциональных рамках, а также потенциал для изменений (мобильность, смена места работы, частичное или полное изменение рода деятельности, готовность перестроить текущий баланс и бюджеты рабочего времени). Рассмотрены следующие составляющие профессиональной стратегии преподавателя: мобильность, институциональные условия выбора карьерной стратегии на каждом из этапов карьеры; содержание профессиональной деятельности (желаемое и реальное соотношение методического / преподавательского, научного и административного видов работ).

Индивидуализация профессиональной деятельности преподавателей вузов – это институциональная (и реализуемая преподавателем) возможность самостоятельной сборки своей профессиональной деятельности в кастомизированных пропорциях (соотношение науки, преподавания, административных и общественных задач и проектов).

Материалы и методы

В статье использованы следующие источники данных²:

1. Статистика Министерства науки и высшего образования, данные на основе формы ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (2013–2023)³. Показатели численности, возраста штатных ППС и совместителей (динамика по годам).

² Существует дефицит данных в области перетоков (мобильности) преподавателей и НС российских вузов. Данные не дают ответов на вопросы о том, какие регионы, кроме Москвы и Санкт-Петербурга, притягивают научные и преподавательские кадры из разных регионов РФ, что может привлечь преподавателей из столицы в регионы, какие регионы являются центрами притяжения ППС и НС и почему.

³ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (ВПО-1). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 26.12.2023).

2. Мониторинг экономики и образования (опрос преподавателей вузов) (МЭО) 2020–2021 уч. гг. (8608 преподавателей, все федеральные округа РФ). Вопросы о готовности сменить регион, вуз, профессию (сферу занятости), об условиях занятости и оплаты труда, при которых преподаватели были бы готовы переехать в другой город, а также о профессиональных планах⁴.

3. Данные всероссийского исследования «Ландшафт российской магистратуры» (2021 г.), реализованного Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики» (выборка из 1139 преподавателей из 25 региональных вузов РФ)⁵ и распределение ответов преподавателей на вопросы о содержании работы, балансе желаемых и действительных затрат времени на все типы работ, профессиональной самоидентификации и соответствии рабочих задач и условий контракта. Данные этого исследования позволили представить распределение ответов преподавателей по типам вузов. Опрос проводился при поддержке региональных университетов-партнеров. Сбор данных был реализован через онлайн-анкету на сетевой интернет-платформе. Исследование охватило вузы разных типов. В выборку были включены 4 национально-исследовательских университета (НИУ), 2 федеральных, 4 опорных и 18 университетов без статуса.

Основным методом анализа данных выступила описательная статистика (частотные распределения и сводные таблицы) для иллюстрации мнений преподавателей российских вузов об их бюджетах времени, профессиональных планах, содержании работы, профессиональной самоидентификации. Выборки преподавателей несвязанные, поэтому статистические связи по отдельным показателям не рассчитывались.

Профессиональные стратегии российских преподавателей: потенциал внутренней академической мобильности

Образовательная и карьерная стратегии преподавателя или научного сотрудника в России чаще всего не включают в себя внутреннюю мобильность. Переезды на любом жизненном этапе (для получения высшего образования или в начале трудовой деятельности) нетипичны для обеих групп. По данным Г. Л. Волковой и Е. А. Никишина [22],

71,2 % опрошенных преподавателей ответили, что работали и планируют работать в пределах одного региона РФ. Для абсолютного большинства тех, у кого один из жизненных этапов прошел в регионе, отличным от места текущей работы, мобильность была связана с получением образования. Только 5 % исследователей имели предыдущие места работы в странах и регионах, отличных от текущего места основной занятости. Это подтверждают данные Мониторинга экономики образования, согласно которым, наиболее типичная жизненная траектория – переезд после школы в другой регион для получения высшего образования, где человек далее и остается (около 12 % выборки МЭО 2021 г.). Тех, у кого регион получения высшего образования совпадает с регионом трудоустройства, больше, чем переехавших после обучения в вузе. Среди преподавателей, остающихся работать в своем вузе, распространено мнение, что долгие годы эффективной работы часто вознаграждаются карьерным ростом, в том числе за счет сформированного авторитета, крепких социально-профессиональных связей и результатов образовательной и/или научно-исследовательской деятельности [23]. Именно карьерный рост является ядром мотивации преподавателей, в том числе тех, кто отмечает готовность переехать в другой город для работы в вузе на более высокой позиции (33 % от числа опрошенных, по данным МЭО 2021 г.) [17] (рис. 3).

Продвижение по преподавательской карьере в другом вузе считают приемлемой для себя стратегией около 5 % преподавателей и научных сотрудников (по данным мониторинга экономики образования). Это значение варьируется от 3,4 % в Приволжском ФО до 5,1 % в Северо-Кавказском (рис. 4). Зафиксированную разницу нельзя считать статистически значимой, следовательно, связь готовности переехать и региона незначительна.

Треть преподавателей и научных сотрудников не готовы сменить место работы ни при каких обстоятельствах. Этот показатель также незначительно колеблется по федеральным округам: от 29,5 % в Москве до 33,3 % в Северо-Кавказском Федеральном округе (рис. 5).

