

И. С. Чириков

АКАДЕМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ

Осуществляется обзор различных моделей и практик академического развития в зарубежных университетах. В первой части рассматриваются предпосылки возникновения академического развития в вузах как специально организованной деятельности. Подробно описываются три процесса: появление новых форм менеджериализма, продвижение предпринимательской активности в университетах и концепция непрерывного образования. Вторая часть посвящена анализу задач, проблем профессионализации и моделей организации деятельности по академическому развитию. Делается вывод о проблематичности самого термина «академическое развитие», множественности взглядов на задачи, направления деятельности, профессиональные принципы и модели организации. В третьей части приводится обзор наиболее интересных программ и проектов академического развития в зарубежных университетах, которые могли бы быть реализованы в российских вузах. Представленные выводы и материалы могут быть полезны при обсуждении стратегических инициатив, планировании программ и проектов академического развития в российских университетах.

Ключевые слова: академическое развитие, лучшие практики, организационные изменения, преподаватели.

●
I. S. Chirikov

Academic development in universities: experience of foreign universities

The present paper summarizes a review of the best practices and models of academic development in foreign universities. It is argued that academic development as a domain of professional activity is developed as a response to the three interrelated processes: emergence of the new forms of public management, dissemination of 'entrepreneurial university' conception and life-long learning programs. Possible goals, professionalization problems and organizational models of academic development are elaborated in order to present heterogeneity of this phenomenon. We conclude by highlighting the most promising types of academic development programs which is possible to implement in Russian universities.

Keywords: academic development, best practices, organizational change, academics.

Лицо университетов практически всегда определялось его преподавателями: не только академическими «суперзвездами», но сообществом в целом. Именно вокруг преподавателей формируется особая образовательная и исследовательская среда, в которую погружаются студенты. Особенно точно это подчеркнул Дж. Г. Ньюмен. В своей знаменитой работе «Идея университета» он характеризует сущность университета следующим образом: «Собрание ученых мужей, усердных в своих науках и достойных друг друга, объединенных посредством близких связей и на благо интеллектуальной гармонии для того, чтобы примирить притязания и разногласия изучаемых ими наук. Они советуются друг с другом, учатся взаимоуважению и взаимопомощи. Так создается чистая и безупречная атмосфера мысли, которую вдыхают студенты» [11, с. 76].

Разнообразные процессы, происходившие в высшем образовании в течение полутора веков с момента выхода книги Ньюмена, во многом расшатали это представление о преподавателях и их роли в университетах. Однако «кадровый вопрос» тем не менее не потерял своей остроты: лучшие университеты уделяют большое внимание не только поиску и отбору преподавателей, но и созданию условий для их профессионального и личностного развития.

Термин «академическое развитие», относительно неизвестный для большинства российских вузов, имеет весьма богатую историю использования в зарубежных университетах. В зависимости от контекста и страны говорят об академическом развитии (academic development), образовательном развитии (education development), кадровом развитии (staff development), карьерном

развитии (career development). В качестве наиболее общего определения для данного вида деятельности можно использовать следующее: «...институциональные политики, программы и процедуры, которые стимулируют и поддерживают сотрудников, чтобы они наилучшим образом добивались собственных целей и содействовали достижению целей университета» [14, с. 1; цит. по: 2, с. xiii].

Поскольку мы можем в определенном смысле говорить о заимствовании и адаптации данного института для наших университетов, то логично будет подробно рассмотреть основания, контекст и способы организации академического развития в зарубежных вузах. Цель данной работы — представить различные модели и практики академического развития, используемые для реализации организационных изменений в зарубежных университетах. В статье мы попытаемся ответить на три вопроса: Как и почему в университетах появляется специальная деятельность по академическому развитию? Каковы модели организации, проблемы «профессионализации» и этические аспекты этой деятельности? Каковы наиболее интересные практики академического развития, которые могли бы быть использованы и в российских вузах? В качестве материалов для анализа будут использованы книги и статьи об академическом развитии, а также информация сайтов зарубежных университетов (преимущественно США, Австралии, Великобритании и европейских стран). Представленные выводы и материалы могут быть полезны при обсуждении стратегических инициатив, планировании программ и проектов в российских вузах.

