

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 6 раз в год

Том 23, № 1-2, 2019

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

Ректор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, канд. истор. наук, доцент, г. Екатеринбург

Ч. У. Адамкулова

Ректор Дипломатической Академии МИД Кыргызской Республики, канд. экон. наук, профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

А. А. Батаев

Ректор Новосибирского государственного технического университета, д-р техн. наук, профессор, г. Новосибирск

М. А. Боровская

Заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации, д-р экон. наук, профессор, г. Москва

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

Ректор Петрозаводского государственного университета, д-р техн. наук, профессор, г. Петрозаводск

И. И. Ганчеренок

Ректор Института подготовки научных кадров НАН Республики Беларусь, д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Минск, Республика Беларусь

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

А. К. Ключев

Главный редактор, канд. филос. наук, доцент, г. Екатеринбург

Г. В. Майер

Президент Томского государственного университета (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Томск

А. Ю. Просеков

Ректор Кемеровского государственного университета, д-р техн. наук, профессор РАН, г. Кемерово

Д. Ю. Райчук

Консалтинговая компания «СТД», канд. техн. наук, доцент, г. Санкт-Петербург

Р. Г. Стронгин

Президент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Нижний Новгород

Т. В. Терентьева

Ректор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, д-р экон. наук, профессор, г. Владивосток

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. П. Багирова

Д-р экон. наук, канд. социол. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Б. И. Бедный

Д-р физ.-мат. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

Д-р экон. наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

А. О. Грудзинский

Д-р социол. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

И. Г. Дежина

Д-р экон. наук, руководитель группы по научной и промышленной политике, Сколковский институт науки и технологий, г. Москва

И. Г. Карелина

Канд. физ.-мат. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

С. В. Кортюв

Д-р экон. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Г. И. Петрова

Д-р филос. наук, профессор, Томский государственный университет (НИУ), г. Томск

С. Д. Резник

Д-р экон. наук, профессор, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, г. Пенза

Д. Г. Сандлер

Канд. экон. наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

И. М. Фадеева

Д-р социол. наук, доцент, профессор, Мордовский государственный университет (НИУ), г. Саранск

А. В. Федотов

Д-р экон. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

T. Fumasoli

PhD, Senior researcher, Department of Education, University College, London, UK

УЧРЕДИТЕЛИ

- Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
- Томский государственный университет (НИУ)
- Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
- Петрозаводский государственный университет
- Новосибирский государственный технический университет
- Кемеровский государственный университет
- Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
- Некоммерческое партнерство «Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

ISSN 1999-6640



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 6 times per year

Vol. 23, № 1-2, 2019

THE EDITORIAL COUNCIL

V. A. Koksharov

Rector of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, PhD (History), Associate Professor, Ekaterinburg

Ch. U. Adamkulova

Rector of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Kyrgyz Republic, PhD (Economics), Professor, Bishkek, Kyrgyz Republic

A. A. Bataev

Rector of Novosibirsk State Technical University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Novosibirsk

M. A. Borovskaya

Deputy Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation, Dr. hab. (Economics), Professor, Moscow

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. I. Gancherenok

Rector of Graduate School of the National Academy of Sciences of Belarus, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Minsk, the Republic of Belarus

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

A. K. Kluyev

Editor-in-chief, PhD (Philosophy), Associate Professor, Ekaterinburg

G. V. Mayer

President of National Research Tomsk State University, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Tomsk

A. Yu. Prosekov

Rector of Kemerovo State University, Dr. hab. (Engineering), RAS Professor, Kemerovo

D. Yu. Raichuk

Consulting company «CTD» Candidate of Engineering Sciences, PhD (Engineering), Associate Professor, St. Petersburg

R. G. Strongin

President of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Nizhny Novgorod

T. V. Terentieva

Rector of Vladivostok State University of Economics and Service, Dr. hab. (Economics), Professor, Vladivostok

A. V. Voronin

Rector of Petrozavodsk State University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Petrozavodsk

THE EDITORIAL BOARD

A. P. Bagirova

Dr. hab. (Economics), PhD (Sociology), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

B. I. Bednyi

Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

I. G. Dezhina

Dr. hab. (Economics), Head of the Team on Academic and Industrial Policy, Skolkovo Institute of Science and Technology, Moscow

I. M. Fadeeva

Dr. hab. (Sociology), Associate Professor, National Research Mordovia State University, Saransk

A. V. Fedotov

Dr. hab. (Economics), Professor, Leading Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

T. Fumasoli

PhD, Senior researcher, Department of Education, University College, London, UK

A. M. Grin

Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

A. O. Grudzinskiy

Dr. hab. (Sociology), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

I. G. Karelina

PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, National Research University «Higher School of Economics», Moscow

S. V. Kortov

Dr. hab. (Economics), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

G. I. Petrova

Dr. hab. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk

S. D. Reznik

Dr. hab. (Economics), Professor, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

D. G. Sandler

PhD (Economics), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

FOUNDERS

- Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
- National Research Tomsk State University
- National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Petrozavodsk State University
- Novosibirsk State Technical University
- Kemerovo State University
- Vladivostok State University of Economics and Service
- Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	5	EDITORIAL COLUMN
ЭКСПЕРТНАЯ ДИСКУССИЯ		EXPERT INTERVIEW
Роль агентов и лидеров изменений в трансформации университетов	6	The Role of Agents and Leaders of Change in Universities Transformation
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ В УНИВЕРСИТЕТАХ		NEW APPROACHES TO PERSONNEL MANAGEMENT IN UNIVERSITIES
Токарева А. А., Баронене С. Г.		Tokareva A. A., Baronene S. G.
Методика исследования вовлечённости сотрудников университета	11	University Employee Engagement Study Methodology
Чикер В. А., Почебут Л. Г., Волкова Н. В.		Chiker V. A., Pochebut L. G., Volkova N. V.
Психологические аспекты консолидации социального капитала вуза	33	Psychological Aspects of Universities' Social Capital Consolidation
Чичерина Н. В., Васильева Ю. С., Окулова О. И.		Chicherina N. V., Vasilieva J. S., Okulova O. I.
Международные аккредитации как инструмент развития вовлеченности научно-педагогических работников	47	International Accreditations as a Development Tool for Faculty Engagement
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ		TRANSFORMING THE PROFESSIONAL SPHERE OF HIGHER EDUCATION AND THE TASKS OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT
Грибовский М. В., Сорокин А. Н.		Gribovskiy M. V., Sorokin A. N.
Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции	60	Academic Freedoms and Bureaucratic Bonds of the Lecturers: Results of Field Research in British and French Universities
Суrowицкая Г. В.		Surovitskaya G. V.
Механизмы развития кадрового потенциала опорных университетов России	72	Flagship Universities' Personnel Potential Development Mechanisms in Russia
АГЕНТЫ И ЛИДЕРЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ		AGENTS AND LEADERS OF CHANGES IN THE UNIVERSITIES
Е. А. Другова, О. Н. Калачикова		Drugova E. A., Kalachikova O. N.
Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира	81	Understanding the Process of Decision-Making in Universities in a VUCA-World
Кадочников С. М., Федюнина А. А.		Kadochnikov S. M., Fedyunina A. A.
Управление изменениями в российском исследовательском университете в меняющемся контексте	93	Change Management in Russian Research University in a Changing Context. Case Study of HSE University in St. Petersburg
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ		MODERN FORMS OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY: FORMING NEW COMPETENCES
Максименкова О. В., Незнанов А. А.		Maksimenkova O. V., Neznanov A. A.
Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения	101	Collaborative Technologies in Education: How to Build an Effective System for Blended Learning?
Резник С. Д., Черниковская М. В.		Reznik S. D., Chernikovskaya M. V.
Смогут ли студенты управлять своей жизнью?	111	Will Students be Able to Manage their Lives?

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ВУЗА

Пушных В. А.

Сравнение восприятия организационной культуры университета преподавателями и студентами

122

Гуськова Н. Д., Ерастова А. В., Чаплюкова О. Б.

Развитие организационной культуры вуза как инструмент повышения его конкурентных преимуществ

131

Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О.

Оценка степени интеллектуального и эмоционального выгорания в высшей школе

141

ПИСЬМА В РЕДАКЦИЮ

Мрдуляш П. Б.

Практика проектирования развития в формате стратегических сессий

155

Прохоров А. П., Блинов В. Н.

Дефициты и парадоксы рынка высшего образования в России и его организации в российских вузах: что можно изменить?

165

UNIVERSITY ORGANIZATIONAL CULTURE

Pushnykh V. A.

Perception of the University Organizational Culture by Academics vs. Students

Guskova N. D., Erastova A. V., Chapliukova O. B.

The Development of the University's Organizational Culture as a Tool to Increase its Competitive Advantages

Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O.

Intellectual and Emotional Burnout Degree Assessment at Higher School

LETTERS TO THE EDITOR

Mrdulyash P. B.

The Practice of Development Planning in the Format of Strategic Sessions

Prokhorov A. P., Blinov V. N.

Deficiencies and Paradoxes of the Higher Education Market in Russia and its Organization in Russian Universities: What Can Be Changed?

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Журнал «Университетское управление: практика и анализ» начинает 2019 год тематическим выпуском, посвященным исследованиям, оценке трендов развития и анализу лучших практик университетов в области управления персоналом. Статьи номера освещают новые подходы в управлении человеческими ресурсами университетов через вовлеченность персонала в управление, открытость кадровой политики вуза, консолидации социального капитала. В ряде работ анализируется трансформация профессионального поля высшего образования и задачи, которые возникают в этой связи. Авторы исследуют эти проблемы в разных аспектах и с опорой на широкий инструментарий. Интересные материалы размещены в разделах «Агенты и лидеры изменений в университетах» и «Современные формы организации научной и образовательной деятельности: формирование новых компетенций», где можно найти ответы на вопросы о проблемах управления изменениями, о новых управленческих компетенциях в связи с трансформацией ключевых процессов вуза. Не снижается интерес к вопросам развития организационной культуры университетов: в номере тема представлена несколькими статьями.

Наряду с исследовательскими статьями в выпуске мы представляем анализ практики проведения сессий стратегического планирования, а также письмо в редакцию о дефицитах и парадоксах рынка высшего образования в России.

Номер был подготовлен с участием специального редакционного комитета, в который входили Э. В. Галажинский, ректор НИ ТГУ, О. Б. Алексеев, эксперт по управлению изменениями в университетах; Е. А. Другова, директор центра кадровых технологий НИ ТГУ; Т. В. Ишмуратова, начальник центра по работе с группами высокого профессионального потенциала НИУ ВШЭ. Редколлегия выражает экспертам свою благодарность.

О журнале

Журнал издается с 1997 г., адресован руководителям российских вузов. Миссия издания – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе популяризации практического опыта успешных управленческих команд; публикация материалов исследований по проблемам управления в вузах, создание общедоступных информационных ресурсов в сети «Интернет» по проблемам модернизации и развития университетского менеджмента; поддержка научных и практических мероприятий для обсуждения указанных вопросов.

Журнал входит в лидерскую группу научных журналов в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) по пятилетнему импакт-фактору без самоцитирования (122-е место в 2015 г.), занимает 8-е место в рейтинге SCIENCE INDEX по тематике «Организация и управление» (2015 г.), 40-е место по тематике «Экономика. Экономические науки» (http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=7619).

Ежегодно осуществляется выпуск 6 номеров журнала общим тиражом около 3000 экз. с поддержкой ключевых рубрик, связанных с реформой высшей школы, в которых участвует более 100 авторов из 40–50 вузов различных регионов страны, а также из зарубежных вузов.

Журнал входит в базы научных журналов:

– коллекция лучших российских научных журналов в составе базы данных RSCI (Russian Science Citation Index) на платформе Web of Science;

– база российских научных журналов на платформе e-library.ru (РИНЦ);

– международные базы научных журналов EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;

– перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, рекомендованных ВАК.

РОЛЬ АГЕНТОВ И ЛИДЕРОВ ИЗМЕНЕНИЙ В ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ

Интервью главного редактора журнала А. К. Ключева с О. Б. Алексеевым – экспертом в области корпоративного управления, стратегического развития университетов, с Э. В. Галажинским – ректором Национального исследовательского Томского государственного университета

Общая рекомендация экспертов в области управления университетами, реализующими свои стратегии развития, как правило, состоит в пожелании последовательно расширять ряды сторонников изменений и вовлекать в лидерскую команду ключевых сотрудников вуза. Однако в университетах всегда есть влиятельные группы, имеющие собственное видение стратегии вуза, критически относящиеся к реализуемым переменам и в явной или неявной форме «творящим» собственные стратегические проекты. На прошедшей в ноябре 2018 г. в г. Томске конференции обсуждалась проблема таких групп, получивших условное название «партизаны перемен». Редакционный комитет этого выпуска журнала, наряду с публикацией исследований и кейсов университетов по управлению человеческим капиталом в университетах, пригласил к дискуссии экспертов, чтобы обсудить новые вызовы системе управления в университете.

А. К. Ключев: Как Вы считаете, кто и почему сегодня является «партизанами перемен» в развивающейся организации?

О. Б. Алексеев: Я понимаю это вопрос так: «партизаны» в современной организации – это те, кто смел и храбр, кто ломает границы и стереотипы, или это такие умные интеллектуалы, переосмысляющие суть организации. Вероятно, и то и другое. «Партизаны» – это те, у кого есть идея, хотя также немаловажно и правильное донесение этой идеи до лиц, принимающих решения. Поэтому тут нужны способности, этакое повадки, которые не позволят «партизану перемен» стать жертвой. До качественной идеи нужно еще дорасти, то есть идея, выражающая суть изменений, не является участникам процесса сразу же во всей

своей полноте: она скрыта, она растет из намека, а прорастает – вместе с освоением средств изменений. Здесь мне близка мысль о том, что цель без овладения средствами ее достижения пуста. Отдельного упоминания стоит необходимость убеждать, вовлекать людей, а также и защищать их в драматическом процессе изменений.

В целом, по моему мнению, «партизана перемен» можно понимать как прививку инновации, как провокатора, а также – как деятеля в неформальной структуре отношений. Он использует средства, не характерные для администрирования и руководства. С тех пор как мой учитель Георгий Петрович Щедровицкий различил представления о формальной и клубной организации, это различие формального и неформального мной овладело на долгое время. Именно в клубной форме реализуется личностный потенциал и происходит развитие личных качеств, в то время как формальная организация больше ассоциируется с регламентированным производственным процессом. Однако хочу заметить, что сейчас, в эпоху постмодерна, мы видим снятие конфликта между формальным и неформальным и, более того, подчинение, включение формального в неформальные структуры отношений. Клуб – это главное место развития, в том числе и академического сообщества. В академии интервенция начинается с понятия, не обязательно нового, возможно, перенесенного из одной сферы знаний в другую. Кажется, что сегодня при таком интересе и ажиотаже вокруг меж- и кроссдисциплинарности перенос понятий должен бы стать нормой, но нет. Границы дисциплин, впрочем, как все административные границы, охраняются с особым рвением, как будто это границы государства, границы

целого. Административно-дисциплинарная организация академии и университетов еще долго будет охранять свои ритуалы, навязывая и образованию свои лекала. По всему периметру этих административно-дисциплинарных границ будут идти битвы за изменения, вести их будут мобильные группы «партизан». Они хитро соблазняют студентов на буйство мысли и непокорность традиции. У «партизан» меньше правил, они менее доступны надзору, они более живучи. В качестве примера можно привести работу Е. Кузнецова, сотрудника Мирового банка в Вашингтоне, который исследовал инновационные системы в Латинской и Южной Америке, и продемонстрировал, что все они были созданы такими вот «партизанами». В частности, поэтому они оказались живучи в неблагоприятной для инноваций изучаемой среде.