Преподаватели готовы полностью сосредоточиться на работе в своем вузе и не заниматься дополнительной подработкой при условии двукратного повышения заработной платы. Условием трудоустройства в вуз, расположенный в другом городе, является увеличение заработной платы в 2,3 раза по сравнению с текущей (рис. 6).

«Налог на переезд» в ожидаемой заработной плате незначителен по сравнению с запросом на ее увлечение вообще при любых профессиональных

⁴ Информационные бюллетени Мониторинга экономики образования. URL: https://memo.hse.ru/published_ib (дата обращения: 26.12.2023).

⁵ Ландшафт российской магистратуры. URL: <https://ioe.hse.ru/rusmag/> (дата обращения: 26.12.2023).

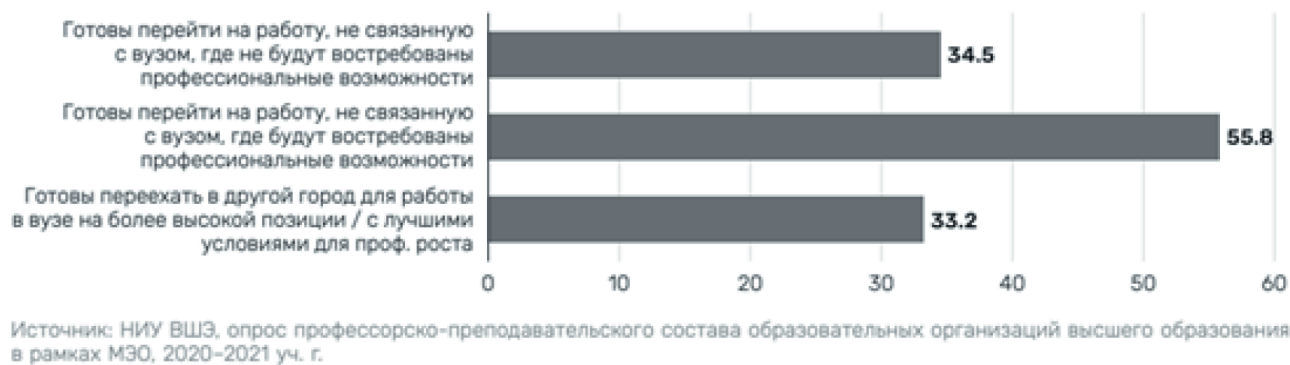


Рис. 3. Готовность преподавателей российских университетов к смене места работы, в том числе к переезду в другой город (множественный выбор, %)

Fig. 3. Willingness of Russian university teachers to change their work place, including moving to another city (multiply choice question, %)

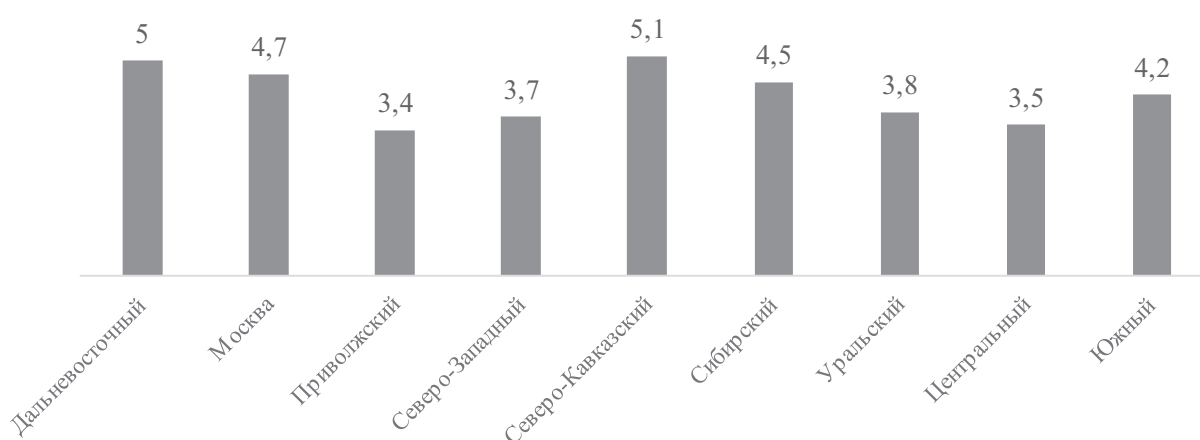


Рис. 4. Процентное соотношение преподавателей, готовых к трудоустройству в другой вуз (% по федеральным округам)

Fig. 4. Percentage of university teachers who are ready for employment in another university (% by federal districts)