Почему появилась необходимость в академическом развитии?

Авторы, которые задаются вопросом о времени появления в университетах деятельности по академическому развитию, расходятся во мнениях относительно ее «возраста». Кто-то говорит о более чем сорокалетней истории практик академического развития [9, с. 83], кто-то фиксирует появление академического развития как отдельного устойчивого направления работы лишь в последние пятнадцать лет [6, с. 8]. Вторая цифра представляется нам более обоснованной (хотя она может быть больше или меньше в зависимости от страны), особенно если обратиться к причинам и контексту появления этой деятельности в университетах. На наш взгляд, представление о том, что в вузах необходима специ-

альная деятельность по развитию собственных сотрудников, появилось в результате наложения нескольких взаимосвязанных процессов. Во-первых, это появление новых форм менеджериализма в управлении университетами. Во-вторых, активное продвижение предпринимательской активности среди преподавателей и исследователей. В-третьих, распространение идей непрерывного образования (life-long learning). Рассмотрим далее каждый из этих процессов более подробно.

Появление новых форм менеджериализма

Данный процесс является, пожалуй, наиболее комплексным из всех упомянутых, у него имеется множество альтернативных названий и определений¹. По существу, новый менеджериализм представляет собой процесс применения правил, процедур и практик, принятых в бизнес-структурах, для управления учреждениями общественного сектора. По первоначальному замыслу это позволит сделать университеты более эффективными, а значит, налогоплательщики смогут получить большую отдачу от выплачиваемых ими средств [5]. Главными причинами необходимости перехода к новым механизмам управления университетами явились, с одной стороны, развитие массового высшего образования, рост международной конкуренции в области научных исследований, укрупнение и усложнение организационной структуры университетов, с другой — признание низкой эффективности государственной экономической политики по отношению к университетам (обзор см. в [15]).

Новый менеджериализм является не просто набором инструментов и техник управления, но скорее идеологией, подразумевающей целый ряд фундаментальных предпосылок и убеждений относительно природы университета [13]. Можно выделить три основные черты, которые формируют содержательное ядро этой идеологии [5, 13].

• *Требование эффективности университетов.*

При этом в условиях массового высшего образования не произошло пропорционального увеличения государственного финансирования, поэтому университеты вынуждены делать больше за меньшие деньги.

¹ Например, одни авторы говорят о менеджериализме, другие — о новом государственном управлении (new public management), обозначая этими терминами в целом очень схожие процессы. Мы не будем углубляться во все тонкости, потому как для наших задач будет достаточно выделения наиболее общих черт.

• *Ориентация на рынок и рыночные механизмы.* Поощряются конкуренция за студентов, исследовательские проекты, развиваются процедуры соизмерения и рейтингования. Студенты воспринимаются в качестве потребителей услуг, а потому особое внимание уделяется их удовлетворенности.

• *Повышение уровня подотчетности (accountability),* как внутренней, так и внешней. Формируются индикаторы деятельности подразделений и университета в целом, ведется мониторинг внутриуниверситетских процессов, особое внимание уделяется качеству образования, оценке преподавательской деятельности, исследовательской активности, востребованности выпускников.

В условиях возросшей нагрузки и подотчетности университету необходимо увеличивать образовательную и научную «результативность» своих преподавателей — он оказывается в такой же ситуации, как и многие крупные коммерческие фирмы (которым также важно получить от сотрудников максимальную производительность за меньшие деньги), а потому обращает внимание на их кадровые стратегии. Одной из базовых концепций кадрового развития в коммерческом секторе выступает теория «научающейся организации» (learning organization). Это представление об организации как о среде с особой культурой работы со знанием и процессами обучения, которые встроены в повседневную деятельность сотрудников. Ее отличительными чертами являются гибкость и открытость для изменения и трансформации за счет прироста знаний и новых представлений у сотрудников [3, с. 7].

Таким образом, помещение университетов в ситуацию компаний коммерческого сектора ведет к заимствованию и адаптации отдельных инструментов, в том числе кадрового развития (разумеется, кадровое развитие в вузах имеет свою специфику, которая будет рассмотрена во второй части статьи).