Э. В. Галажинский: «Партизаны перемен» возникли в ответ на вопрос о том, где еще в университете могут быть скрытые ресурсы развития, которые не попали пока в поле зрения. Эти группы сотрудников, которые, например, по каким-то причинам не удалось пока вовлечь в происходящие изменения либо же их интересы оказались не удовлетворены. Второй, больше нас интересующий вариант – это сотрудники, которые в собственных проектах и на собственных площадках активно реализуют свою повестку развития. С учетом того, что университет уже несколько лет находится в процессе довольно интенсивных трансформаций, а также с учетом того, что сообщество университета – большое и сложное, имеющее определенную автономию, всегда будут разные мнения насчет происходящих изменений, разные позиции, это нормально. В университете происходит много дискуссий на тему перспектив нашего развития, регулярно происходят стратегические сессии. То, что все больше сотрудников встает в активную позицию, пусть даже поначалу «партизанскую», может только радовать. Поэтому «партизаны перемен» для нас – это потенциальные агенты изменений в университете; те люди, которые развиваются в своих научных областях, складывают свои проекты. В этом смысле нормальный университет с высокой автономией внутри, с высокой степенью сложности и разнообразия опирается на процессы самоорганизации, о которых я часто говорю, на горизонтальные связи, на инициативу людей.

Я могу привести интересный пример. Однажды в Польше, во Вроцлавском университете, я познакомился с сотрудницей международного отдела, которая оказалась нашей выпускницей. Я очень удивился, так как, насколько я знаю,



Алексеев О. Б. – эксперт в области корпоративного управления, стратегического развития университетов

в ТГУ не преподают польский язык. Она мне объяснила, что на филологическом факультете, где она училась, профессор Янушкевич в свое время решил, что для учебной программы важно включить изучение польского языка. Он принял такое решение, в результате проводились занятия по изучению польского языка. Получается, профессор Янушкевич делал важное для развития интернационализации университета дело, при этом особо не привлекая административные и финансовые ресурсы. Система позволила ему отклониться от учебного плана и реализовать эту инициативу, соответствующую ориентиру университета на интернационализацию. Вот таких людей можно называть «партизанами перемен» – это люди, которые правильно чувствуют логику развития университета и своей инициативностью ее подкрепляют.

Наша же управленческая задача – поддерживать возможности и желания людей двигаться вслед за собственным научным интересом, за собственными идеями, соблюдая при этом процедуры и регламенты, внутренние правила, давать правильные ориентиры. Я называю это управлением саморазвитием. Главной сложностью тут является сохранение этого «само-», чтобы административные регламенты, нормы



Галажинский Э. В. — ректор Национального исследовательского Томского государственного университета

и стандарты не подавили интенцию, разные согласования не отбили желания.

Отмечу, что выделение какой-то группы «партизан», конечно, немного искусственное, потому что такая группа может включать всех нормальных университетских сотрудников. Не стоит тут особо привязываться и к коннотациям из исторической реальности и рассматривать «партизан» как тех, кто что-то втихую делает, когда кругом одни враги. Мой пример с профессором Янушкевичем как раз показывает, что эти люди автономны, действуют открыто, свободно, это часто значимые в системе люди. Поэтому надо иметь в виду ограниченность этой метафоры, впрочем, как и любой другой.

А. К. Ключев: Какова перспектива «партизанских движений» в университетах? Каков Ваш прогноз роли и влияния «партизан» на развитие университетов?

О. Б. Алексеев: Академия — такая же неблагоприятная среда для изменений, как и всякая другая, и это имеет свои причины. Она стремится к поиску новых знаний, здесь каждое вновь полученное знание претендует на статус истины и защищается, как последний редут. Вокруг знания формируется система социальных и профессио-

нальных статусов, материального благополучия. Естественная энтропия социальных и профессиональных структур мало кого волнует: все мы когда-нибудь умрем, как гласит народная мудрость, а после нас — хоть потоп. Доминирующая установка на изменения в большей степени направлена на разрушение отношений в форме борьбы с недостатками. Я считаю это большой ошибкой. Борьба с недостатками не приносит радости, она трагична, и изменения должны на что-то опираться, опираться на сильные стороны, на то, что обеспечивает стабильность организации и защищает ее от провала в водоворот дезорганизации, энтропию. Я уверен, что изменения начинаются с вопроса: что надо обязательно сохранить? Это гораздо более сложный вопрос, чем вопрос о том, что нужно сломать и выбросить. Борьба за сохранение — это еще и борьба за преемственность, наследие, непрерывность.

Э. В. Галажинский: Для ответа на данный вопрос важно упомянуть контекст той парадигмы академического совершенства, в которой мы сейчас находимся, характеризуемой процессами мегатрендов и требованиями экономической эффективности. Эта «колея» довольно однобока, и потенциал роста университета в этой парадигме сильно зависит от управленческого взгляда и зрелости руководителей, которые должны понимать, что университет — это не просто бизнес-корпорация, имеющая своей целью максимизацию прибыли. Университет — это особая академическая корпорация, сложная система, социально имеющая много разнообразных целей, контекстов, сочетать которые — большое искусство. Здесь как раз и возникает вопрос управления саморазвитием и самоорганизацией, так как в университете работают люди с внутренней, не прагматичной мотивацией. Такая мотивация ведет по пути научного поиска и открытий, всяческие КРП в виде, например, обязательных публикаций в определенном количестве, превращающие науку в индустрию, противостоят этому многообразному движению ученых в разных направлениях, а именно из таких движений складывается внутренняя тенденция развития науки. Управленческая поддержка избыточности, возможности «копать» в ста разных направлениях, ошибаться, заходить в тупики поддерживает внутреннюю мотивацию ученого, «партизана» в какой-то научной области, и это — ключевой момент для развития университета.

А. К. Ключев: Кем, по Вашему мнению, являются такие «партизаны»: ресурсом развития либо проблемой развития?

О. Б. Алексеев: Если отвечать коротко, то людей, способных на изменения, необходимо удерживать в организации и не перегружать текущими процессами повседневности: они должны иметь возможность «прорасти», дожидаться своего часа. При слишком интенсивном их задействовании они могут стать проблемой для управления, во втором же случае – станут незаменимым ресурсом. Если же отвечать развернуто, то в оппозиции административной и партизанской экосистем конфликт становится особенно жарким в точке их соприкосновения. Эти точки: учебная аудитория, научная лаборатория, ученый совет, ректорат, научный журнал, научная конференция, учебное управление... Начинается конфликт с несогласия и использования при принятии решения средств административного принуждения вместо убеждения. Благоприятная же среда для партизан – та, про которую говорят: все, что не запрещено, то разрешено. То есть имеются «свободные зоны», в которые административное регулирование еще не проникло. Так или иначе, «партизан» по сути своей скрытен, а его оппонент – прямолинеен; партизан взывает к дискуссии, он говорит языком возможного, удачи, вероятности, а его оппонент предпочитает административный язык и модальность долженствования.

Э. В. Галажинский: Конечно, ресурсом. Эти люди что-то активно делают, что-то хотят изменить. Необходимо лишь инкорпорировать их интересы в структуру происходящих изменений. Если не происходит ничего противоправного или нарушающего писанные и неписанные законы, то деятельность, проект или инициатива имеют право на жизнь и поддержку, что и происходит у нас через ряд внутриуниверситетских конкурсов и грантов. Да, в университете, как и в другой большой корпорации, есть свои группы интересов, свои (порой противоположные) задачи, управление в том и заключается, чтобы их учитывать и балансировать. Самой большой проблемой в данном случае может выступать дефицит коммуникации, который мы стараемся преодолевать разными способами: общими собраниями коллектива, корпоративными рассылками, индивидуальными встречами, массовыми стратегическими сессиями, для этого же в том числе служит мой «блог ректора» на сайте университета, по материалам которого вышла книга «Слово ректору» в конце 2018 г. Как известно, информация очень сильно трансформируется в процессе передачи, поэтому отстройка нужного количества и качества имеющихся каналов коммуникации – это задача любой организации с большим коллективом. Бывает, у людей

складываются какие-то иллюзии, какие-то непонимания накапливаются, это требует дополнительной работы, пояснений.

А. К. Ключев: **Какая организационная культура соответствует эффективной модели изменений и какова в ней роль «партизан перемен»?**

О. Б. Алексеев: Для «партизан» более релевантной является горизонтальная децентрализованная модель организации, в которой правила не носят жесткого характера, есть право на ошибку, высока терпимость во внутренних дискуссиях. Например, формы факультетов, кафедр, научных редакций, специализированных, а не междисциплинарных лабораторий неблагоприятны для выживания «партизан». «Партизан» – агент эмергентности. Он сковывается в порах неясности, неопределенности. Я бы посоветовал при разработке правил регулирования отступать в подготовленном проекте документа на полшага назад, думая, что таким образом вы даете место для жизни «партизанам изменений». «Партизаны» – созидатели, они знают ценность любого организационного механизма и не будут его разрушать.

Э. В. Галажинский: Культура, соответствующая эффективной модели изменений – это культура открытости, коммуникации, диалога и поддержки горизонтальных связей. Наша ежегодная конференция «HR-trend» как раз выступает одной из таких точек разговора о том, что происходит с сотрудниками, как они себя чувствуют, какие начинания есть, какие проблемы волнуют коллектив. Но при этом важна и расстановка приоритетов: в ситуации ограниченных ресурсов они фокусируются в приоритетных областях, на стратегических академических направлениях. Для нас это следующие направления: биомедицина, умные материалы и технологии, человек цифровой эпохи, исследования Сибири. Что касается других инициатив, то тут и возникает самоорганизация: они ищут ресурсы для собственной реализации, а управление саморазвитием заключается в задании ориентиров. Создаются стимулы и детерминация возможностей, создаются поля притяжений в области академического превосходства, что поддерживает культуру творчества, научного познания, академического совершенства.

А. К. Ключев: **Считаете ли вы, что «партизаны перемен» как категория сотрудников, реализующих значимые проекты в логике disruptive-управления, должны быть в конечном счете вписаны в формальную управленческую иерархию, соответствовать официальным**

стратегическим установкам или университеты должны выстроить специальные механизмы работы с такими группами?

О. Б. Алексеев: Партизаны перемен – это, прежде всего, неформальные лидеры, но их деятельность открывает ход в формальное пространство. В этом их ценность. Партизаны не имеют административных обязанностей, более того, они им противопоказаны.

Э. В. Галажинский: В формальную управленческую иерархию вписывать всех не нужно и иногда даже вредно, именно поэтому в университете наряду с классической управленческой иерархией существует и развивается проектный офис и гибкое проектное управление. Что касается официальных стратегических установок – это же не жесткий каркас, где ни шагу влево и ни шагу вправо. Это больше канва, дорожная карта, где вписаны стратегические направления, приоритетные большие проекты и программы, на которые можно и нужно ориентироваться, но это не мешает лидеру из «партизан» предложить свою линию, отстоять ее важность и нужность, найти поддержку и самореализоваться в этом. Я всегда ценю людей, способных проявить лидерские качества, то есть организовать людей и вести их к значимым результатам. При этом, если люди преданны университету, живут университетом – это наши люди, и любые «партизанские движения» тогда постепенно становятся признанными и востребованными. Так, например, наши «партизанские движения» опираются на формально созданные и прекрасно работающие инструменты поддержки, такие как конкурс «Грантовая поддержка инициатив», где любой желающий может заявить идею, защитить ее и получить разные виды поддержки на ее реализацию; Фонд Менделеева, предлагающий внутренние научные гранты академическому сообществу ТГУ; существует поддержка разнообразных тематических сообществ и клубов. Если

кого-то не устраивает окружающая среда – он может ее изменить! Так, например, по инициативе Ботанического сада в нашей Научной библиотеке ТГУ недавно появилась радующая глаз и создающая настроение «зеленая стена».

Инструменты, которые дают возможность повседневного улучшения жизни в университете – это одна линия. Другая линия связана с реализацией и совмещением в университете трех режимов изменений: RUN, CHANGE, DISRUPT. Для тех людей, которые хотят что-то менять, выходить за границы существующей системы, нужно создавать локальные точки эксперимента. Это помогает избежать проблем с несоответствием зоны эксперимента существующим регламентированным текущим RUN-процессам. Мы для проектов, которые меняют жизнь университета, проектов в режиме CHANGE, – выделяем отдельные зоны, в ручном режиме через управляющий комитет создаем для них отдельное правовое поле. Примером является проект «ядро бакалавриата», реализующий идею постановки универсальных общекультурных компетенций нашим студентам в более короткий срок через изменение способов и содержания обучения. Для этого мы выделили целый ряд ресурсов и форм поддержки начиная от аудиторий и заканчивая режимом стыковки с учебными планами. Казалось бы, такому проекту никогда не «пробиться», ведь он нарушает множество принятых учебным управлением норм, но под контролем проректора и ректора эти эксперименты становятся возможными. Создаются зоны заведомого отклонения от правил, которые систему выводят из равновесия и создают для нее зону ближайшего развития. Режим DISRUPT предполагает долгосрочные изменения, которые, может быть, вообще всю модель поменяют. Поэтому мы стремимся для разного типа идей создавать разные условия, режимы жизни.

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.001

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА*

А. А. Токарева^а, С. Г. Баронене^б

*^а Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики
Россия, 197101, г. Санкт-Петербург, Кронверкский пр., 49, лит. А; aatokareva@corp.ifmo.ru*

*^б Санкт-Петербургский филиал национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»*

Россия, 190008, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16

Аннотация. Представленная статья относится к категории исследовательских, в ней описывается проектирование и апробация исследования вовлеченности сотрудников российского университета. Вовлеченность сотрудников – один из важных HR-трендов XXI в, широко зарекомендовавший себя в бизнес-среде, однако мало популярный в академическом сообществе. Цель исследования заключалась в разработке доступного инструмента для управленцев университетов, с помощью которого можно было бы исследовать уровень вовлеченности сотрудников и в соответствии с полученными данными, выстраивать и корректировать кадровую политику образовательной организации. В рамках статьи были проанализированы ключевые модели вовлеченности (Aon Hewitt, Gallup Inc., Hay Group, ЭКОПСИ Консалтинг и др.), определены индикаторы и факторы вовлеченности. На основании полученных данных была спроектирована методика для университета, в ориентации на процессный и клиентоориентированный подход менеджмента была специфицирована типология должностей университета, проведено пилотное исследование. По результатам пилота были сформулированы частные выводы и рекомендации, касающиеся кадровой политики образовательной организации, проведена апробация методики. Дальнейшая задача – валидизация методики на большей выборке и на разных типах университетов. Настоящая статья может быть полезна как для HR-структур университетов, так и для управленческого штаба в целом, для тех, кто делает ставку на развитие сотрудников, на их потенциал, повышение лояльности к организации, вовлеченности в исполнение своих рабочих ролей. Оригинальность и новизна связаны с разработкой фокусированной методики для применения в организациях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: вовлеченность сотрудников; управление университетом; кадровая политика университета
Для цитирования: Токарева А. А., Баронене С. Г. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 11–32. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.001

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.001

UNIVERSITY EMPLOYEE ENGAGEMENT STUDY METHODOLOGY

A. A. Tokarevaa, S. G. Baroneneb

*^а National Research University of Information Technology, Mechanics & Optics
49 lit. A, Kronverkskiy ave., St. Petersburg, 197101, Russian Federation aatokareva@corp.ifmo.ru*

*^б St. Petersburg Branch National Research University Higher School of Economics
16 Soyuza Pechatnikov str., St. Petersburg, 190008, Russian Federation*

Материалы статьи были представлены и обсуждены на Международной научно-практической конференции «HR-TREND 2018. Партизаны перемен: скрытые и явные лидеры изменений» (15–17 ноября 2018 г., Томск).