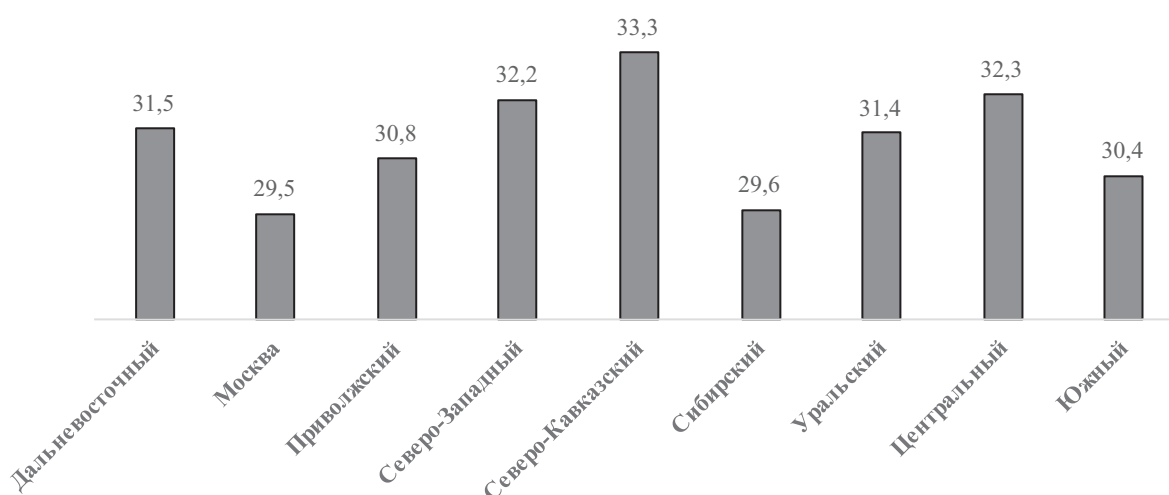
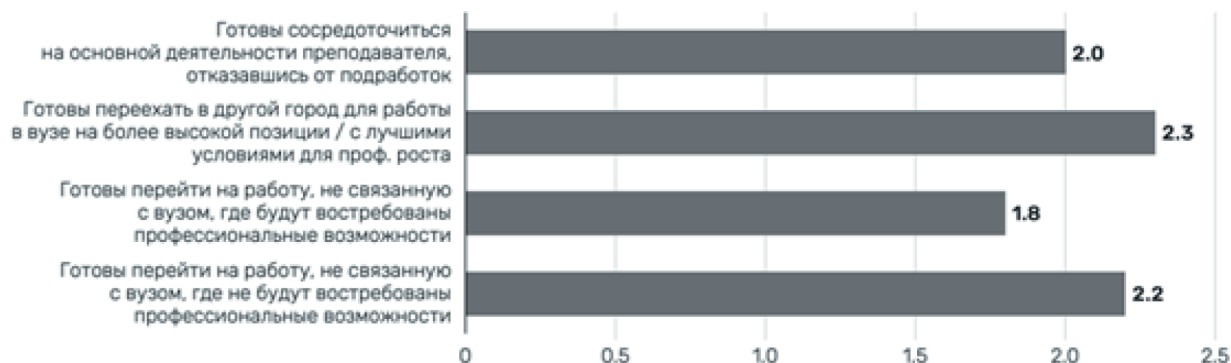


Рис. 5. Процентное соотношение преподавателей, ни при каких обстоятельствах не готовых к смене места работы (% по федеральным округам)

Fig. 5. Percentage of university teachers who are not ready to change their job under no circumstances (% by federal districts)

Отношение уровня заработной платы, при которой преподаватели вузов готовы перейти на другое место работы при различных условиях, к их средней заработной плате



Источник: НИУ ВШЭ, опрос профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования в рамках МЭО, 2020–2021 уч. г.

Рис. 6. Отношение уровня заработной платы, при которой преподаватели готовы перейти на другое место работы, к их текущей заработной плате (%)

Fig. 6. The ratio of the salary level at which university teachers are willing to change their job to their current salary (%)

стратегиях. Разница в размере желаемой зарплаты при отказе от всех подработок и работе преподавателем в своем вузе по сравнению с работой в вузе другого региона составляет 0,3 %. Российские преподаватели и научные сотрудники маломобильны и ориентированы на работу в своем вузе и регионе (71,2 % не планируют переезжать в другой регион). Потенциально готовы переехать (при увеличении зарплаты и карьерном росте) около 30 % ППС и НС вне зависимости от региона. Самая мобильная группа – преподаватели и научные сотрудники 30–49 лет. Основной тип мобильности между регионами – горизонтальный (устройство на аналогичную должность).

Предпочтительной стратегией развития карьеры в другом городе для ППС является научная (руководство / участие в научном проекте) и/или преподавательская деятельность с новыми административными функциями (заведующий кафедрой, декан).

Значимыми мотивами переезда для работы в другом вузе являются карьерный рост (повышение в должности / занятие административной позиции) и повышение заработной платы в 2 и более раз.

Работа преподавателя: дефицит выбора и профессиональные развилки

Согласно данным массового опроса преподавателей в рамках проекта «Ландшафт российской магистратуры», преподаватели в российском

университете в среднем ведут от 2 до 5 курсов в бакалавриате / специалитете (71 %) и 1–3 курса в магистратуре (69 %). Научная работа занимает у большинства преподавателей от 10 % до 30 % всего бюджета рабочего времени вне зависимости от типа вуза (Таблица 1).