Продвижение предпринимательской активности в университетах

Следующим важным процессом, оказавшим влияние на распространение практик академического развития, является продвижение идей о важности формирования предпринимательских навыков у преподавателей и студентов. В какой-то степени указанный процесс также является следствием идеологии нового менеджериализма, однако в ряде работ он выделяется как фактор,

имеющий особую значимость [1].

В основе идеи о необходимости формирования предпринимательских навыков лежит предпосылка о том, что современный университет должен стать «ближе к реальной жизни», ориентироваться на желания и устремления «потребителей», т. е. студентов. Во множестве исследований было продемонстрировано, что развитие предпринимательской составляющей у студентов делает их более конкурентоспособными на рынке труда. Формирование таких качеств, как инициативность, личная ответственность, креативность, позволяет выпускникам быстрее продвигаться по карьерной лестнице [Там же]. Далее, если развитие предпринимательских навыков имеет несомненную пользу для студентов, то почему бы не формировать эти навыки и у преподавателей? Во-первых, преподаватели должны уметь «учить предпринимательству», а во-вторых, предпринимательская активность преподавателей (коммерциализация разработок, консалтинг, установление партнерства с предприятиями и пр.) позволит университету получать дополнительные доходы [Там же, с. 42–43].

Несмотря на то что подобная предпринимательская ориентация образовательного процесса и исследований подвергалась серьезной и часто обоснованной критике, в целом она нашла поддержку и со стороны государственных администраторов, и со стороны ряда университетских руководителей, и со стороны представителей предприятий. Вместе с тем внедрение предпринимательской составляющей и в учебный процесс, и в научную деятельность преподавателей требует особых механизмов и специальных усилий. Нужно не только предложить разумное обоснование необходимости такой составляющей, но также сформировать интерес к этой деятельности у академически ориентированных преподавателей за счет административных инструментов и образовательных технологий [Там же, с. 48–51]. Здесь и появляется необходимость в организации специальной деятельности по кадровому развитию, направленному на изменение коллективных традиционных представлений об академической работе.

Концепция непрерывного образования (life-long learning)

Важное влияние на академическое развитие оказывает дискуссия о необходимости обучения в течение всей жизни. В 1960–1970-е гг. преимущественно в западных странах обнаружился

беспрецедентный спрос со стороны взрослых на обучение, которое было необходимо им для работы, развлечения или просто ради интереса. Предложение таких образовательных услуг сформировалось за счет экспансии высшего образования в сферу образования взрослых. Эта экспансия наряду с увеличением других возможностей для получения знаний (телевидение, газеты, фильмы, радио, а позже и Интернет) привела к масштабным дискуссиям относительно задач и последствий обучения в течение всей жизни [12, с. 30]. Несмотря на отсутствие единой устоявшейся концепции непрерывного образования, существует несколько сквозных тем, которые фигурируют в дискуссиях: социальное равенство и социальная инклюзия, влияние повышения уровня знаний и навыков взрослых на экономическое развитие, роль высшего образования в повышении качества жизни [Там же, с. 31].

Идеи *life-long learning* оказывают двоякое влияние на деятельность по академическому развитию в университетах. С одной стороны, для вузов это такой же важный вызов, как и распространение предпринимательской идеологии: преподавателей необходимо снабдить специальными навыками и компетенциями для того, чтобы они были способны изменить подходы к преподаванию [Там же, с. 35–37]. С другой — представление о важности обучения в течение всей жизни распространяется и на преподавателей, а потому на разных этапах карьеры университету необходимо предлагать им различные образовательные программы.

Как организована деятельность по академическому развитию?

Далее перейдем к рассмотрению задач, проблем профессионализации и моделей организации деятельности по академическому развитию. Основная трудность последующего изложения заключается в том, что общая терминологическая рамка для обсуждения проблем академического развития пока не сложилась. В целом ряде работ отмечается, что содержание основных терминов изменяется от сообщества к сообществу и такая тенденция сохранится в ближайшее время [2, 7]. К примеру, в ЮАР под академическим развитием понимается не только работа с преподавателями, но и со студентами [4, с. 95], а в Испании академическое развитие близко по статусу к педагогической подготовке школьных учителей [6, с. 10].