Abstract. This research paper describes the design and approbation of the Russian university employees' engagement study. Employees engagement is one of the most important HR-trends of the XXI century, widely established in the business environment, but little popular in the academic community. The purpose of the study was to develop a tool for university managers to help them build and adjust the personnel policy of the educational organization. The study analysed key models of employee engagement (Aon Hewitt, Gallup Inc., Hay Group etc.), defined indicators and factors of engagement. On the basis of the obtained data, there was designed a methodology to specify the typology of university positions as oriented to the process and customer-oriented management approaches. The methodology was tested, conclusions and recommendations concerning the personnel policy of the educational organization were formulated according to the results of the pilot study. The further research challenge is validating the methodology on a larger sample and on different types of universities. This article can be useful both for universities' whole management staff within HR-structures and for those who rely upon the employees' development, potential, loyalty towards the organization, role engagement. Original and new in the article does appear the development of focused methods to be used in higher education institutions.

Keywords: employees engagement; university management; university personnel policy

For citation: Tokareva A. A., Baronene S. G. University Employee Engagement Study Methodology. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1-2): 11–32. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.001

Трансформации в университетах: «цунами изменений» и «волна вовлеченности»

Российское университетское сообщество последнее десятилетие переживает сутевые и масштабные изменения. «Движками» изменений стал ряд инициатив государственной политики: 2009 г. – конкурс программ развития университетов на присвоение статуса «национальный исследовательский университет» (НИУ)¹; 2013 г. – государственная программа повышения конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров (программа 5–100)²; 2016 г. – программа по созданию опорных университетов для региональных вузов.

Те, кто вступили в поле изменений, понимают, что массив показателей эффективности, по которым происходит мониторинг реализации программ, трудно обеспечить без реальной включенности сотрудников. За цифрами должны стоять те, благодаря кому меняются большие системы – сотрудники образовательной организации, которые обеспечивают и генерацию новых идей, и их непосредственную реализацию.

«Человеческий фокус изменений» является ключевым во всех работах по методологии

управления изменениями (К. Левин, Дж. Коттер, Келли и Гуйяр, модель ADKAR и др.). Энергию страха и сопротивления, которая охватывает любую живую систему при выходе из зоны порядка и комфорта необходимо «преобразовать». В овладении искусством этого метода и скрываются основные вызовы управлению. Как замотивировать сотрудников на изменение привычных форматов работы? Как сделать так, чтобы новые стратегии и цели университета были приняты и поддержаны? Как сделать так, чтобы сотрудники видели персональные выгоды и могли получать удовольствие от работы при решении «вызывающих» задач?

Анализ публикаций одного из ведущих отраслевых журналов («Вопросы образования») наглядно отражает «накапливающийся интерес» университетских управленческих команд к проблеме вовлеченности персонала и «всплеск» публикаций по теме. На Рисунке 1 приведено распределение частоты появления статей на рассматриваемую тему с 2004 по 2017 год.

Содержательная динамика публикаций показательна:

- в первый год исследования (2005) были связаны с системой менеджмента качества [18] и взаимосвязью удовлетворенности работой и заработной платы сотрудников университетов [21];

- с 2005 по 2014 г. исследования по персоналу университетов не появлялось;

- с 2013 по 2017 г. появился целый пул исследований, связанных с поиском значимых зависимостей и факторов удовлетворенности профессорско-преподавательского состава [19, 8, 5] профессионального признания, перспектив развития и реализации потенциала в исследовательской работе [13] и пр.;

- в 2018 г. публикаций по теме нет.

¹ Постановление Правительства РФ «О конкурсном отборе программ развития образовательных организаций высшего образования, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», 2009 г. В 2018 г. к категории НИУ относились уже 29 отечественных университетов.

² Постановление Правительства РФ «О мерах государственной поддержки ведущих университетов РФ в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров», 2013 г. В 2013 г. для участия в программе на конкурсной основе были отобраны 15 университетов, а с 2015 г. количество участников увеличилось до 21. Из 29 национальных исследовательских университетов, восемь – участники программы 5–100.

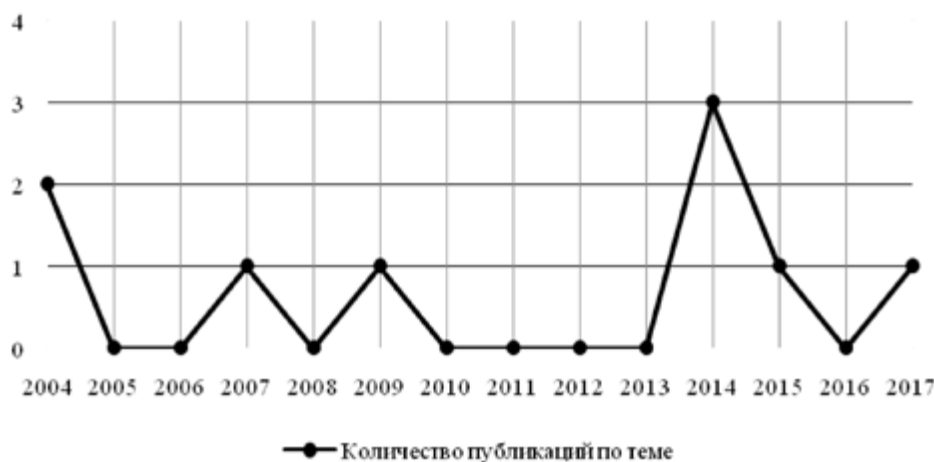


Рис. 1. Публикации журнала «Вопросы образования» с упоминанием понятий: удовлетворенность, вовлеченность, лояльность, приверженность сотрудников (2004–2017 гг.)

Fig. 1. The frequency of mentioning terms «job satisfaction», «employee engagement», «organizational loyalty», «professional commitment» in the journal «Educational Studies» (2004–2017)

Представляется, что интерес к теме, выявленный на примере одного из авторитетных журналов, можно использовать в качестве иллюстрации актуальности вхождения управленческого сообщества университетов в мировой тренд: волна исследований и разработка технологий вовлеченности персонала началась в бизнес-контексте управления организациями около 20 лет назад. За это время уже не только проявлены ключевые факторы, влияющие на включенность сотрудников, но и посчитаны экономические эффекты, снижающие транзакционные затраты. Компания Deloitte в отчетах «Глобальные HR-тренды» 2016 [26] и 2017 г. [2] провокационно призывает отказаться от ежегодного исследования уровня вовлеченности сотрудников: в такой частоте исследований уже нет смысла. По мнению экспертов компании, мониторинг различных состояний персонала необходимо проводить на ежемесячной (даже на еженедельной!) основе, с помощью простых и эффективных инструментов обратной связи. Только в этом случае, постоянно держа руку «на пульсе», можно достигнуть высоких показателей результатов работы и осуществлять изменения.

Особый интерес представляет определение «границ» и различение феноменов удовлетворенности работой, лояльности к организации, приверженности профессии, вовлеченности сотрудников. Часто эти понятия смешиваются или определяют друг через друга: «приверженность организации [университету] – выражение высокой степени лояльности к организации, в которой работает сотрудник» [14]. Лояльность может быть представлена как социально-психологическая установка, эмоциональная составляющая и когнитивная со-

ставляющая [10]. «Вовлеченность предполагает длительную концентрацию работника на решении задач, приносящих дополнительный эффект для организации, находящий своё выражение в дополнительной эмоциональной привязанности работника к целям и ценностям организации» [9].

Не случайно в новой Государственной программе «Развитие образования» (2018–2025 гг.)³ обозначено направление «Совершенствование управления системой образования» для высшего и среднего специального образования.

Для университетов вызов состоит не только в том, чтобы находить новых экстраординарных сотрудников и исследователей с именем, с использованием тактики кобрендинга, но и в том, чтобы разглядеть потенциал тех, кто привержен делу, профессии, университету, понять, как сформировать конструктивную среду для изменений их мышления и поведения. Для этого стоит обратиться к феномену вовлеченности: методам ее диагностики и «важным мелочам» в кадровой политике и тактике.

1. Феномен «вовлеченность»: ключевые модели, индикаторы, факторы

Исследование уровня вовлеченности сотрудников организации – частый запрос клиентов консалтинговых компаний. Сегодня на мировом рынке существует несколько крупных игроков,

³ Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования», 2018 г. Новая программа сменила государственную программу «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

которые не только проводят исследования для своих клиентов, но ежегодно публикуют масштабные отчеты, задают главные тренды в области вовлеченности, а также подтверждают зависимость успешности организаций от уровня вовлеченности ее сотрудников. Эти компании обеспечивают позиционирование термина «вовлеченность персонала» в HR-сфере: Aon Hewitt (США), Willis Towers Watson (Великобритания), Gallup Inc. (США), Deloitte (США), Hay Group (США), ЭКОПСИ Консалтинг (Россия), Business Result Group (Россия). Каждый провайдер имеет собственную методику измерения и модель вовлеченности персонала.

Aon Hewitt [28] определяет вовлеченность персонала как уровень психологического вложения сотрудника в свою организацию. В модели вовлеченности по Aon Hewitt присутствуют три поведенческих индикатора: говорит, остается, прилагает усилия (say, stay, strive). Вовлеченные сотрудники отзываются об организации в позитивном ключе, несмотря на постоянное решение рабочих проблем, планируют свои перспективы быть в организации как можно дольше, а также прилагают максимум усилий для успеха своей организации, инвестируя дополнительное «сверх-рабочее» время. Методика исследования уровня вовлеченности Aon Hewitt «упакована» в специализированное программное обеспечение (приложения для мобильных телефонов или персональных компьютеров). Аналитика построена на результатах, полученных в результате ответов респондентов: опросник состоит из 130 пунктов [23], охватывающих опыт работы и ключевые показатели развития человеческого капитала. По результатам исследования организация может видеть структуру персонала, представленную долями через три категории:

- высоко ценные сотрудники: вовлеченные сотрудники, оказывающее влияние на результаты работы организации;
- основные сотрудники: играют важную роль в операционных процессах организации;
- пассивно / активно отключенные сотрудники: работники высокого уровня риска, которыми нужно управлять.

Высокий уровень вовлеченности, согласно исследованиям Aon Hewitt [28] обеспечивается двумя типами организационных факторов: фундаментальными и дифференцированными.

К фундаментальным организационным факторам относят:

- гигиенические основы труда: гарантия занятости, дружелюбная рабочая среда, безопасность, баланс работы и жизни;

- специфическую организацию работы, в которой есть сотрудничество, расширение прав и возможностей, автономия, реальные рабочие задачи;

- повседневные практики компании, которые построены на клиентоориентированной коммуникации, ценности разнообразия мнений и включения его во взаимодействие, благоприятная инфраструктура, внимание к поддержке и развитию талантов, гибкое штатное расписание, позволяющее реализовывать потенциал сотрудника.

К дифференцированным факторам Aon Hewitt причисляет:

- бренд – репутация, профессионализм в позиционируемых экспертных областях, корпоративная ответственность;
- руководство – ясность с системой ответственности и институционализм (уважение к правилам);
- управление развитием (карьерные перспективы, обучение и развитие), управление эффективностью и политика признания заслуг (награды и признание).

Эти факторы влияют на вовлеченность сотрудников, которая, в свою очередь, сказывается на показателях удержания талантов, количествах прогулов, здоровье сотрудников, продуктивности бизнес-процессов, удержании клиентов и, как следствие, на росте доходов и продаж, операционной и чистой прибыли, общей доходности акционеров.

Британская компания Willis Towers Watson [27] предлагает модель «устойчивой вовлеченности». В модели различают три типа поведения сотрудников: вовлеченный, включенный, заряженный (engaged, enabled, energized). Вовлеченный – привязанный к компании и прилагающий «необязательные» усилия (сверх должностного профиля ответственности). Включенный – тот, кто создает рабочую атмосферу, поддерживающую продуктивность и производительность. Заряженный – тот, кто получает физическое и эмоциональное благополучие от кроссфункциональных коммуникаций и рабочих задач (работы). Методика⁴ выявления уровня вовлеченности сотрудников, содержит вопросы, учитывающие данные три измерения: рациональное – насколько хорошо сотрудники понимают свои роли и обязанности; эмоциональное – сколько страсти и энергии они приносят в свою работу; мотивационное – насколько хорошо сотрудники исполняют свои роли.

⁴ Анкета, состоит из девяти вопросов [24].

По итогам исследования, сотрудники делятся на четыре группы, в зависимости от уровня вовлеченности:

- вовлеченные (engaged) – те, кто прилагает «необязательные» усилия в работе, с высокими баллами по всем трем измерениям;
- зачисленные (enrolled) – частично вовлеченные, с более высокими баллами по рациональному и мотивационному измерению, но менее привязанные эмоционально;
- разочарованные (disenchanted) – частично отключенные, с более низкими баллами по всем трем компонентам вовлеченности, особенно по эмоциональной связи;
- отключенные (disengaged) – те, кто находятся во «внутренней эмиграции» и рационально, и мотивационно, и эмоционально.

Willis Towers Watson [27] определяет три ключевых драйвера устойчивой вовлеченности, на которые стоит делать ставку в кадровой политике и корпоративной культуре компании:

- предоставление возможностей: полное использование в работе навыков и способностей людей, участие сотрудников в принятии решений, которые влияют на рабочий процесс;
- командная работа и сотрудничество: все члены команды работают вместе на результат, хорошее взаимодействие между отделами;
- «умное» руководство: стиль управления стимулирует сотрудников к достижению лучшего результата, менеджмент организации заинтересован в благополучии сотрудников.

Еще одна известная модель – методика Gallup. Основатель компании Gallup Inc. Джордж Гэллуп начинал свои исследования в области человеческих потребностей и их удовлетворения еще в 1930-х гг. Сегодня методика Gallup Inc. – Q12 – одна из самых востребованных на рынке. Это 12 вопросов, разбитых на четыре группы по основным областям вовлеченности: базовые потребности («что я могу получить?»); личный вклад («что я могу дать?»); совместная работа («я принадлежу [чему-то большему]?»); рост и развитие («как мы растем?»).

Этот метод проявляет три категории уровня вовлеченности сотрудников:

- вовлеченные сотрудники, работающие со страстью – они чувствуют сильную связь с организацией и упорно трудятся, чтобы обновлять и улучшать свою компанию;
- невовлеченные сотрудники – делают работу, которую ожидают от них, но не прикладывают дополнительных усилий;
- активно отключенные сотрудники – не только сами несчастны, работая в компании, но рас-

пространяют свое недовольство среди других сотрудников.

Подход компании Deloitte [1] акцентирован на практической простоте и ясности управленческих действий. Пять ключевых драйверов вовлеченности персонала делают организацию неотразимой (*irresistible organization*):

- значимая работа: автономия, выбор по соответствию компетенциям и желаниям; небольшие, но наделенные полномочиями команды, время для «бездействия»;
- практичное руководство: четкие, прозрачные цели, коучинг, инвестиции в развитие менеджмента, современное управление производительностью;
- позитивная рабочая атмосфера: гибкость, гуманистическое рабочее место, культура признания, инклюзивная, разнообразная рабочая среда;
- возможности роста: обучение и поддержка на работе, обеспечение мобильности талантов, самостоятельное, динамичное обучение, высокоэффективная культура обучения;
- доверие к руководству: миссия и цель, постоянные инвестиции в людей, прозрачность и честность, вдохновение.