Преподавание занимает почти 70 % рабочего времени во всех типах вузов. Можно отметить небольшое смещение НИУ в сторону большей доли научной работы, что детерминировано типом вуза. Однако это незначительное смещение, в области 2–3 % (Таблица 2).

Желаемые бюджеты времени для разных типов профессиональной деятельности довольно сильно отличаются от реального положения дел. Преподаватели хотели бы снизить долю педагогической деятельности в пользу научной (Таблицы 3, 4).

Минимальные разрывы между действительным и желаемым распределением зафиксированы в вузах без статуса и опорных университетах (в них ППС хочет заниматься в основном преподавательской деятельностью), а максимальный – в НИУ и федеральных университетах, где ППС хотел бы значительно больше времени уделять науке (Таблицы 5, 6).

Во всех типах вузов преподаватели хотели бы уделять больше времени науке. Самый драматический разрыв между действительностью и этим желанием зафиксирован в НИУ и федеральных университетах. Это может объясняться тем, что данные вузы, демонстрирующие важность

Таблица 1

Бюджеты времени преподавателя на научную работу (самооценка по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)

Table 1

University teachers' time budgets for research work (self-assessment based on the data from the "Landscape of Russian Master's Education" survey)

Процент времени, которое занимает научная работа	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	74,2 %	67,6 %	79,9 %	71,6 %
40–70 %	23,2 %	31,1 %	18,9 %	24,5 %
80–100 %	2,6 %	1,3 %	1,2 %	3,9 %

научной работы и привлекающие кадры, в первую очередь, мощными научными школами, все больше

Таблица 2

Бюджеты времени на преподавание (самооценка по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)

Table 2

University teachers' time budgets for teaching (self-assessment based on the data from the "Landscape of Russian Master's Education" survey)

Процент времени, которое занимает преподавание	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	18,6 %	20,9 %	17,7 %	21,5 %
40–70 %	68,5 %	69,6 %	65,2 %	66,7 %
80–100 %	12,9 %	9,5 %	17,1 %	11,8 %

Таблица 3

Желаемые бюджеты времени на научную работу (самооценка по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)

Table 3

Desired time budgets for research work (self-assessment based on the data from the "Landscape of Russian Master's Education" survey)

Желаемый бюджет времени (научная работа)	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	48,6 %	34,5 %	51,2 %	33,3 %
40–70 %	46,8 %	62,8 %	44,5 %	57,8 %
80–100 %	4,6 %	2,7 %	4,3 %	8,8 %

Таблица 4

Желаемые бюджеты времени на преподавание (самооценка по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)

Table 4

Desired time budgets for teaching (self-assessment based on the data from the "Landscape of Russian Master's Education" survey)

Желаемый бюджет времени (преподавание)	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	24,7 %	41,2 %	26,8 %	46,1 %
40–70 %	66,3 %	57,4 %	67,1 %	47,1 %
80–100 %	9,0 %	1,4 %	6,1 %	6,8 %

Таблица 5

**Разрыв желаемого и реального времени на преподавание
(по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)***

Table 5

**Gap between desired and real time for teaching
(data from the “Landscape of Russian Master’s Education” survey)**

Разрыв реального и желаемого бюджета времени (преподавание)	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	6,1 %	20,3 %	9,1 %	24,5 %
40–70 %	-2,2 %	-12,2 %	1,8 %	-19,6 %
80–100 %	-3,9 %	-8,1 %	-11,0 %	-4,9 %

* Рассчитывался как разница между желаемым распределением времени на вид деятельности и реальным. Разрыв измерялся двумя разными вопросами о пропорциях рабочего времени на разные виды деятельности (преподавание, наука, административная работа, экспертиза и т. д.). Чем больше модальное значение отличается от 0, тем больше «разрыв» от желаемого.

сосредотачиваются на открытии новых образовательных программ и наборах студентов, что требует задействования все большего штата преподавателей. Учитывая тенденцию сокращения числа ППС, их деятельность все больше смещается в преподавание, оставляя меньше возможностей для занятий наукой (Таблица 6).

Согласно данным Мониторинга экономики образования (МЭО), около 5 % преподавателей планируют продвигаться по научной карьере, а 9,2 % – по административной. При этом 76 % опрошенных либо останутся на своей позиции (почти все из этой когорты – доценты), либо будут продвигаться по преподавательской стратегии в своем вузе.

Данные массового опроса преподавателей в рамках проекта «Ландшафт российской магистратуры» о профессиональной самоидентификации преподавателей также отражают выявленные тенденции и «разрывы» между желаемым и реальным распределением времени между разными типами работ преподавателей (Таблица 8).

Преподаватели в НИУ и федеральных университетах меньше преподавателей других типов вузов видят себя непосредственно в этой роли, что соответствует зафиксированному несоответствию между их желанием и возможностью заниматься наукой и согласуется с необходимым высоким уровнем исследований в данных вузах. Однако даже в этих учебных заведениях доля тех, кто идентифицирует себя в первую очередь как преподаватель, составляет около половины. Также по всем типам вузов мы видим значительную долю затруднившихся с ответом. Можно предположить, что это связано с увеличением числа внешних совместителей и необходимостью выполнять несколько профессиональных функций (преподавательская, научная, административная), что приводит к смешению идентичностей.