Несмотря на это существуют заслуживающие внимания попытки обсуждения академического развития как специального вида деятельности в университете. Во-первых, признается проблематичным обозначение этой деятельности как «развития», так как у данного термина имеются очень сильные коннотации с позитивистским пониманием прогресса, реализуемого посредством применения научной рациональности к некоторому объекту, который требует улучшений. Следовательно, неявно предполагается, что те, кто занимаются академическим развитием, обладают единственно верным, «экспертным» знанием относительно наиболее правильного ведения академической деятельности. Однако основания для обладания такого рода знаниями остаются непроясненными [2, с. xiv]. Вот показательная цитата из интервью в рамках исследования восприятия профессии у специалистов по академическому развитию, которое проводилось в австралийских университетах: «*“На бумаге” я являюсь специалистом по академическому развитию, но это термин, который нужно употреблять с особой осторожностью, когда ты работаешь с преподавателями. Поэтому я обычно представляюсь как коллега, который просто работает с ними, помогая им развивать некоторые навыки и формировать лучшее понимание их образовательной роли, и иногда исследовательской роли. Если ты говоришь, что собираешься заниматься их развитием как академических работников, это звучит немного надменно*» [7, с. 57].

Во-вторых, существуют расхождения относительно основных задач и направлений деятельности по академическому развитию. Так, в университетах США основной фокус развития преподавательского состава (*faculty development*) — это формирование педагогических навыков. В Великобритании наблюдается схожая картина, более того, утверждается, что рост сообщества специалистов по образовательному развитию в последние годы был настолько интенсивен, что можно говорить о формировании самостоятельной сферы исследований и профессиональной роли [2, с. xiii]. В то же время наметилась тенденция, особенно ярко проявляющаяся в австралийских университетах [7], к расширению направлений деятельности и развитию, наряду с преподавательскими, управленческими и исследовательскими навыками. Деятельность по развитию административного персонала и академических работников получает все большее распространение. Одна из возможных классификаций различий между

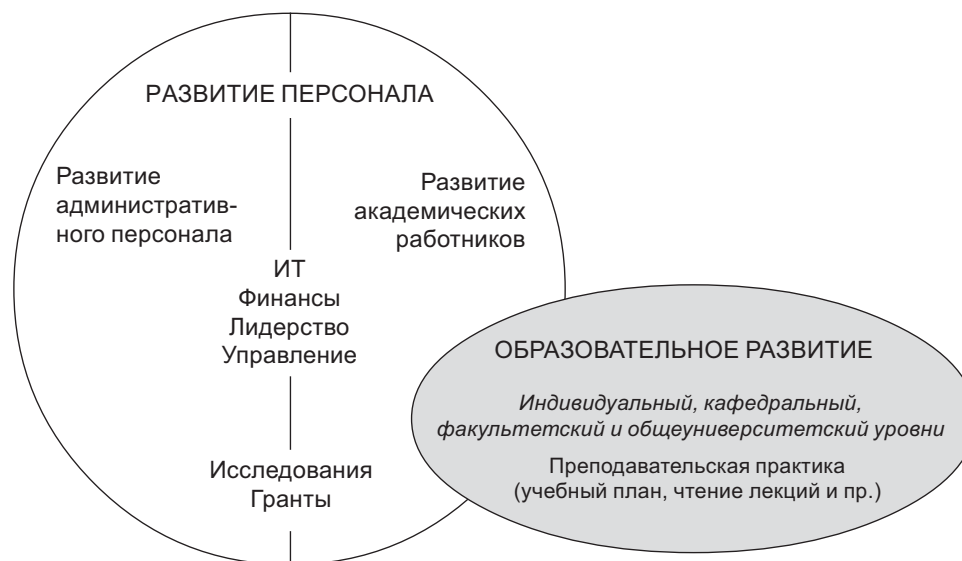
кадровым, академическим и образовательным развитием по содержанию и основному объекту деятельности зафиксирована на рисунке.