Вовлеченность сотрудников по Hay Group [25] состоит из двух компонентов: причастность (характеризуется привязанностью к организации и намерением в ней оставаться); необязательные усилия (готовность идти дальше формальных требований к работе и инвестировать сверхнеобходимого). На формирование вовлеченности по Hay Group [25] влияют следующие факторы:

- должностные обязанности сотрудников должны соответствовать их квалификации и давать возможность быть максимально эффективными;
- позиция организации – руководство должно создавать условия, в которых проявляется значимость и полезность деятельности каждого сотрудника.

По итогам исследования⁵ руководители получают данные об уровне вовлеченности сотрудников, делящиеся на четыре категории: наиболее эффективные, разочарованные, отстраненные и наименее эффективные.

Отечественный игрок рынка – ЭКОПСИ Консалтинг [17] – предлагает собственную модель вовлеченности сотрудников, состоящую из трех важных составляющих:

- приверженность организации (состояние сопричастности, личная заинтересованность работника в высоких результатах работы);

⁵ Методика исследования Hay Group [22] – онлайн-опрос, состоящий из 49 вопросов.

- увлеченность работой (получение удовольствия от процесса, нахождение в работе смысла;
- инициатива (проактивная позиция, выполнение необязательных задач).

Методика исследования от ЭКОПСИ Консалтинг построена на выделении шести зон вовлеченности сотрудников (зона кризиса, зона социального напряжения, зона стагнации, зона мобилизации (позитива), зона нескритичной лояльности, зона потенциальной фальсификации). Две группы факторов влияют на попадание в эти зоны [15]. Первая группа факторов – организационные: руководство, вызывающее доверие; поддержка инициатив; удовлетворенность условиями труда и работой. Вторая группа факторов – индивидуальные: показатель совпадения ожиданий сотрудника с тем, что он реально получает на работе; показатель совпадения ценностей человека и организации.

По результатам диагностики уровня вовлеченности персонал делится на четыре категории [16]: вовлеченные, увлеченные работой, приверженные, отстранившиеся.

Еще одна отечественная компания, осваивающая рынок в Сибири – новосибирская Business Result Group [11], предлагает модель вовлеченности из трех компонентов:

- HR-бренд – гарантирует готовность сотрудника рекомендовать организацию другим людям в качестве работодателя;
- лояльность – отражает готовность сотрудника дольше оставаться частью команды;
- инициативы – характеризуют позицию сотрудника выполнять работу, выходящую за рамки должностной инструкции.

Для измерения уровня вовлеченности Business Result Group выбирает методику периодического опроса. Для анализа полученных данных используются статистические методы выявления значимых корреляций – U-критерий Манна-Уитни, критерий согласия Пирсона (Хи-квадрат), показатель Крамера. Выделяются четыре группы факторов, влияющих на вовлеченность сотрудников [11]:

- факторы, связанные с политикой организации: стратегия, миссия, видение, ценности организации, политика и процедуры, управление информацией.
- факторы, связанные с климатом в коллективе: отношения с руководителем, отношения с коллегами, взаимодействие в команде.
- факторы, связанные с организацией труда: система мотивации, должностные обязанности, условия труда.

- факторы, связанные с самореализацией сотрудника: признание, карьерный рост, обучение и развитие.

Экспертный обзор позволяет выделить в подходах консалтинговых компаний к определению поведенческих индикаторов вовлеченности персонала «точки пересечения». В ходе анализа было выявлено три уникальных индикатора, присущих вовлеченным сотрудникам, согласно всем рассмотренным моделям:

- позитивное отношение сотрудника к организации и эмоциональная привязанность к работе;
- увлеченность работой: выполнение «необязательных» задач и проактивная позиция;
- заинтересованность в успехе организации как в своем собственном.

2. Проектирование методики исследования вовлеченности для университетов

В основу проектирования была положена интегральная карта факторов-детерминант вовлеченности, позволяющая интерпретировать вопросы подхода Gallup.

При разработке анкеты для опроса сотрудников был выбран валидизированный список 12 утверждений (Q12). Данный опросник находится в открытом доступе, результативность апробирована исследованиями консалтинговой компании Gallup Inc., он прост для понимания и трудозатрат респондентов. Респондентам предлагается проявить степень согласия с каждым утверждением по шкале Р. Лайкерта от «1» до «5». Подход Gallup выявляет уровень вовлеченности сотрудников, определяя респондентов в одну из трех категорий, в зависимости от суммы полученных баллов: вовлеченные сотрудники, невовлеченные сотрудники, активно отключенные сотрудники (см. табл. 1).

Анкета для опроса была дополнена шкалой «важности» (метод «идеальной точки»). При организации исследования использован метод сегментирования респондентов и разработана рабочая типология должностей университета. Рассмотрим особенности методики пошагово.

На основании изучения культурных моделей вовлеченности выделен общий перечень проявленных детерминант, которые влияют на вовлеченность персонала: декларация стратегии, миссии, видения, ценностей организации; управление информацией в организации; политика и процедуры организации; система мотивации; должностные обязанности; условия труда; интересные, разнообразные задачи; необходимость, использовать

Таблица 1

Шкала оценки результатов опроса по Gallup Q12

Table 1

Gallup Q12 Scale

Оценка (баллы)	Диапазон (сумма баллов)	Категория	Характеристика
4–5 – высокая	48–60	Вовлеченные сотрудники	Сотрудники чувствуют сильную связь с организацией и упорно трудятся, постоянно обновляя и улучшая ее
3 – нейтральная	36–47	Невовлеченные сотрудники	Сотрудники выполняют работу, которую ожидают от них, но не прикладывают дополнительных усилий
1–2 – низкая	12–35	Активно отключенные сотрудники	Сотрудники несчастны, работая в организации и распространяют свое недовольство среди коллег

разные навыки; автономия; возможность внести свой вклад; организационная поддержка; баланс работы и жизни; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; карьерный рост; поощрение и признание; возможности обучения и развития.

Систематизация данных факторов произведена на основе четырех аспектов, которые можно учитывать в HR-стратегии, следовательно, управлять ими: политика организации, организация труда, организационный климат, самореализация. В итоге была разработана Интегральная карта факторов-детерминант вовлеченности (см. рис. 2).

Текст анкеты Gallup был адаптирован для университетского сообщества: формулировки были уточнены в понятную для респондентов лексику и контент работы в университете (см. табл. 2).

Для того чтобы результаты исследования можно было использовать в управленческой практике и понимать, какие факторы-детерминанты «запа-

дают», все утверждения Q12 были согласованы с Интегральной картой факторов-детерминант и отнесены к одному из четырех аспектов (см. рис. 3).

Таким образом, анкета обогатилась интерпретационным потенциалом для управления: с помощью методики можно не просто определить уровень вовлеченности сотрудников, отнести их к одной из трех категорий по шкале подхода Gallup (табл. 1), но и проявить значимые организационные «разрывы», значит, иметь более сфокусированную аналитику для принятия управленческих решений и действий.

Для уточнения факторной зависимости уровня вовлеченности респондентов был применен метод «идеальной точки», заимствованный из маркетинговых исследований. Метод позволяет проявить разную значимость характеристик исследуемого объекта для респондента: при опросе дополнительно к шкале согласия с утверждением вводится шкала значимости данной характе-



Рис. 2. Интегральная карта факторов-детерминант, определяющих вовлеченность персонала

Fig. 2. Integral map of the factors determining employees engagement

Адаптация утверждений подхода Gallup

Table 2

Gallup questionnaire adaptation

Оригинал [3]	Адаптация
Q00. How satisfied are you with (your company) as a place to work?	Насколько вы удовлетворены университетом как местом работы?
Q01. I know what is expected of me at work.	Я знаю, что от меня ожидают на работе.
Q02. I have the materials and equipment I need to do my work right.	В университете у меня есть все необходимое для выполнения моей работы.
Q03. At work, I have the opportunity to do what I do best every day.	Здесь у меня есть возможность ежедневно заниматься тем, что я умею лучше всего.
Q04. In the last seven days, I have received recognition or praise for doing good work.	В течение последней недели меня похвалили за хорошо проделанную работу.
Q05. My supervisor, or someone at work, seems to care about me as a person.	Мой руководитель заботится обо мне.
Q06. There is someone at work who encourages my development.	В университете поощряют мое профессиональное развитие.
Q07. At work, my opinions seem to count.	Мое профессиональное мнение учитывается при принятии решений.
Q08. The mission or purpose of my company makes me feel my job is important.	Цели, которые ставит перед собой университет, позволяют мне чувствовать мою работу важной.
Q09. My associates or fellow employees are committed to doing quality work.	Мои коллеги ответственно относятся к выполнению своих обязанностей.
Q10. I have a best friend at work.	В университете работает один из моих лучших друзей.
Q11. In the last six months, someone at work has talked to me about my progress.	За последние полгода со мной обсуждали мой прогресс в работе.
Q12. This last year, I have had opportunities at work to learn and grow.	В течение последнего года у меня была возможность для профессионального развития.



Рис. 3. Соотношение факторов-детерминант вовлеченности и утверждений подхода Gallup Q12

Fig. 3. Integral map of the factors determining employee engagement and Gallup questionnaire

ристики для респондента в профессиональной деятельности (по шкале Р. Лайкерта). Параметр значимости утверждений позволит респонденту самостоятельно задать «идеальную планку» по тому или иному фактору. Следовательно, при анализе результатов можно будет отталкиваться не от абстрактной самой высокой оценки по шкале, а от вполне конкретной, заданной респондентом. Это позволит более точно определить мотивирующие и демотивирующие факторы. При доработке в анкету также был добавлен вариант «затрудняюсь ответить».

Однако, содержание труда сотрудников университета разнообразно, а для эффективного управления необходимо понимание фокусированного воздействия на те или иные категории персонала. Для того чтобы проявить значимые корреляции факторов для отдельных категорий сотрудников, была поставлена задача разработать исследовательскую типологию должностей персонала университета, которая могла бы лежать в основе сегментирования целевой аудитории. Это позволит увидеть специфические «западающие» факторы, определяющие уровень вовлеченности сотрудников той или иной категории (с типовыми характеристиками труда), то есть получить ценную информацию для выстраивания дифференцированной кадровой тактики.

Концептуальной основой для разработки типологии должностей стали процессный и клиентоориентированный подходы в управлении организациями⁶.

С точки зрения процессного подхода, функции рассматриваются как органически взаимосвязанные, работающие на единый результат: сотрудники, реализующие функции, включаются в цикл реализации всего процесса. В организациях выделяют четыре категории бизнес-процессов [20]:

- основные (basic) – «ориентированы на производство продукции или оказание услуг, предоставляющие ценность для клиента и приносящие доход предприятию»;
- обеспечивающие (service) – «вспомогательные процессы, которые предназначены для обеспечения выполнения основных бизнес-процессов»;
- управленческие – «охватывают весь комплекс функций управления на уровне каждого бизнес-процесса и бизнес-системы в целом»;

⁶ Функциональный подход утвердился в начале XX в., благодаря Аж. Файолю, Г. Форду. Для организаций того времени подход был весьма эффективным в части разделения труда, квалификации сотрудников и массовости производства. Современный формат организационной «быстроты и гибкости» делает ставку на эффективное кросс-функциональное взаимодействие и запросы клиентов – ключевых драйверов развития услуг.

• процессы развития – «совершенствования производимого продукта или услуги, технологии, оборудования, а также инновационные процессы».

В качестве базовых процессов университета определены образовательная и исследовательская деятельность. Эти виды деятельности в университете реализуют сотрудники, занимающие должности профессорско-преподавательского состава, а также научные работники.

Кроме базовых процессов для выстраивания типологии должностей была выделена группа сервисных процессов организации, к которой были отнесены обеспечивающие и управленческие процессы из приведенной классификации. В эту группу попали сотрудники, занимающие должности руководителей, а также, методом исключения, все сотрудники, которые не были отнесены к профессорско-преподавательскому составу и научным работникам.

Почему управленческие процессы не были выделены в отдельную категорию? Причина – использование второго (клиентоориентированного) подхода к управлению организацией, появившегося в 1990-х гг. [4, 7]. «Это организация работы, при которой требования клиента формируют структуру бизнес-процессов компании, а ресурсы компании консолидируются для создания и обеспечения ценностей клиента». Немаловажно, что одним из показателей оценки клиентоориентированности называют уровень вовлеченности сотрудников [4]. В контексте позиционирования деятельности университетов как организаций, которые предоставляют образовательные услуги [12], клиентоориентированный подход имеет значительный потенциал для применения в управлении образовательными организациями высшего образования.

Важными параметрами оценки качества услуг в клиентоориентированном подходе является работа в точках контакта – ситуациях, в которых клиент вступает в непосредственную коммуникацию с организацией. Требования, предъявляемые к контактному персоналу, так называемый Front Office, очень высоки: от него зависит впечатление клиента об организации и его лояльность. К клиентскому полю образовательной организации можно отнести студентов, их родителей, государственные органы, транслирующие заказ государства, заказчиков НИОКР. Следовательно, сотрудники, которые вступают в непосредственный контакт с разными типами клиентов, определяются как контактный персонал или Front Office, а все остальные работники будут отнесены к Back Office – пер-

соналу, который не задействован в коммуникации с потребителем⁷.

Таким образом, взяв за основу процессный и клиентоориентированный подходы, были выделены четыре группы, на пересечении которых распределялись должности сотрудников:

- категория сотрудников, обеспечивающих базовый процесс деятельности университета;
- категория сотрудников, обеспечивающих сервисные процессы деятельности университета;
- категория сотрудников, находящихся в контакте с клиентами (Front Office);
- категория сотрудников, которые не задействованы в коммуникации с клиентами (Back Office).

При классификации должностных позиций типового штатного расписания образовательной организации (университета) были взяты (согласно «Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих») две категории персонала: руководители и специалисты.

Кластер «Специалисты» был разбит на четыре группы, скомбинированные на основе процессного и клиентоориентированного подходов:

- *Базовый процесс + Front Office*: сотрудники основных образовательных подразделений, научных лабораторий, работающие со студентами, родителями, заказчиками по НИОКР и пр. Самая важная группа сотрудников университета, вступающая в контакт со всеми стейкхолдерами организации. Позиционирование университета напрямую зависит от этих сотрудников: ассистенты, преподаватели, доценты, профессора, научные сотрудники, тьюторы и пр.;

- *Базовый процесс + Back Office*: сотрудники основных образовательных подразделений, научных лабораторий, не вступающие в коммуникацию с внешними заказчиками: инженеры, лаборанты, техники, специалисты по учебно-методической работе, программисты и т. д.;

- *Сервисный процесс + Front Office*: сотрудники сервисных подразделений, не осуществляющих образовательную или научную деятельность, которые в своей работе взаимодействуют с внешней средой – студентами, родителями, государственными органами, подрядчиками и пр.: библиотекари, администраторы, психологи, дизайнеры, инженеры и т. п.;

- *Сервисный процесс + Back Office*: сотрудники сервисных подразделений, которые в своей работе взаимодействуют исключительно с вну-

тренними заказчиками университета: бухгалтера, архивариусы, документоведы, экономисты, менеджеры, программисты и т. д.