Такая сложность конфигурации фактически выполняемых обязанностей не всегда может соответствовать закреплённым в трудовых договорах показателям. Несоответствие между затратами рабочего времени и задачами контракта / трудового

Таблица 6

**Разрыв желаемого и реального времени на науку (самооценка
по данным опроса «Ландшафт российской магистратуры»)***

Table 6

**Gap between desired and real time for research work (self-assessment based on
the data of the “Landscape of Russian Master’s Education” survey)**

Разрыв реального и желаемого бюджета времени (научная работа)	Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный
0–30 %	-25,6 %	-33,1 %	-28,7 %	-38,2 %
40–70 %	23,6 %	31,8 %	25,6 %	33,3 %
80–100 %	1,9 %	1,4 %	3,0 %	4,9 %

* Расчет аналогично Таблице 5.

Таблица 7

Планы на дальнейшую профессиональную карьеру у российских преподавателей (данные Мониторинга экономики образования)

Table 7

**Russian teachers' plans for their future professional career
(data from the Monitoring Economics of Education)**

Вопрос: «Какой вы видите свою дальнейшую профессиональную карьеру?»	%
Продвижение по преподавательской стратегии (преподаватель – доцент – профессор) в своём вузе	40,9
Продвижение по преподавательской стратегии (преподаватель – доцент – профессор) в другом вузе	4,1
Продвижение по научной стратегии (научный сотрудник – руководитель лаборатории – директор института)	4,8
Продвижение по административной стратегии (заведующий кафедрой – декан – проректор)	9,2
Переход на государственную службу	1,9
Переход на работу в бизнес-структурах	4,4
Открытие своего бизнеса, предпринимательство (не связанное с репетиторством)	3,5
Фриланс, репетиторство	4,8
Преподавательская или научная позиция в зарубежном университете / научном центре	2,2
Работа в бизнес-структуре за границей	0,4
Собираюсь оставить работу в связи с выходом на пенсию	4,6
Собираюсь временно оставить работу по личным / семейным обстоятельствам	1,1
Останусь на прежней позиции	35,4
Затрудняюсь ответить	11,9

Таблица 8

Распределение профессиональной самоидентификации преподавателей по типам вузов

Table 8

Distribution of university teachers' professional self-identification by university types

		Тип университета				Всего
		Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный	
Кем преподаватели считают себя в большей мере	Затрудняюсь ответить	14,1 %	23,6 %	17,1 %	29,4 %	17,1 %
	Исследователем	16,6 %	27,1 %	14,0 %	20,6 %	18 %
	Преподавателем	69,3 %	49,3 %	68,9 %	50,0 %	64,9 %

договора отметили в среднем 30 % респондентов (Таблица 9). Максимальные значения отмечены респондентами из НИУ и федеральных университетов, в которых зафиксирована наибольшая разница между желаемыми и реальными типами работ, выполняемых ППС.

Характер несоответствий между формальными и фактическими трудовыми функциями, которые выполняют ППС, требует дополнительного качественного анализа. Предположительно, респонденты подразумевали большой объем административной нагрузки и бумажной работы,

не указанных в трудовом договоре преподавателя, однако занимающих значительную часть рабочего времени. Согласно исследованиям Г. И. Лазарева и О. О. Мартыненко, перегруженность ППС бюрократической и административной работой составляет от 20 до 40 % от рабочего времени. Такая «вилка» трудозатрат на бюрократию может быть в одном и том же вузе, то есть в одинаковых нормативных рамках требований [14].

Отмечен спрос на перераспределение бюджетов времени на разные типы работ с увеличением доли времени на занятие наукой в национальных

Таблица 9

Оценка соответствия рабочего времени и задач контракту / трудовому договору преподавателями российских вузов (данные проекта «Ландшафт российской магистратуры»)*

Table 9

Conformity assessment of working hours and tasks with the employment contract by Russian university teachers (data from the “Landscape of Russian Master’s Education” survey)

		Тип университета				Всего
		Без статуса	НИУ	Опорный	Федеральный	
Соответствие рабочего времени и задач контракту / трудовому договору	-2	6,2 %	6,1 %	4,9 %	8,8 %	6,2 %
	-1	19,9 %	29,7 %	22,0 %	25,5 %	22,0 %
	0	8,8 %	9,5 %	10,4 %	7,8 %	9,1 %
	1	40,5 %	41,2 %	38,4 %	45,2 %	40,7 %
	2	24,6 %	13,5 %	24,3 %	12,7 %	22 %

* Тип шкалы оценивания: шкала Лайкерта: -2 (полностью не соответствует), +2 (полностью соответствует), 0 – затруднились ответить.

исследовательских и федеральных университетах. В вузах без статуса и опорных университетах такого значительного запроса на изменение структуры занятости не зафиксировано.