Ввиду того, что академическое развитие является относительно молодой и не до конца сформировавшейся областью деятельности, наибольшие дискуссии вызывает обсуждение критериев профессионализма и профессиональной этики. Что это за «профессия», и какую роль играют специалисты по академическому развитию в университетах? В исследовании подразделений академического развития в университетах четырех европейских стран было зафиксировано большое разнообразие в самоописании профессиональных ролей [6]. Основные различия наблюдаются в степени активности поддержки преподавателей и вмешательства в устоявшийся порядок вещей, а общий тренд состоит в смещении в сторону консультативной и методической поддержки. Примеры выделенных типов профессиональных ролей: «размышляющий наблюдатель», «технический консультант», «практический эксперт», «методист», «учитель», «специалист по моделированию», «консультант», «тренер», «партнер» [Там же, с. 14].

В работе Хэндл (2008) предлагается нетривиальная характеристика роли и идентичности специалистов по академическому развитию: «критичный друг» или, скорее, «критически настроенный друг» (*critical friend*). «Критичный друг» применительно к академическому развитию в университете — это тьютор или консультант, который, с одной стороны, оказывает содействие

преподавателям в их работе через определение проблем и возможностей, с другой — подвергает критике устоявшиеся практики и представления посредством обращения к различным новым перспективам [10, с. 65]. Подобная амбивалентная характеристика идентичности специалистов по академическому развитию свидетельствует о некотором пограничном положении профессии, «внутри» и «вне» академической работы. Схожую идею выдвигает и Фрэзер, предлагая называть специалистов по академическому развитию не «academic developers», а «academic provocateurs» (академические провокаторы) — те, кто конструктивно проблематизирует устоявшийся ход вещей в университетах [7, с. 63].

Положение подразделения по академическому развитию в организационной структуре университета также накладывает свой отпечаток на характер деятельности сотрудников. В случае если подразделение является частью административной структуры университета (наделено управленческими обязанностями и, соответственно, отвечает за реализацию специальных программ и политик), то это чаще всего задает ориентацию сотрудников на «техническую и административную поддержку» деятельности преподавателей. Напротив, если подразделение находится в структуре определенного факультета или института, наряду с другими академическими департаментами, это формирует более доверительные отношения между преподавателями и сотрудниками подразделения, они воспринимаются как помощники и партнеры [10, с. 60]. Кроме того,



Различия между развитием персонала, академическим развитием и образовательным развитием (сферы деятельности даны для примера) [7, с. 62]

во втором случае у специалистов по академическому развитию не так ярко выражено организационное измерение их деятельности (содействие имеющимся целям организации). Сложно дать количественную оценку того, какая модель преобладает в зарубежных университетах, скорее всего, пропорции различаются в зависимости от страны. Так, по данным на 2000 г. в Великобритании насчитывалось девять различных видов «расположения» подразделений по академическому развитию в рамках университетов: 38 % подразделений были отдельными структурами, 17 % находились в рамках управлений персонала, 13 % – в рамках факультетов образования. В то же время более половины подразделений подчинялись напрямую соответствующему проректору или ректору [8, с. 78–83].

Каковы наиболее интересные практики академического развития?

В заключительном разделе данного обзора мы рассмотрим наиболее примечательные примеры программ академического развития зарубежных университетов, часть из которых (в ближайшее время или в перспективе) могла бы быть реализована в российских вузах. Мы не претендуем на исчерпывающее описание всех используемых практик и руководствовались в основном критерием их возможной применимости в наших условиях². Для анализа из Шанхайского рейтинга были взяты как лидирующие университеты (преимущественно из США), так и университеты из второй-третьей сотни (преимущественно из Австралии, Великобритании), у которых меньше возможностей для привлечения наиболее талантливых преподавателей, а потому они вынуждены уделять серьезное внимание академическому развитию сотрудников. Наиболее интересные программы и проекты академического развития сгруппированы по разделам: построение академической карьеры, преподавание, исследования; каждый раздел включает в себя общее описание и конкретные примеры с указанием университета.