Сложнее оказалось с категорией «руководители». В парадигме процессного подхода функция управления выделяется в отдельный процесс организации. В классическом понимании клиентоориентированного подхода, руководителям отводится место в Back Office. В силу специфики устройств образовательных сообществ и организаций, руководители находятся в непосредственных коммуникациях с разными типами клиентов: ректор и проректора представляют университет в органах власти и в СМИ; руководители факультетов и образовательных программ непосредственно общаются со студентами и их родителями, руководители исследовательских лабораторий контактируют с заказчиками продуктов.

Поэтому в рабочей типологии мы отнесли руководителей к укрупненной группе Сервисных процессов (процессный подход) и к группе Front Office (клиентоориентированный подход). Для выявления специфических факторов, определяющих вовлеченность, руководители были разделены на три типа (по Т. Парсонсу): руководители высшего уровня, руководители среднего уровня и линейные руководители. С учетом специфики структуры университета, к руководителям высшего уровня были отнесены позиции: ректора, проректора, директоров научно-образовательных подразделений высшего уровня, деканов факультетов, начальников департаментов. К руководителям среднего уровня были отнесены должности: заместителей руководителей высшего уровня, начальников управлений, руководителей образовательных программ, заведующих лабораториями и пр. К линейным руководителям были отнесены заместители руководителей среднего уровня, начальники отделов, центров и пр.

Таким образом, типология должностей представлена в табл. 3.

3. Интерпретационный потенциал методики: анализ исследовательского кейса

Пилотная апробация методики была проведена в крупном университете⁸, на отдельном подразделении – факультете, созданном в результате трансформации и укрупнения научных направле-

⁷ В эту категорию может попадать и целый ряд управленческих позиций.

⁸ Университет имеет статус «национальный исследовательский университет», а также участвует в программе 5–100.

Таблица 3

Типология должностей университета

Table 3

University positions typology

Процессный / клиентоориентированный подход	Front Office	Back Office
Базовый процесс	Специалисты: ассистент, преподаватель (в т. ч. ст.), доцент, профессор, тьютор, научные сотрудники (в т. ч. мл., ст., гл., вед.)	Специалисты: инженер, лаборант, техник, оптик, конструктор и пр.
Сервисный процесс	Руководители: проректор, директор НОП, декан, начальник департамента, руководитель образовательной программы, начальник управления и пр. Специалисты: редактор, менеджер, медсестра, специалист по связям с общественностью библиотечарь и пр.	Специалисты: бухгалтер, аналитик, программист, специалист по УМР, документовед, делопроизводитель, архивариус, дежурный и пр.

ний и школ. Факультет – научно-образовательное структурное подразделение, то есть специалисты факультета реализуют базовые процессы университета, занимая позиции в Front и Back Office. Сервисные процессы представлены в выборке категорией – руководители. Для проведения исследования использовался сервис Enjoy Survey. Генеральная совокупность факультета в период проведения опроса составляла 488 человек. Ссылка на опрос была отправлена на доступные персональные электронные адреса 330 сотрудникам факультета, выборка – сплошная. Всего было получено 136 ответов, 105 из которых оказались пригодными для анализа, response rate составил – 22 %. Характеристика респондентов представлена в табл. 4. Репрезентативность выборки при апробации исследования не являлась приоритетной задачей, однако наблюдалась по некоторым параметрам.

По итогам опроса обнаружилось следующее распределение респондентов по уровню вовлеченности: вовлеченные сотрудники – 43 % (45 человек); невовлеченные сотрудники – 40 % (40 человек); активно отключенные сотрудники – 17 % (18 человек).

На следующем этапе анализа рассматривались факторы, влияющие на вовлеченность сотрудников разных категорий: для этого были составлены графики по каждой проверяемой группе респондентов, отражающие два параметра: согласие с утверждениями и значимость утверждений.

При анализе полученных результатов пилотного исследования обнаружилось, что утверждение: «В университете работает один из моих лучших друзей», получило самые низкие оценки среди всех респондентов как по параметру «согла-

сие», так и по параметру «значимость»⁹. В связи с этим данные по утверждению о лучшем друге были исключены из анализа результатов опроса как незначимые.

В результатах настоящего анализа были введены характеристики факторов, определяющих вовлеченность сотрудников:

- мотивирующие факторы – те факторы, на которые указывают утверждения, получившие максимальную оценку респондентов и имеющие минимальный разрыв в оценках параметров согласия и значимости;

- демотивирующие факторы – те факторы, на которые указывали утверждения, имеющие значительный разрыв в оценке параметров согласия и значимости, при условии, что параметр значимости оценивался респондентом выше, чем согласие с утверждением. Разница между значимостью и согласием считалась значительной, если наблюдалось отклонение от средней разницы по графику.

По всем респондентам факультета в целом были выделены как мотивирующие, так и демотивирующие факторы, определяющие вовлеченность сотрудников (см. рис. 4).

К мотивирующим факторам на факультете были отнесены: декларация стратегии, миссии, видения, ценностей университета; управление информацией в университете; политика и процедуры университета; должностные обязанности; условия труда; система мотивации; организационная поддержка; поощрение и признание.

⁹ Р. Вагнер в Harvard Business Review [6] утверждает, что дружба на работе не является значимым фактором, влияющим на вовлеченность, так как вероятность того, что организация может повлиять на установление дружеских связей между людьми выглядит неправдоподобной.

Таблица 4

Характеристика респондентов

Table 4

Characteristics of respondents

Количество (чел.)									
В генеральной совокупности					В выборке				
488					105				
Возраст (лет)									
В генеральной совокупности					В выборке				
<25	25–40	41–55	56–65	>65	<25	25–40	41–55	56–65	>65
15 %	51 %	18 %	9 %	6 %	15 %	67 %	9 %	6 %	4 %
Стаж работы в университете (лет)									
В генеральной совокупности					В выборке				
<1	1–5	5–10	>10		<1	1–5	5–10	>10	
29 %	38 %	10 %	19 %		13 %	52 %	25 %	10 %	
Категория должности									
В генеральной совокупности					В выборке				
Руководители	Специалисты Front Office		Специалисты Back Office		Руководители	Специалисты Front Office		Специалисты Back Office	
5 %	48 %		47 %		19 %	41 %		40 %	
Совместительство									
В генеральной совокупности					В выборке				
Одна позиция	Внутренний совместитель		Внешний совместитель		Одна позиция	Внутренний совместитель		Внешний совместитель	
50 %	10 %		40 %		47 %	29 %		25 %	

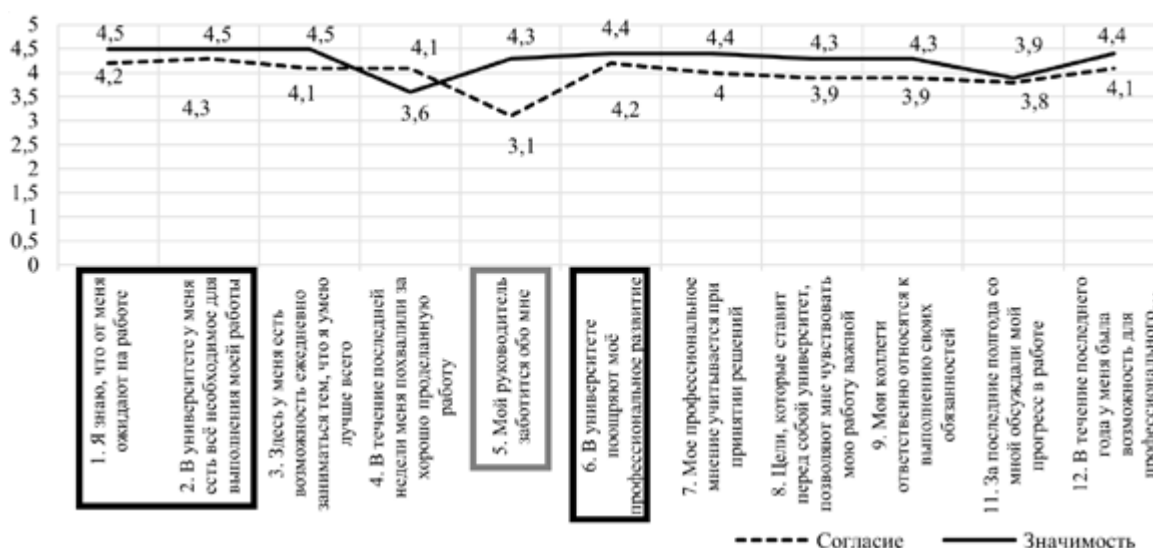


Рис. 4. Оценки респондентов в целом по факультету по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотирующие факторы)

Fig. 4. General respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

Демотивирующим фактором, проявленным в целом по факультету, стали отношения с руководителем.

Среди специалистов Front и Back Office на факультете не было проявлено значимых расхождений между параметрами согласия и значимости. Утверждение, получившее самую низкую оценку от обеих категорий персонала: «В течение последней недели меня похвалили за хорошо проделанную работу», не указывает на демотивирующие факторы, так как значимость этого утверждения

для респондентов невысокая. К мотивирующим факторам для этих категорий персонала были отнесены (см. рис. 5, 6): декларация стратегии, миссии, видения, ценностей университета; управление информацией в университете; политика и процедуры университета; должностные обязанности; условия труда; возможности обучения и развития; отношения с руководителем.

По категории персонала «руководители» были проявлены как мотивирующие, так и демоти-

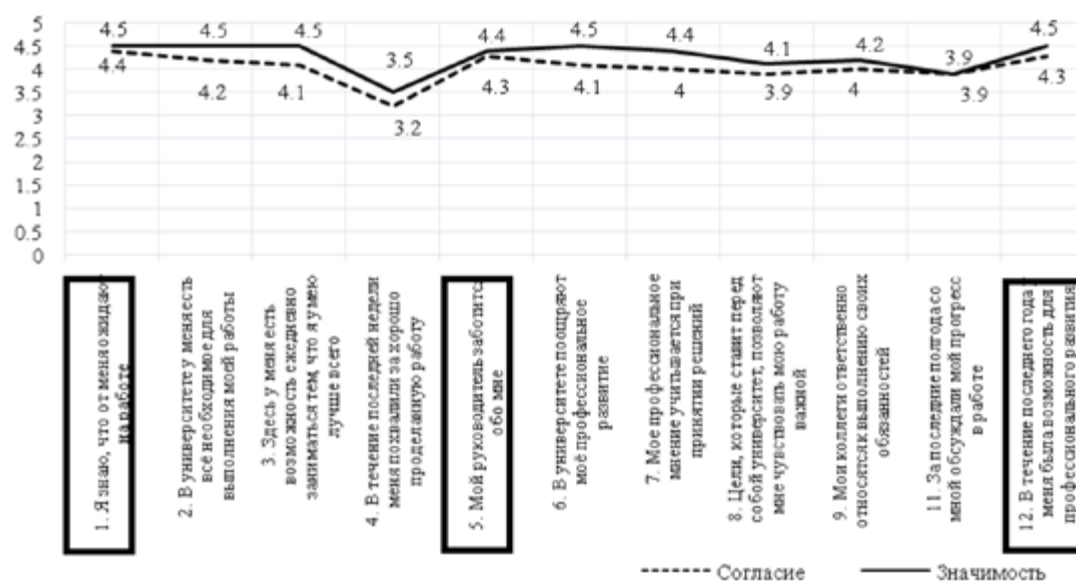


Рис. 5. Оценки респондентов категории «Специалисты Front Office» по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 5. «Front Office Specialists» type respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

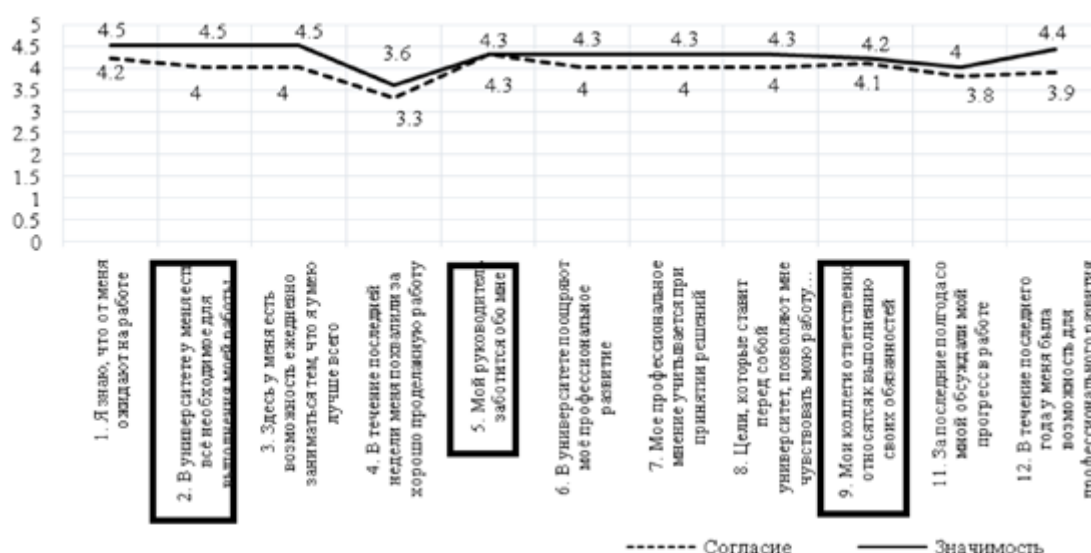


Рис. 6. Оценки респондентов категории «Специалисты Back Office» по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 6. «Back Office Specialists» type respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

вирующие факторы¹⁰. Значительные расхождения между параметрами согласия и значимости определились по утверждениям: «В течение последней недели меня похвалили за хорошо проделанную работу»; «Мое профессиональное мнение учитывается при принятии решений»; «Цели, которые ставит перед собой университет позволяют мне чувствовать мою работу важной». Согласно интегральной карте, эти утверждения указывают на демотивирующие факторы для руководителей: система мотивации; возможность внести свой вклад; организационная поддержка; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; необходимость, использовать разные навыки; автономия.

Мотивирующими факторами для руководителей стали: должностные обязанности; возможности обучения и развития.

График оценок респондентов категории «Руководители» по двум параметрам представлен на Рисунке 7.

Кроме анализа данных по категориям персонала были проанализированы другие группы респондентов: по возрасту, по стажу работы, по совместительству.

Динамика значимых расхождений по параметрам, заложенным в анкету, наблюдалась у респондентов разных возрастных групп от молодых к более старшим (см. рис. 8–12). Данные проявили разные мотивирующие и демотивирующие фак-

торы значимые для вовлеченности в разные возрастные периоды.

У сотрудников, возраст которых не превышал 25 лет, наблюдался высокий уровень вовлеченности, определяющийся мотивирующими факторами: интересные разнообразные задачи; необходимость использовать разные навыки; автономия; возможность внести свой вклад. Демотивирующие факторы для этой возрастной категории проявлены не были.

Для возрастной группа сотрудников – 25–40 лет (расхождения по утверждению: «В университете у меня есть все необходимое для выполнения моей работы»), были проявлены демотивирующие факторы (управление информацией в университете; политика и процедуры университета; условия труда) и мотивирующие факторы (возможности обучения и развития).

Возрастная группа 41–55 лет показала самые значимые расхождения по оцениваемым параметрам. Среди демотивирующих факторов проявились: необходимость использовать разные навыки; автономия; возможность внести свой вклад; организационная поддержка; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; поощрение и признание.

Группа сотрудников возраста 56–65 лет поставила низкие оценки по параметру согласие утверждению: «В течение последней недели меня похвалили за хорошо проделанную работу», одновременно поставив этому утверждению высокие оценки по параметру значимость, проявив ряд демотивирующих факторов: система мотивации;

¹⁰ По данной категории персонала был получен максимальный response rate – из 23 человек, занимающих руководящую позицию на факультете, в опросе приняли участие 20 человек.