Выводы и дискуссия

Российские преподаватели остаются в достаточно ригидной нормативной рамке, которая закрепляет общий универсальный трек профессионального развития (с высокими требованиями к научным показателям и параллельными требованиями к этапам развития преподавательской карьеры) с небольшими вариациями в сторону расширения административных обязанностей на руководящих должностях. Профессиональные стратегии преподавателей российских университетов остаются весьма консервативными, в первую очередь, с точки зрения потенциальной межрегиональной мобильности. Основной тип мобильности – горизонтальная: из периферии в центр с ожиданием более перспективного административного статуса и повышения заработной платы. Самая потенциально мобильная группа – преподаватели и научные сотрудники 30–49 лет.

Что касается содержания профессиональной деятельности, то соотношение разных типов работ скорее не устраивает российских преподавателей. У 80 % преподавателей аудиторная работа занимает более 50 % рабочего времени. Особенно значительны «разрывы» в желаемом и реальном содержании профессиональной деятельности у преподавателей НИУ и федеральных университетов. Можно предположить, что это связано с тем, что вузы этих типов пытаются «усидеть на двух стульях»: сохранить старые структуры и объемы преподавательской

нагрузки при очень высоких требованиях к научной работе для выполнения показателей, подтверждающих статус вуза. В этом случае желание преподавателей больше заниматься наукой (а значит, делать это более качественно) сталкивается с сохраняющимися институциональными правилами и традициями аудиторной преподавательской работы, требованиями достраивать компетенции работы в цифровой среде и высокой бюрократической нагрузкой.

Преподаватели хотят быть более свободными в выборе видов деятельности в рамках своего контракта, иметь возможность заниматься наукой, не стремятся к увеличению нагрузки через совмещение, планируют административную карьеру. Мы предполагаем, что научная деятельность может рассматриваться преподавателями с амбициями управленцев как инструмент построения административной карьеры (публикации и количество проектов важны для претендентов на должность декана или директора института).

Какими бы ни были мотивы преподавателей, данные фиксируют спрос на индивидуализацию профессиональных стратегий ППС, которая не закреплена институционально. Это требует со стороны вузов ответа: принятия решений в области поддержки ППС, что требует ревизии функций, задач и даже компетенций кадрового ресурса преподавательского корпуса вуза.

Отметим, что сейчас вузы используют несколько подходов к работе с мотивацией и поддержке развития ППС. Один из подходов – оценочный, где вуз мотивирует ППС развиваться в определенном направлении через выполнение критериев эффективного контракта. Другой подход имеет в основе систему мероприятий / конкурсов, через участие

в которых ППС имеют возможность развиваться в рамках выбранного трека, при этом баллы эффективного контракта играют вторичную роль. Оба подхода имеют в основе критерии, необходимые вузу для поддержания на высоком уровне показателей образовательной и научной деятельности, стимулы карьерного роста и профессионального развития ППС, а также материальные стимулы. Эффекты от этих подходов для вузов различных типов, статусов и отраслевой принадлежности требуют отдельного исследования в жанре кейс-стади. Мы предполагаем, что в большинстве российских университетов разнообразие профессиональных и карьерных целей преподавателей не поддерживается возможностью выбора индивидуального трека (методического, научного, административного и т. д.).

В качестве универсальной рекомендации можно предложить внедрение поддержки преподавателей через управление процессом становления молодых кадров. Это может значительно сократить период их адаптации, что положительно скажется как на качестве образовательного процесса, так и на мотивации молодых преподавателей к продолжению академической карьеры. К эффективным мерам поддержки также относятся денежные стимуляции, социальная поддержка, вовлечение в принятие решений по развитию структурного подразделения и вуза в целом.

Для построения эффективной системы поддержки развития профессиональных стратегий ППС на уровне всей страны необходим поиск научных и методологических оснований трансформации существующей системы с учетом особенностей и ресурсов каждого конкретного вуза. Перспективным видится анализ кейсов ведущих университетов, внедривших системы поддержки индивидуальных треков преподавателей, и разработка методики адаптации этих практик под университеты различных типов и ресурсов.