Построение академической карьеры. Общей чертой программ академического развития в зарубежных университетах является повышенное

внимание к формированию навыков карьерного строительства. Доминирует представление об академической карьере не как об эмерджентном и стихийно складывающемся процессе, а как о процессе, формируемом преподавателем сознательно в течение всей жизни. Отсюда следуют два ключевых принципа: 1) акцент на индивидуальных профессиональных траекториях; 2) выделение нескольких этапов карьерного развития, разработка дифференцированных подходов к каждому этапу.

Реализация принципа индивидуальных карьерных траекторий происходит посредством различных инструментов: консультационных центров, тьюторства/менторства/коучинга, специальных семинаров и тренингов. Наиболее комплексно такой подход реализуется в Университете Беркли в рамках программы «Карьерный компас» («Career compass») [16]. В основе этой программы лежат три взаимосвязанных компоненты:

- определение круга задач и ответственности, требований и ожиданий в отношении работника;
- определение форм отчетности и стандартов оценки, а также факторов, влияющих на профессиональный успех;
- разработка и реализация индивидуального плана профессионального и карьерного развития, который учитывает ожидания от работника, стандарты оценки его деятельности, профессиональные цели и факторы успеха (компетенции, необходимые для наилучшего соответствия ожиданиям).

Ключевые задачи состоят в том, чтобы научить преподавателей:

- планировать свою профессиональную карьеру с учетом собственных интересов и личных целей, с одной стороны, и стратегических целей университета, с другой стороны;
- понимать, какие компетенции необходимо приобрести для успешного развития в университете, и выбирать необходимые для этого ресурсы из предоставленного пула;
- оценивать результативность собственной деятельности.

Программа карьерного развития в Университете Беркли реализуется в несколько этапов и подразумевает циклы семинаров по развитию карьеры, знакомство со специальными ресурсами по профессиональному развитию, индивидуальные консультации и различные программы повышения квалификации для приобретения необходимых компетенций. Также осуще-

² К сожалению, на сайтах университетов не обобщается позитивный и негативный опыт реализации различных программ и не обсуждаются возникавшие в ходе этого процесса проблемы. Поэтому вопросы эффективности той или иной программы в данном обзоре не рассматриваются.

ствляется помощь в разработке и ведении плана индивидуального развития (individual development plan) [17], включающего процедуру самооценки.

В Оксфордском университете также предлагаются специальные семинары по планированию академической карьеры [18], реализуется специальная программа академического менторства — Career Accelerator Academic Mentoring (СААМ). В Калифорнийском технологическом институте реализуется программа Staff Education & Career Development, предполагающая как образовательную составляющую в виде курсов, так и индивидуальный коучинг: 45-минутные индивидуальные встречи для обсуждения профессионального развития и карьеры.

Работа с различными этапами карьерного развития может быть продемонстрирована на примере Квинслендского технологического университета (Queensland University of Technology), Австралия. Программа академического развития предполагает два уровня: «early career» и «mid career» [19]. На начальных этапах карьеры основной акцент сделан на включении в университетскую жизнь и адаптацию (специальных курсов, менторстве), развитии исследовательских навыков, планировании карьеры, преподавательском развитии. Академическое развитие в середине карьеры предполагает рефлексию исследовательских навыков, формирование новых импульсов для развития карьеры, подготовку университетских управленцев.

Преподавание. Как мы уже упоминали выше, в большинстве университетов приоритетной составляющей кадрового развития является преподавание. Практически в каждом из рассмотренных нами университетов имеются программы, направленные на развитие педагогических навыков. Мы не имеем возможности углубиться в рассмотрение содержания этих программ (это тема для отдельного обзора), упомянем лишь некоторые интересные примеры программ и проектов.

В Университете Дарема (Англия) преподавателям доступны разнообразные консультации специалистов по академическому развитию. В перечне типов консультаций можно обнаружить такие необычные для российских университетов форматы, как наблюдение за процессом преподавания и конфиденциальный отзыв, развитие навыков научного руководства, разработка образовательных стратегий факультетов и кафедр. В Корнелльском университете развернута программа образовательных инноваций (Faculty

Innovation in Teaching Program [20]), которая могла бы быть интересна не только с методической точки зрения, но и с точки зрения визуализации и представления результатов. Сайт представляет собой пул методических разработок, к которым могут обращаться преподаватели университета.