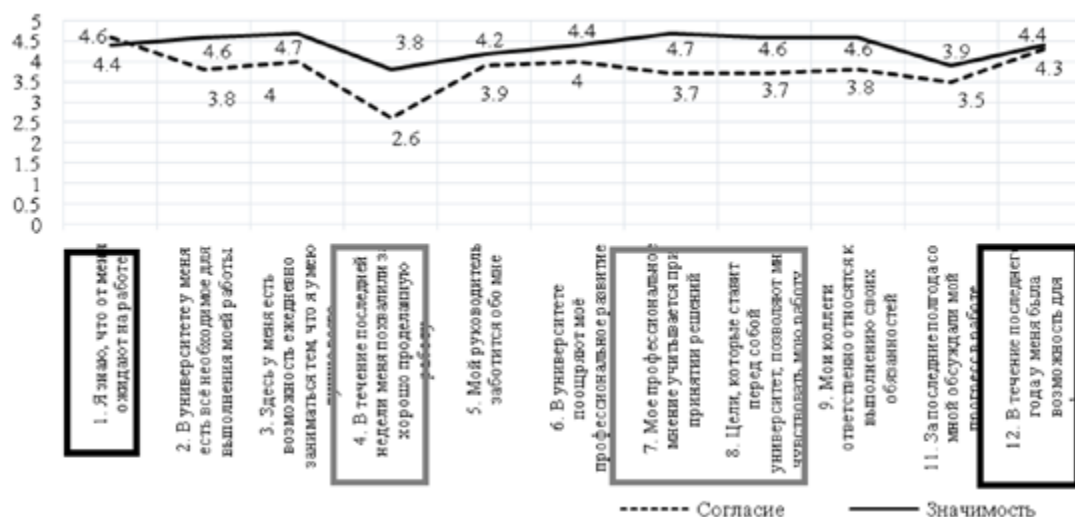


Рис. 7. Оценки респондентов категории «Руководители» по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 7. «Supervisor» type respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

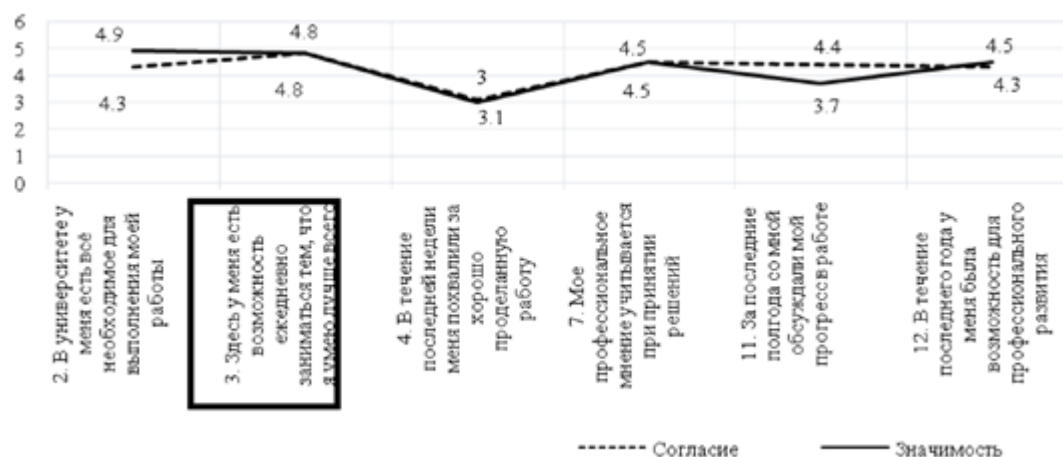


Рис. 8. Оценки респондентов возрастной группы младше 25 лет по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 8. Under 25 years old respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

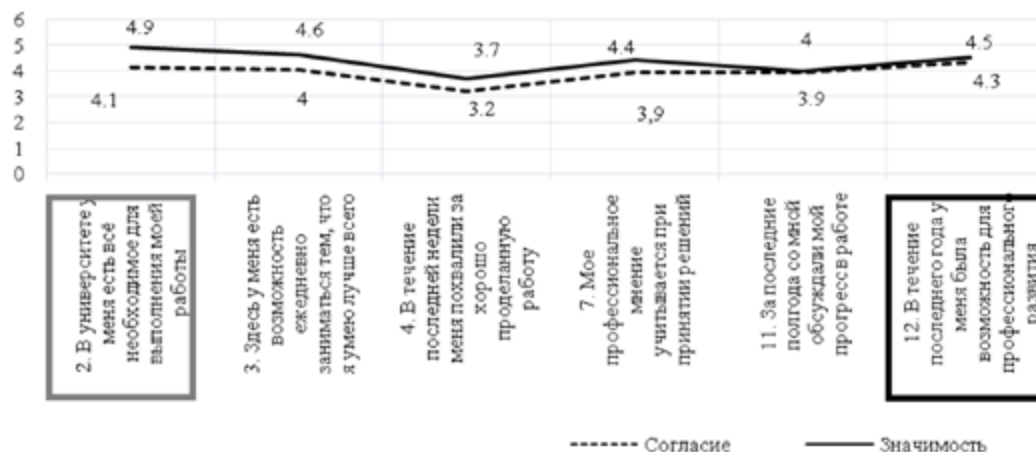


Рис. 9. Оценки респондентов возрастной группы 25–40 лет по двум параметрам: согласие и значимость (зеленая рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; красная рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 9. 25–40-year-old respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

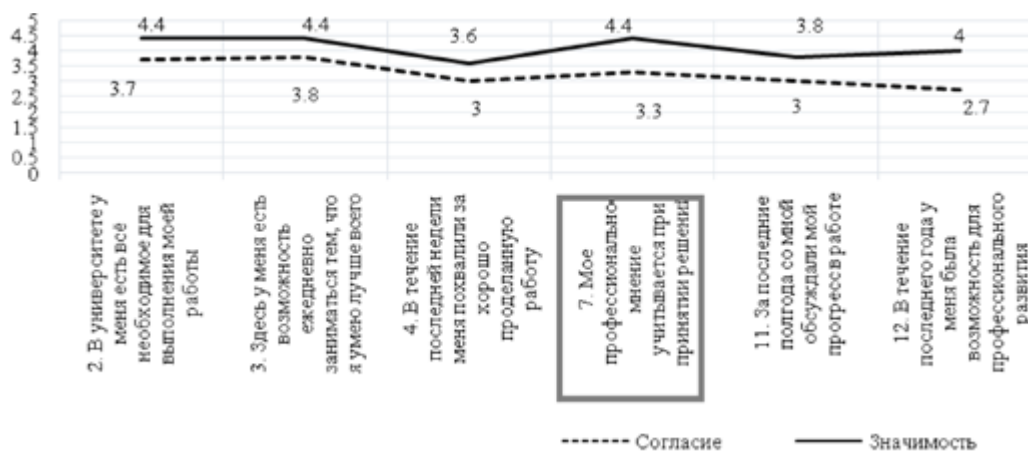


Рис. 10. Оценки респондентов возрастной группы 41–55 лет по двум параметрам: согласие и значимость (серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 10. 41–55-year-old respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

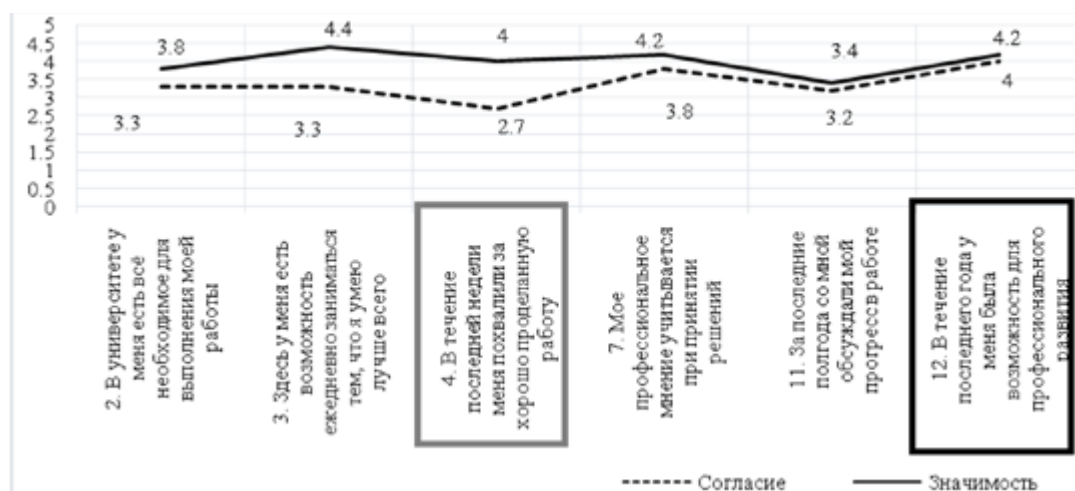


Рис. 11. Оценки респондентов возрастной группы 56–65 лет по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 11. 56–65-year-old respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

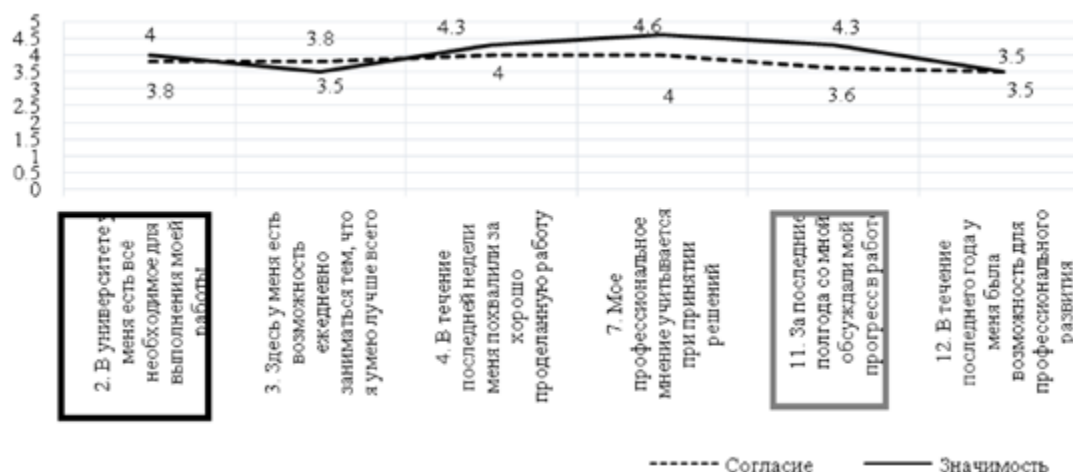


Рис. 12. Оценки респондентов возрастной группы старше 65 лет по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 12. Over 65 years old respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

возможность внести свой вклад; организационная поддержка; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; поощрение и признание. Среди мотивирующих факторов сотрудниками 56–65 лет значатся возможности обучения и развития.

Последняя возрастная категория респондентов (старше 65 лет) отметила мотивирующими факторы: управление информацией в университете; политика и процедуры университета; условия труда. А к демотивирующим были отнесены, согласно интегральной карте факторов: система мотивации; организационная поддержка; отношения с руководителем; карьерный рост; поощрение и признание.

Таким образом, можно отметить тенденцию: чем старше сотрудники университета, тем больше у них проявляется демотивирующих факторов, но у сотрудников самой старшей возрастной группы (старше 65 лет) расстояние между кривыми согласия и значимости снова сокращается. Анализ результатов исследования по основанию «стаж работы» проявил возникновение демотивирующих факторов у сотрудников, которые работают дольше, в отличие от сотрудников с меньшим стажем (см. рис. 13–16).

Исходя из данных графиков можно обозначить мотивирующие факторы для сотрудников, чей стаж работы в университете не превышает 5 лет: отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; декла-

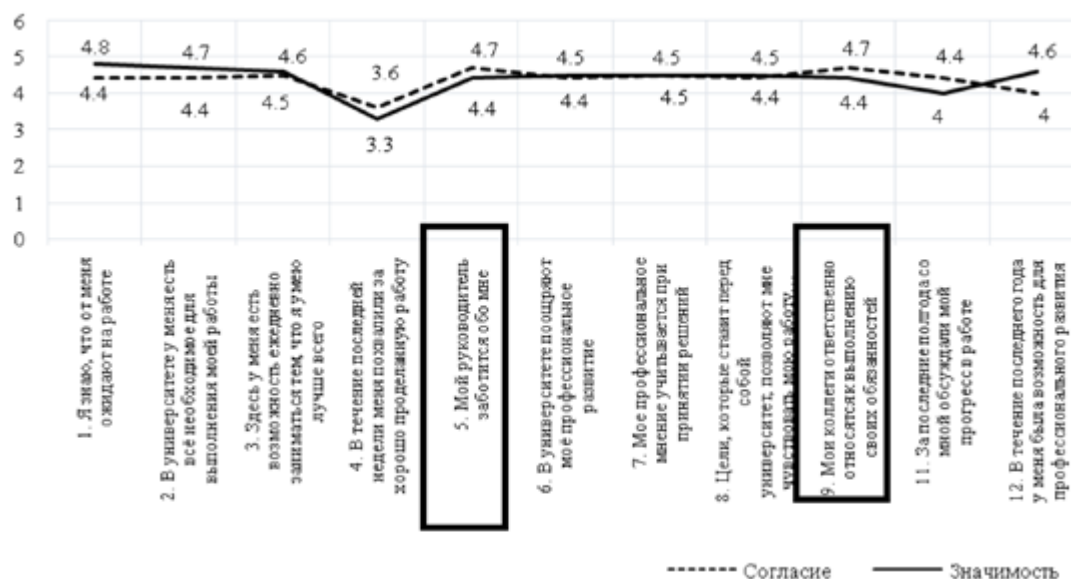


Рис. 13. Оценки респондентов со стажем работы меньше 1 года по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 13. Under-1-year-job-experience respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

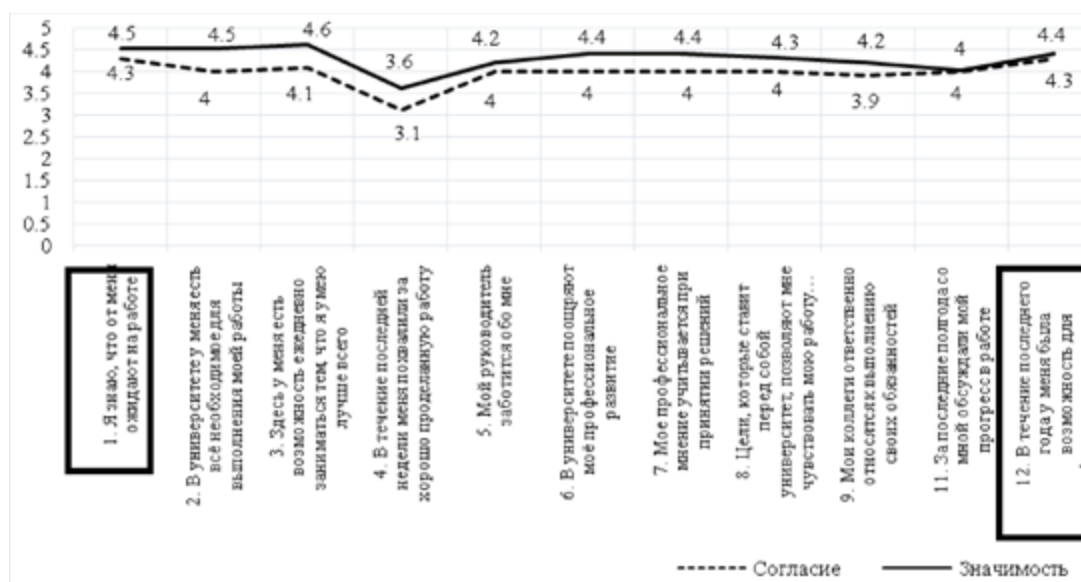


Рис. 14. Оценки респондентов со стажем работы 1–4 года по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 14. 1–4-year-job-experience respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

рация стратегии, миссии, видения, ценностей университета; управление информацией в университете; политика и процедуры университета; система мотивации; должностные обязанности; возможности обучения и развития.