Список литературы

1. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2023. 200 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2759-7
2. Рудаков В. Н. Различия в положении профессорско-преподавательского состава вузов по возрастным группам // Мониторинг экономики образования. 2020. Вып. 13. 6 с.
3. Щеглова Д. В., Гармонова А. В., Опфер Е. А. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 11. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62
4. Альтбах Ф. Дж. Глобальные перспективы высшего образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. 552 с.
5. Радаев В. В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124. DOI: 10.31857/S013216250019853-1
6. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
7. Rogozin D. M., Solodovnikova O. B., Inatova A. A. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
8. Гармонова А. В., Щеглова Д. В. Оценки преподавателями изменений в высшем образовании России: трансформация или стагнация? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. № 4. С. 476–494. DOI: 10.21638/spbu12.2020.408
9. Шуклина Е. А., Широкова Е. А. Доверие к институциональным нормам высшей школы в оценках преподавателей // Известия Уральского федерального университета. 2019. Т. 25, № 3 (189). С. 241–250.
10. Weert E. de. The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession // The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education. London: Palgrave Macmillan, 2009. P. 134–154. DOI: 10.1057/9780230242166_8
11. Бедрачук И. А., Митина О. В. Эффективный контракт с преподавателем как инструмент повышения эффективности деятельности вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1. С. 39–52.
12. Романов Е. В. Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4. С. 64–81. DOI: 10.15826/umj.2016.104.029
13. Рабинович М. И., Степанова Е. Ю., Уман А. И. О технологии применения рейтинговой оценки во внутривузовской системе материального стимулирования преподавателей // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4. С. 56–63. DOI: 10.15826/umj.2016.104.028
14. Лазарев Г. И., Мартыненко О. О., Лазарев И. Г. Новые стратегии вуза в развитии кадрового потенциала // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1. С. 53–63.
15. Вебер М. Мотивы социального действия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 628–629.
16. Смирнова Н. М. Недостаточность целерациональности // Epistemology & Philosophy of Science. 2005. № 33. С. 68–71.
17. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
18. Куракин Д. Ю., Латыпов И. А. Экосистемы выбора: о некоторых ограничениях теории рационального выбора и стратегии их преодоления // Экономическая социология. 2023. Т. 24, № 3. С. 11–32.
19. Ефимова Г. З. Карьерный путь преподавателей высшей школы // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10, № 1. С. 24–40. DOI: 10.19181/snsp.2022.10.1.8859.

20. Голубева Т. С. Трактовка понятия «карьера» в разрезе современных тенденций // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 28–30.

21. Кононюк А., Паяк А., Гудановска А. Э. Форсайт для карьерного развития // Форсайт. 2020. Т. 14, № 2. С. 88–104.

22. Волкова Г. Л., Никишин Е. А. Паттерны межрегиональной мобильности российских ученых и готовность к переездам в будущем // Экономика региона. 2022. Т. 18. Вып. 1. С. 175–192. DOI: 10.17059/ekon.reg.2022-1-13

23. Ефимова Г. З. Карьерный путь преподавателей высшей школы // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10, № 1. С. 24–40. DOI: 10.19181/snsp.2022.10.1.8859

24. Рудаков В. Н. Удовлетворенность работой, карьерные стратегии и планы преподавателей российских вузов: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 36 с.

References

1. Radaev V. V. *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow, Publishing House of the National Research University Higher School of Economics, 2023, 200 p. doi 10.17323/978-5-7598-2759-7 (In Russ.).

2. Razlichia v polozhenii professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov po vozrastnym gruppam [Differences in the Position of University Teaching Staff by Age Groups]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, 2020, iss. 13, 6 p. (In Russ.).

3. Scheglova D. V., Garmonova A. V., Opfer E. A. Rol magistratury v sisteme podgotovki akademicheskikh kadrov [The Role of Master Education in the System of Academic Staff Training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, nr 11, pp. 47–62. doi 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62 (In Russ.).

4. Altbach F. J. *Global'nye perspektivy vysshego obrazovaniya* [Global Perspectives of Higher Education]. Moscow, Publishing House of the National Research University Higher School of Economics, 2018. 552 p. (In Russ.).

5. Radaev V. V. *Krizis v sovremennom prepodavanii: chto imenno poshlo ne tak?* [Crisis in Modern Teaching: What Exactly Went Wrong?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2022, nr 6, pp. 114–124. doi 10.31857/S013216250019853-1 (In Russ.).

6. Sysoev P. V. *Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost, gotovnost i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly* [Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Application of Artificial Intelligence Technologies in Professional Activity by University Teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2023, nr 10, pp. 9–33. doi 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ.).

7. Rogozin D. M., Solodovnikova O. B., Ipatova A. A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut cifrovuyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How University Teachers Perceive the Digital Transformation of Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, nr 1, pp. 271–300. doi 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ.).

8. Garmonova A. V., Shcheglova D. V. *Ocenki prepodavatelyami izmeneniy v vysshem obrazovanii Rossii: transformatsiya ili stagnatsiya?* [Teachers' Assessments of Changes in Higher Education in Russia: Transformation or Stagnation?].

Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya, 2020, nr 4, pp. 476–494. doi 10.21638/spbu12.2020.408 (In Russ.).

9. Shuklina E. A., Shirokova E. A. *Doverie k institucional'nym normam vysshej shkoly v ocenках преподавателей* [Trust in the Institutional Norms of Higher Education in Teachers' Assessments]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*, 2019, vol. 25, nr 3 (189), pp. 241–250. (In Russ.).

10. Weert E. de. *The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession*. In: *The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education*. London, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 134–154. doi 10.1057/9780230242166_8 (In Eng.).

11. Bedrachuk I. A., Mitina O. V. *Effektivnyy kontrakt s prepodavatelem kak instrument povysheniya effektivnosti deyatel'nosti vuzov* [Effective Contract with a Teacher as a Tool to Improve the Efficiency of Higher Education Institution]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2015, nr 1, pp. 39–52. (In Russ.).