Также может быть интересен опыт Массачусетского технологического института — главным образом с точки зрения организации процесса академического развития и повышения преподавательской квалификации. Доступ к различным курсам и тренингам организован через персональный электронный кабинет, в котором располагается каталог всех курсов и программ, имеется система поиска, онлайн-регистрация, доступно отслеживание информации о завершившихся, текущих и будущих программах, связь с организаторами для высказывания пожеланий и пр. Кроме того, на сайте расположен годовой онлайн-календарь образовательных мероприятий и курсов повышения квалификации [21].

Исследования. Развитие исследовательских навыков является неотъемлемой частью зарубежных программ академического развития, хотя по масштабам эта деятельность уступает педагогически-ориентированным программам. В качестве исключения можно привести пример Оксфордского университета, который отличается большим набором курсов и инициатив, ориентированных именно на исследователей. Вся информация о существующих программах аккумулирована на специальном портале — Skills Portal for Oxford University Researchers [22]. На портале представлен классификатор курсов, упорядоченных от начальных до продвинутых; существуют возможности выбора курсов по компетенциям, которые хотят приобрести сотрудники. Примеры курсов для исследователей: «Исследовательские навыки и техники», «Исследовательская среда (библиотека, публикации, интеллектуальная собственность, этика, практики цитирования, предпринимательство)», «Исследовательский (проектный) менеджмент». Кроме этого распространены локальные инициативы подразделений, например, семинар «Жизнь после защиты Ph.D.», основная задача которого состоит в том, чтобы очертить круг возможностей, открытых для тех, кто получил степень доктора, рассказать о ресурсах, необходимых для реализации академических амбиций.

Исследовательская компонента академического развития находится на подъеме еще и ввиду вышупомянутой тенденции развития пред-

принимательских навыков у преподавателей — многие университеты уделяют этому серьезное внимание. Так, в Чикагском университете акцент сделан на курсах по фандрайзингу, управлению проектами, на поиске внешних спонсоров. Подразделение University Research Administration организует занятия для обучения тому, как получить финансовую поддержку и грамотно реализовать проект на всех его этапах: выбор внешней организации-спонсора, оформление заявки, соответствующей требованиям спонсоров, управление проектом и его бюджетом, подготовка отчетности, решение спорных вопросов [23]. Также функционирует информационный портал о процедурах оформления и подачи заявки на гранты внутри университета [24].

Выводы

Академическое развитие как специальная сфера деятельности получила особое распространение в зарубежных университетах (преимущественно европейских стран, а также США и Австралии) в последние 15–20 лет. Можно выделить три взаимосвязанных процесса, которые оказали существенное влияние на возникновение академического развития: появление новых форм менеджериализма, продвижение предпринимательской активности в университетах и концепция непрерывного образования. Появление новых форм менеджериализма стимулировало заимствование механизмов управления, принятых в организациях коммерческого сектора, а потому многие университеты переняли кадровые программы и стратегии предприятий. Другой важный процесс — продвижение предпринимательской активности в университетах — повлиял на академическое развитие двойственным образом: с одной стороны, необходимо научить преподавателей формировать предпринимательские навыки у студентов, с другой — предпринимательская активность преподавателей позволяет университету увеличить собственные доходы. Схожее влияние оказало и распространение концепции непрерывного образования, которая была воспринята и как вызов традиционной системе образования (а значит, преподавателей необходимо переучивать), и как призыв к постоянному совершенствованию преподавателей через различные курсы и программы повышения квалификации.

Далее можно выделить следующие отличительные черты академического развития как сферы деятельности и «профессии». Во-первых,

признается проблематичным сам термин «развитие» как имеющий очевидные коннотации с позитивистским представлением о прогрессе и не учитывающий эмерджентный характер формирования академических навыков. Во-вторых, существуют расхождения относительно основных задач и направлений деятельности по академическому развитию: все большее распространение получают программы развития исследовательских, управленческих навыков, построения карьеры, а не только традиционные курсы педагогического толка. В-третьих, много дискуссий вызывает профессиональная идентичность специалистов по академическому развитию. В-четвертых, в зависимости от организационной модели, эта деятельность может по-разному восприниматься самими преподавателями.