У сотрудников со стажем работы больше пяти лет проявляются как мотивирующие, так и демотивирующие факторы. К первым относится система мотивации, а ко вторым: интересные, разнообразные задачи; необходимость использовать

разные навыки; автономия; возможность внести свой вклад; организационная поддержка; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; поощрение и признание.

Характерная и важная для академической среды особенность труда, позволяющая проявлять гибкость и развивать потенциал – совместительство. Для определения факторов, влияющих на вовлеченность респондентов по этому признаку, в анкету был внесен вопрос, который

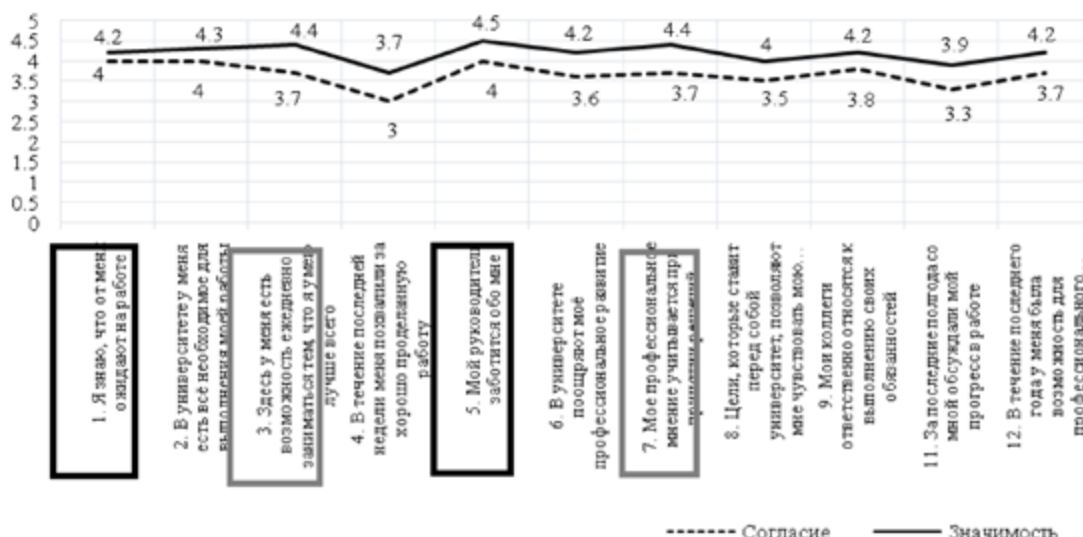


Рис. 15. Оценки респондентов со стажем работы 5–10 лет по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 15. 5–10-years-job-experience respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

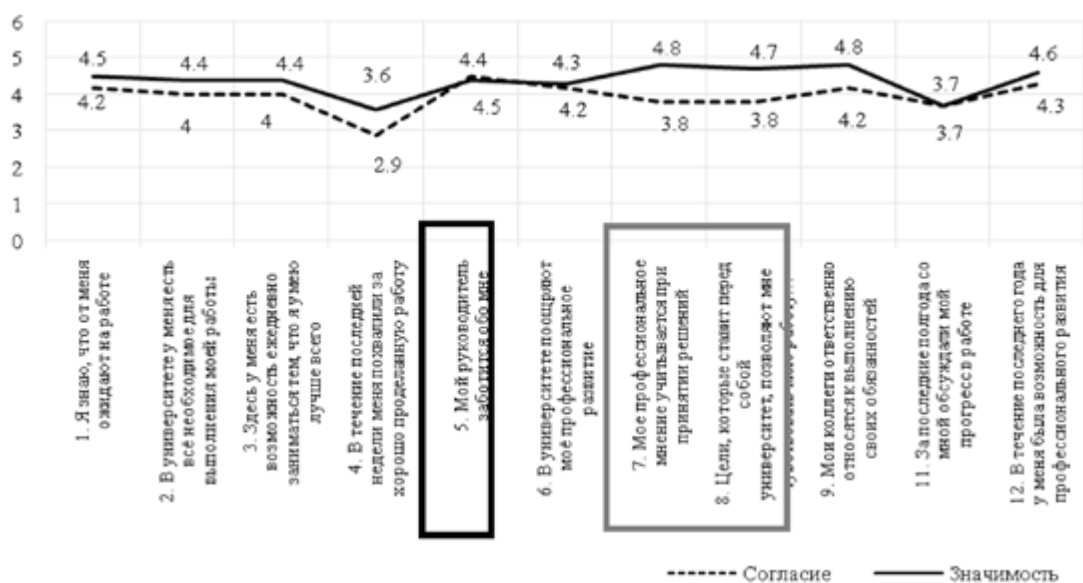


Рис. 16. Оценки респондентов со стажем работы больше 10 лет по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы; серая рамка – утверждения, указывающие на демотивирующие факторы)

Fig. 16. Over-10-years-job-experience respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors; grey frame – statements related to the demotivating factors)

делит сотрудников на три категории: тех, кто работает на одной позиции, внутренних и внешних совместителей. Распределение результатов см. на рис. 17–19.

По категории, связанной с совместительством, не было проявлено демотивирующих факторов. К мотивирующим же для всех трех групп были отнесены: декларация стратегии, миссии, видения, ценностей университета; управление инфор-

мацией в университете; политика и процедуры университета; система мотивации; должностные обязанности¹¹.

Таким образом, в ходе анализа результатов пилотного исследования были определены две

¹¹ Обратить внимание, распределение по стажу работы, распределение по признаку «совместительство» не отражает генеральную совокупность в данном пилотном исследовании и не может быть экстраполировано на весь факультет, но может быть использовано для анализа при последующих использованиях методики.

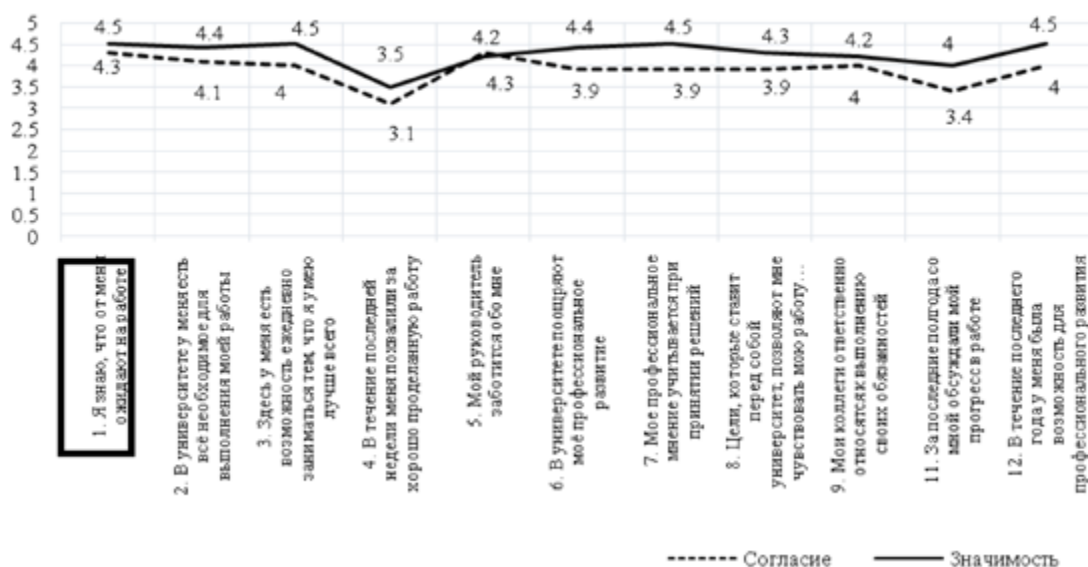


Рис. 17. Оценки респондентов, занимающих одну позицию, по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 17. One-position full-time-working respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

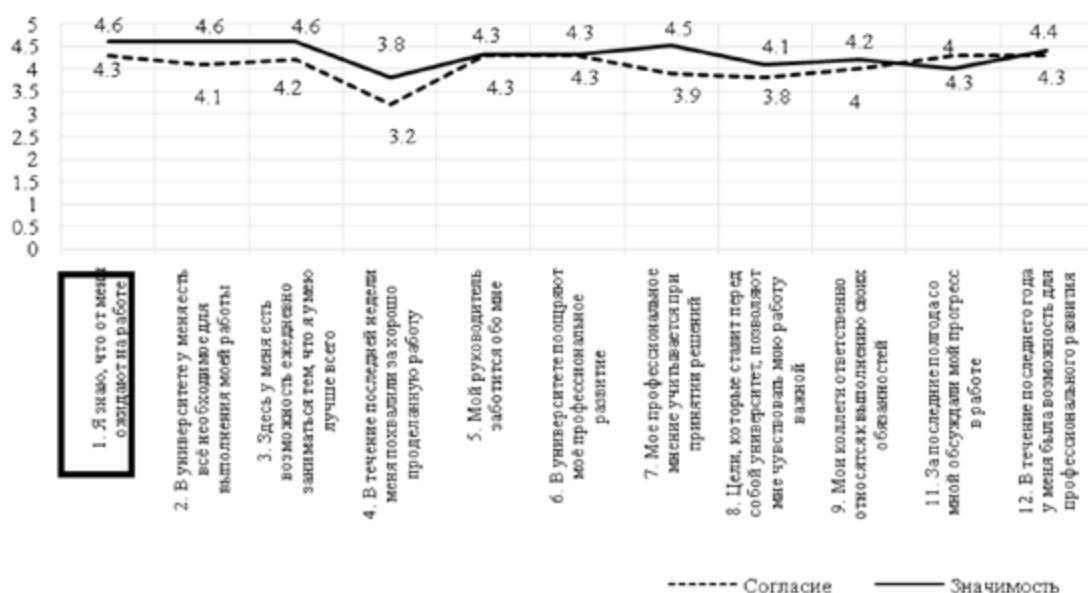


Рис. 18. Оценки респондентов – внутренних совместителей, по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 18. Internal part-time-working respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

наиболее «уязвимые» категории сотрудников университета и их демотивирующие факторы:

1. *Руководители.* Факторы: система мотивации; возможность внести свой вклад; организационная поддержка; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; необходимость, использовать разные навыки; автономия.

2. *Возрастная группа старше 41 года.* Факторы: необходимость, использовать разные навыки; автономия; возможность внести свой

вклад; организационная поддержка; отношения с руководителем; отношения с коллегами; взаимодействие в команде; поощрение и признание; система мотивации; карьерный рост.

По итогам анализа результатов исследования были сформулированы фокусированные рекомендации, которые нашли отражение в HR-действиях. Для категории персонала «руководители» было рекомендовано провести программу обучения с фокусом на техниках обратной связи, переговорных навыках, делегировании полномочий, тех-

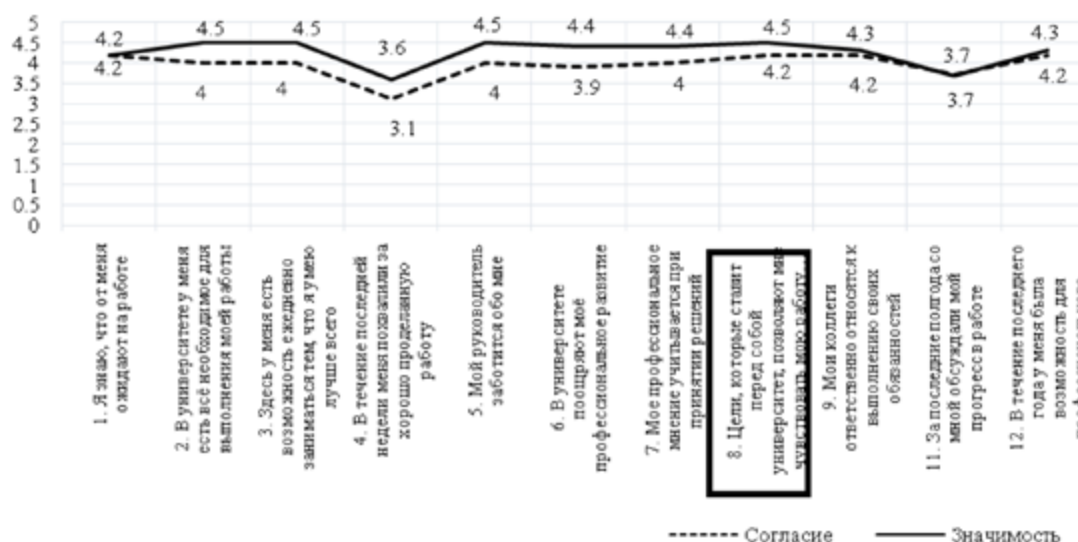


Рис. 19. Оценки респондентов – внешних совместителей, по двум параметрам: согласие и значимость (черная рамка – утверждения, указывающие на мотивирующие факторы)

Fig. 19. External part-time-working respondents' scores in two parameters: agreement and importance (black frame – statements related to the motivating factors)

никах личной эффективности и ресурсирования. Была разработана детализированная программа обучения для руководителей – «Культура и технологии современного управления», состоящая из четырех тематических модулей:

- личная эффективность управленца: эффективное использование своего рабочего времени и времени сотрудников; приведение себя в ресурсное состояние; работа с эмоциями в процессе управления людьми;

- функциональный менеджмент: гибкое руководство сотрудниками с учетом их готовности к выполнению задач; использование цикла управления в работе с сотрудниками для достижения результата; мотивирование сотрудников и делегирование задач;

- проектный менеджмент: понимание роли лидера в управлении проектами; планирование проектной деятельности; управление процессом реализации проекта в каскадном и Agile-формате;

- переговоры с внутренними и внешними стейкхолдерами: основы принципиальных переговоров; контроль над собственными эмоциями; работа с неконструктивным поведением партнера и фокусировка на предмете переговоров; техники СПИН-вопросов для выяснения интересов партнеров по переговорам.

Низкий уровень вовлеченности сотрудников, возраст которых превышает 41 год, определяется демотивирующими факторами, относящимися к организации труда, организационному климату и самореализации. Для этой группы респондентов было предложено разработать программу мотивации,

сделав ставку на «недоиспользованный» экспертный потенциал сотрудников: привлечение их к разработке форсайтов, стратегических сессий и другим мероприятиям, требующим высокого уровня квалификации участников. Однако – ценность кейса, описывающего результаты пилота¹² – не в полученных данных по конкретной образовательной организации (малочисленность выборки не позволяет экстраполировать полученные результаты и делать выводы о ситуации в университетах России).

Результаты пилота позволяют сделать вывод о ценности результатов исследования вовлеченности персонала (для выявления значимых факторов вовлеченности разных категории персонала) для управленческих команд университетов и HR-стратегии. Несмотря на то что пилотная апробация была осуществлена в университете, входящем в форпост российских прорывных университетов (имеющем статус научно-исследовательского, а также активно принимающим участие в программах государственной поддержки), методика может быть применена в любом вузе, который делает ставку на изменения и понимает, что энергия включения сотрудников, их экспертного потенциала является ключевым фактором успешных трансформаций.