12. Romanov E. V. *Normirovanie nagruzki преподавателей: problemy i poisk resheniy* [Rationing Teachers' Workload: Problems and Search for Solutions]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 4, pp. 64–81. doi 10.15826/umj.2016.104.029 (In Russ.).

13. Rabinovich M. I., Stepanova E. Yu., Uman A. I. *O tehnologii primeneniya rejtingovoy ocenki vo vnutrivuzovskoy sisteme material'nogo stimulirovaniya преподавателей* [About the Technology of Rating Assessment Application in the University System of Material Incentives for Teachers]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 4, pp. 56–63. doi 10.15826/umj.2016.104.028 (In Russ.).

14. Lazarev G. I., Martynenko O. O., Lazarev I. G. *Novye strategii vuzov v razviti kadrovogo potentsiala* [New University Strategies in the Development of Human Resources Potential]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2015, nr 1, pp. 53–63. (In Russ.).

15. Veber M. *Motivy social'nogo dejstviya* [Motives for Social Actions]. In: *Veber M. Izbrannyye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow, 1990, pp. 628–629. (In Russ.).

16. Smirnova N. M. *Nedostatochnost' celeratsional'nosti* [Lack of Means-End Rational Action]. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2005, nr 33, pp. 68–71. (In Russ.).

17. Bek U. *Obshchestvo riska: na puti k drugomu modernu* [Risk society: on the Way to Another Modern]. Moscow, Progress-Traditsiya, 2000, 384 p. (In Russ.).

18. Kurakin D. Yu., Latypov I. A. *Ekosistemy vybora: o nekotorykh ogranicheniyakh teorii racional'nogo vybora i strategii ih preodoleniya* [Ecosystems of the Choice: Theory of Rational Action Limitations and How to Overcome Them]. *Ekonomicheskaya sociologiya*, 2023, vol. 24, nr 3, pp. 11–32. (In Russ.).

19. Efimova G. Z. *Kar'ernyy put' преподавателей vysshej shkoly* [Careers of the University Teaching Staff]. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*, 2022, vol. 10, nr 1, pp. 24–40. doi 10.19181/snsp.2022.10.1.8859. (In Russ.).

20. Golubeva T. S. *Traktovka ponyatiya «kar'era» v razreze sovremennykh tendentsiy* [Interpretation of the Concept “Career” in the Context of Modern Trends]. *Obshchestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika*, 2017, nr 8, pp. 28–30. (In Russ.).

21. Kononuk A., Payak A., Gudanovska A. E. *Forsajt dlya kar'ernogo razvitiya* [Foresight for the Career Strategy]. *Forsajt*, 2020, vol. 14, nr 2, pp. 88–104. (In Russ.).

22. Volkova G. L., Nikishin E. A. Patterny mezhregional'noy mobilnosti rossijskikh uchenykh i gotovnost k pereezdam v budushem [Patterns of Interregional Mobility of Russian Scientists and Willingness to Move in the Future]. *Ekonomika regiona*, 2022, vol. 18, nr 1, pp. 175–192. doi 10.17059/ekon.reg.2022-1-13 (In Russ.).

23. Efimova G. Z. Karernyj put prepodavatelej vysshej shkoly [Career Path of University Teachers]. *Sociologicheskaya*

nauka i social'naya praktika, 2022., vol. 10, nr 1, pp. 24–40. doi 10.19181/snsp.2022.10.1.8859 (In Russ.).

24. Rudakov V. N. Udovletvorennost rabotoj, karernye strategii i plany prepodavatelej rossijskikh vuzov: informacionnyj byulleten [Job Satisfaction, Career Strategies and Plans of Russian University Teachers: a Newsletter]. Moscow, National Research University Higher School of Economics, 2021. 36 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Щеглова Дарья Владимировна – кандидат политических наук, доцент Института образования, аналитик отдела цифрового стратегического развития и партнерства НИУ «Высшая школа экономики»; dshcheglova@hse.ru.

Опфер Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Института образования, аналитик отдела цифрового стратегического развития и партнерства НИУ «Высшая школа экономики»; eopfer@hse.ru.

Гармонова Анна Владимировна – кандидат политических наук, директор Центра университетского партнерства, доцент Института образования НИУ «Высшая школа экономики»; agarmonova@hse.ru.

Гаврилов Сергей Владимирович – кандидат технических наук, научный сотрудник ПУП «Развитие университетов», НИУ «Высшая школа экономики»; svgavrilov@hse.ru.

Daria V. Shcheglova – PhD (Political Science), Associate Professor of Institute of Education, Analyst of the Digital Partnership and Development Department, HSE University; dshcheglova@hse.ru.

Evgenia A. Opfer – PhD (Pedagogical Science), Associate Professor of Institute of Education, Analyst of the Digital Partnership and Development Department, HSE University; eopfer@hse.ru.

Anna V. Garmonova – PhD (Political Science), Associate Professor of Institute of Education, Head of the Center for the University Partnership, HSE University; agarmonova@hse.ru.

Sergei V. Gavrilov – PhD (Engineering), Research Associate of the Educational Project “University Development”, HSE University; svgavrilov@hse.ru.