Деятельность по академическому развитию в российских вузах может существенно обогатиться за счет использования лучших практик зарубежных университетов. Среди наиболее общих тенденций академического развития за рубежом можно выделить следующие: 1) акцент на индивидуальных профессиональных траекториях; 2) выделение нескольких этапов карьерного развития, разработка дифференцированных подходов к каждому этапу; 3) комплексный подход к развитию преподавательских навыков: не только курсы, но и специальные консультации, коучинг, удобные системы поиска и выбора необходимых мероприятий; 4) особое внимание к развитию исследовательских и предпринимательских навыков у преподавателей.

1. *Binks M., Lumsdaine E.* Promoting Entrepreneurship in Higher Education // Blackwell R., Blackmore P. (eds.) *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. L. : Open University Press, 2003. P. 40–52.

2. *Blackwell R., Blackmore P.* (eds.) *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. L. : Open University Press, 2003.

3. *Blackwell R., Blackmore P.* Rethinking Strategic Staff Development // Blackwell R., Blackmore P. (eds.) *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. P. 3–16.

4. *Brew A.* Academic Development in a Global Context // *International Journal for Academic Development*. 2009. Vol. 14, № 2. P. 95–97.

5. *Deem R.* «New Managerialism» and Higher Education: the Management of Performance and Cultures in Universities in the United Kingdom // *International Studies in Sociology of Education*. 1998. Vol. 8, № 1. P. 47–70.

6. *Di Napoli R., Fry H., Frenay M., Verhesschen P., Verburgh A.* Academic Development and Educational Developers: Perspectives from Different European Higher

Education Contexts // International Journal for Academic Development. 2010. Vol. 15, № 1. P. 7–18.

7. *Fraser K.* Australasian Academic Developers' Conceptions of the Profession // Ibid. 2001. Vol. 6, № 1. P. 54–64.

8. *Gosling D.* Educational Development Units in the UK – What are They Doing Five Years on? // Ibid. P. 74–90.

9. *Grant B., Lee A., Clegg S. et al.* Why History? Why Now? Multiple Accounts of the Emergence of Academic Development // Ibid. 2009. Vol. 14, № 1. P. 83–86.

10. *Handal G.* Identities of academic developers: Critical friends in the academy? // Barnett R., Di Napoli R. (eds.) Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives. L. : Routledge, 2008. P. 55–68.

11. *Newman J. H.* The Idea of a University. University of Notre Dame Press, 1982.

12. *Parker S.* The Challenge of Lifelong Learning // Blackwell R., Blackmore P. (eds.) Towards Strategic Staff Development in Higher Education. P. 29–39.

13. *Trowler P.* What Managerialists Forget: Higher Education Credit Frameworks and Managerialist Ideology // International Studies in Sociology of Education. 1998. Vol. 8, № 1. P. 91–109.

14. *Webb G.* Understanding Staff Development. Buckingham : SRHE/Open University Press, 1996.

15. *Павлюткин И. В.* Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации (к концепции «нового менеджериализма») // Вопр. образования. 2004. № 3. С. 57–65.

16. [Электронный ресурс]. URL: <http://careercompass.berkeley.edu/>

17. [Электронный ресурс]. URL: <http://thecareerplace.berkeley.edu/devplan.htm>

18. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.learning.ox.ac.uk/seminars.php?page=23&cat=sg&ls=RES>

19. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hrd.qut.edu.au/staff/development/academic/>

20. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.innovation.cornell.edu/>

21. [Электронный ресурс]. URL: http://events.mit.edu/scripts/monthly_ext.pl?groupid=1739&location=http://web.mit.edu/training/participants/upcoming/

22. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.skillsportal.ox.ac.uk/>

23. [Электронный ресурс]. URL: <http://researchadmin.uchicago.edu/about/training.shtml>

24. [Электронный ресурс]. URL: <http://researchadmin.uchicago.edu/proposals/>