Список литературы

- Bersin J. Becoming irresistible // Deloitte Review. 2015. № 16. С. 145–163.

¹² Задача исследователей – расширить поле исследований в разных типах университетов (федеральных, опорных, региональных и пр.), а также провести опросы среди большего количества респондентов.



2. Bersin J. [и др.]. The employee experience Culture, engagement, and beyond // 2017 Deloitte Global Human Capital Trends. 2017. С. 51–62.
3. Harter J. K. [и др.]. The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes 2016 Q12 Meta-Analysis: Ninth Edition. 2016.
4. Latyshova L. S., Syaglova Y. V., Oyner O. K. The Customer – Oriented Approach: the Concept and Key Indicators of the Customer Driven Company // Marketing. 2016. № 2 (71). С. 637–645.
5. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88–111.
6. Вагнер Р. Вовлеченность и дружба на работе – это не одно и то же // Harvard business review [Электронный ресурс]. URL: <https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p16324> (дата обращения: 03.02.2018).
7. Гулакова О. В., Ребязина В. А., Смирнова М. М. Специфика клиентоориентированности компаний на российском рынке: результаты эмпирического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия Менеджмент. 2015. (4). С. 39–73.
8. Давыдова И. А., Козьмина Я. Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 169–183.
9. Долженко Р. А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2014. № 119 (9). С. 157–162.
10. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу. 2006. № 4. С. 34–40.
11. Егорова А. Вовлеченность персонала. 7 шагов к пониманию. / Business Result Group, 2014. 26 с.
12. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Европейское изменение и институциональная трансформация в российском высшем образовании // Вопросы Образования. 2014. № 2 (2). С. 109–131.
13. Козьмина Я. Я. Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 135–151.
14. Ловаков А. В. Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 109–128.
15. Онучин А. Вовлеченность персонала, от измерения к управлению [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecopsy.ru/publikatsii/vovlechnost-personala-ot-izmereniya-k-upravleni.html> (дата обращения: 01.12.2017).
16. Онучин А. Анализ вовлеченности на микроуровне [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2016/08/Vovlechnost-na-mikrourovne.pdf> (дата обращения: 12.01.2018).
17. Онучин А. Можно ли управлять вовлеченностью персонала? И если да, то как? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2016/09/Prezentatsiya-Kak-upravlyat-vovlechnostyu.pdf> (дата обращения: 12.01.2018).
18. Пузанков Д. В., Степанов С. А. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиций менеджмента качества // Вопросы Образования. 2004. № 4. С. 42–63.
19. Сизых А. Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы Образования. 2014. № 1. С. 92–109.
20. Холод Л. Л., Хрусталева Е. Ю. Методы и инструментарий реализации процессного подхода // Знание. Понимание. Умение. 2007. (4). С. 126–135.
21. Юдкевич М. М. Публикуй или проиграешь // Вопросы Образования. 2004. № 4. С. 107–124.
22. Employee effectiveness: online employee engagement survey [Электронный ресурс]. URL: <http://www.haygroup.com/en/our-services/engage/employee-effectiveness-surveys/#tpfCID1> (дата обращения: 12.01.2018).
23. Engagement 2.0 [Электронный ресурс]. URL: http://www.aon.com/attachments/engagement_20_oct2010.pdf (дата обращения: 31.10.2017).
24. Engagement Methodology [Электронный ресурс]. URL: <https://www.towerswatson.com/en-US/Insights/IC-Types/Survey-Research-Results/2010/04/Engagement-Methodology> (дата обращения: 11.01.2018).
25. Employee Engagement [Электронный ресурс]. URL: <http://www.haygroup.com/us/services/index.aspx?id=1742> (дата обращения: 12.01.2018).
26. Вовлеченность. Глава из отчета Deloitte. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.talent-management.com.ua/1383-vovlechnost/> (дата обращения: 12.01.2017).
27. The power of three Taking engagement to new heights // Perspectives. 2016. 6 с.
28. 2017 Trends in Global Employee Engagement. Aon Hewitt Consulting Performance, Reward & Talent. 2017, 19 с.

References

1. Bersin J. Becoming irresistible, Deloitte Review. 2015, no. 16, pp. 145–163.
2. Bersin J., Flynn J., Mazor A., Melian V. The employee experience Culture, engagement, and beyond. 2017 Deloitte Global Human Capital Trends, 2017, pp. 51–62.
3. Harter J. K., Schmidt F., Agrawal S., Plowman S. K., Blue A. The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes 2016 Q12 Meta-Analysis: Ninth Edition. 2016.
4. Latyshova L. S., Syaglova Y. V., Oyner O. K. The Customer – Oriented Approach: the Concept and Key Indicators of the Customer Driven Company, Marketing, 2016, vol. 2 (71), pp. 637–645.
5. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A. Rabochee vremya i rolevye napryazheniya sotrudnikov sovremennogo rossiiskogo universiteta [Working Time and Role Strains of Research and Teaching Staff in a Modern Russian University]. Educational Studies, 2017, vol. 1, pp. 88–111. (In Russ.)
6. Wagner R. Vovlechnost' i druzhba na rabote – ne odno i to zhe [Stop using employee friendships to measure engagement]. Harvard business review, available at: <https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p16324> (accessed 03.02.2018). (In Russ.)
7. Gulakova O. V., Rebyazina V. A., Smirnova M. M. Spetsifika klientoorientirovannosti kompanii na rossiiskom

kom rynke: rezul'taty ehmpiricheskogo issledovaniya [The peculiarities of the customer orientation in the russian market: the results of empirical research] // Vestnik of Saint Petersburg University. Management. 2015, vol. 4, pp. 39–73. (In Russ.)

8. Davydova I., Kozmina Y. Professional'nyy stress i udovletvorennost' raboty prepodavateley rossiyskikh vuzov [Occupational Stress and Job Satisfaction among Professors of Russian Higher Educational Institutions]. Educational Studies. 2014, no. 4, pp. 169–183. (In Russ.)

9. Dolzhenko R. A. Udovletvorennost', loyal'nost', vovlechenost' personala: utochnenie i konkretizatsiya ponyatii [Satisfaction, loyalty and involvement of stuff: clarification and specification of terms]. Bulletin of Altai State Agricultural University. 2014, no. 119 (9), pp. 157–162. (In Russ.)

10. Dominyak V. I. Organizatsionnaya loyal'nost': osnovnye podkhody [Organizational loyalty: basic approaches]. Personnel manager. 2006, no. 4, pp. 34–40. (In Russ.)

11. Egorova A. Vovlechenost' personala. 7 shagov k ponimaniyu [Employee engagement. 7 steps to understanding]. Business Result Group. 2014, 26 P. (In Russ.)

12. Knyazev E., Drantusova N. Evropeyskoe izmenenie i institutsional'naya transformatsiya v rossiyskom vysshem obrazovanii [European Scales and Institutional Transformation in Russian Higher Education]. Educational Studies, 2014, no. 2, pp. 109–131. (In Russ.)

13. Kozmina Y. Predpochteniya prepodavateley vuzov otnositel'no nauchnoy deyatel'nosti i prepodavaniya [Preferences of Professors about Research and Teaching]. Educational Studies. 2014, no. 3, pp. 135–151. (In Russ.)

14. Lovakov A. Priverzhennost' vuzu i priverzhennost' professii u prepodavateley rossiyskikh vuzov [Commitment of Russian University Teachers To University and Profession]. Educational Studies. 2015, no. 2, pp. 109–128. (In Russ.)

15. Onuchin A. Vovlechenost' personala, ot izmereniya k upravleniyu [Empolyee engagement, from the measuring to the management], available at: <http://www.ecopsy.ru/publikatsii/vovlechenost-personala-ot-izmereniya-k-upravleni.html> (accessed 01.12.2017). (In Russ.)

16. Onuchin A. Analiz vovlechenosti na mikrourovne [The analysis of engagement at the micro level], available at: <http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2016/08/Vovlechenost-na-mikrourovne.pdf> (accessed 12.01.2018). (In Russ.)

17. Onuchin A. Mozhno li upravlyat' vovlechenost'yu personala? I esli da, to kak? [Can I manage employee engagement? And if so, how?], available at: <http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2016/09/Prezentatsiya-Kak-upravlyat-vovlechenostyu.pdf> (accessed 12.01.2018). (In Russ.)

18. Puzankov D. V., Stepanov S. A. Sovershenstvovanie deyatel'nosti obrazovatel'nykh uchrezhdenii s pozitsii menedzhmenta kachestva [Improving the activities of educational institutions from the standpoint of quality management]. Educational Studies. 2004, no. 4, pp. 42–63. (In Russ.)

19. Sizykh A. Analiz akademicheskoy sredy kak mesta ucheby i raboty [Analysis of an Academic Environment as a Place of Studies and Work]. Educational Studies. 2014, no. 1, pp. 92–109. (In Russ.)

20. Kholod L. L., Khrustalev E. Y. Metody i instrumentarii realizatsii protsessnogo podkhoda [Methods and Instruments of Realization of the Process Approach]. Knowledge. Understanding. Skill. 2007, no. 4, pp. 126–135. (In Russ.)

21. Yudkevich M. M. Publikui ili proigraesh' [Publish or perish]// Educational Studies. 2004, no. 4, pp. 107–124. (In Russ.)

22. Employee effectiveness: online employee engagement survey, available at: <http://www.haygroup.com/en/our-services/engage/employee-effectiveness-surveys/#tpfCID1> (accessed 12.01.2018).

23. Engagement 2.0, available at: http://www.aon.com/attachments/engagement_20_oct2010.pdf (accessed 31.10.2017).

24. Engagement Methodology, available at: <https://www.towerswatson.com/en-US/Insights/IC-Types/Survey-Research-Results/2010/04/Engagement-Methodology> (accessed 11.01.2018).

25. Employee Engagement, available at: <http://www.haygroup.com/us/services/index.aspx?id=1742> (accessed 12.01.2018).

26. Vovlechenost'. Glava iz otcheta Deloitte. [Employee engagement. Deloitte report chapter]. available at: <https://www.talent-management.com.ua/1383-vovlechenost/> (accessed 12.01.2017). (In Russ.)

27. The power of three Taking engagement to new heights. Perspectives. 2016, 6 p.

28. 2017 Trends in Global Employee Engagement. Aon Hewitt Consulting Performance, Reward & Talent. 2017, 19 p.

Информация об авторах / Information about the authors:

Токарева Анастасия Александровна – начальник отдела автоматизации образовательной деятельности Университета ИТМО, 8-921-309-11-04; aatokareva@corp.ifmo.ru.

Баронене Светлана Геннадьевна – кандидат философских наук, доцент, доцент НИУ ВШЭ (СПб), партнер тренингово-консалтинговой компании «Тренинг-Буттик», 8-911-273-70-26; baronene@yandex.ru.

Anastasia A. Tokareva – Head of Automation Educational Activities Department, ITMO University; aatokareva@corp.ifmo.ru

Svetlana G. Baronene – PhD (Philosophy), Associate Professor, Higher School of Economics (St. Petersburg), partner of the training and consulting company «Training-Boutique»; baronene@yandex.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСОЛИДАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ВУЗА*

В. А. Чикер^а, Л. Г. Почебут^а, Н. В. Волкова^б

^а Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; vhiker@yandex.ru

^б Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, г. Санкт-Петербург, Союза Печатников, 16; nv.volkova@hse.ru

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные проблемы психологического изучения различных форм консолидации социального капитала вузов. Основными формами консолидации является репутация вуза, доверие, приверженность целям вуза, идентификация с вузом, организационная культура, возможности реализации мотивов.

Цель статьи – рассмотреть особенности консолидации социального капитала в трех ведущих вузах страны, провести теоретические обобщения, подтверждающие выдвинутую нами ранее концепцию структурных составляющих социального капитала организаций.

В статье последовательно рассмотрены социальный капитал вуза и его взаимосвязь с организационной культурой и репутацией. Дано определение социального капитала организаций, а также консолидации социального капитала у представителей различных субкультур вуза (обучающихся, административно-управленческих работников и преподавателей) трех ведущих вузов страны, имеющих высокий рейтинг. Описана взаимосвязь репутации вуза и возможности реализации мотивов обучающихся, динамика формирования социального капитала обучающихся в вузе, детерминанты социализации сотрудников вуза. Для принятия управленческих решений и дальнейших эмпирических исследований все феномены рассмотрены с точки зрения их психологического содержания с учетом объекта исследования (ведущие университеты страны). Всего в исследовании опрошено 590 человек. Данные обработаны при помощи различных статистических методов (контент-анализ, дисперсионный, корреляционный, регрессионный анализ).

Исследование показало, что консолидация социального капитала вуза сочетает в себе внешний и внутренний фокус его рассмотрения, выражающийся в совокупных характеристиках репутации («репутационные платформы»), сочетании рыночной и клановой организационной культуры и социализации (доверие, приверженность и идентификация) и является безусловной позитивной базой для понимания возникающих управленческих проблем и целенаправленной работы с ними.

Статья вносит вклад в понимание психологических аспектов управления вузом, изучение его совокупного социального капитала, на основании чего может быть существенно повышена его репутация и, соответственно, конкурентные преимущества в предпринимательской университетской среде.

Ключевые слова: социальный капитал, высшее учебное заведение, консолидация, репутация, организационная культура

Для цитирования: Чикер В. А., Почебут Л. Г., Волкова Н. В. Психологические аспекты консолидации социального капитала вуза. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 33–46. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.002

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF UNIVERSITIES' SOCIAL CAPITAL CONSOLIDATION

V. A. Chiker^a, L. G. Pochebut^a, N. V. Volkova^b

^a St. Petersburg State University
7/9 Universitetskaja nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; vhiker@yandex.ru

^b National Research University Higher School of Economics
16 Souyuza Pechatnikov str., St. Petersburg, 190121, Russian Federation

Abstract. The article considers the conceptual issues for psychological studying various forms of social capital consolidation within universities. The main aspects of social capital consolidation are university reputation, trust,

*Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, № 19-013-00560.

commitment to university goals, identification with the university, organizational culture, and an opportunity to put personal motives into life.

The main goal of this paper is to examine the peculiarities of social capital consolidation in three Russian leading universities and to make theoretical conclusions to confirm our model of organizations' social capital components.

The article step by step studies the concept of university's social capital and its connection with both organizational culture and reputation. An organization's social capital and its consolidation are defined; the basic components of social capital for representatives of different university subcultures (students, administrative staff, and faculty) in three leading Russian highly-ranked universities are named according to the research. There is described the interrelation between the university's reputation and the opportunities to put personal motives into life, the dynamics of the social capital formation for students in Russian universities and determinants of socialization for employees in higher educational institutions. In order to make managerial decisions and conduct further empirical studies, all the phenomena are considered according to their psychological contents, the research objects (leading Russian universities) taken into account. Altogether 590 people participated in this study. Various statistical methods are used: content analysis, ANOVA (analysis of variance), correlation and regression methods.

The research showed that the consolidation of universities' social capital combines both internal and external focuses of this phenomenon that can be presented via reputation characteristics, for instance, «reputational platform», a combination of clan and market cultures as well as socialization (trust, organizational commitment and identification). This concept can be considered as a positive basis to understand different managerial problems and find focused efforts to solve them. This article contributes to understanding psychological aspects of university management and to studying its cumulative social capital, which can significantly improve university's reputation, as well as its competitive advantages within entrepreneurial environment.

Keywords: social capital, higher educational institution, consolidation, reputation, organizational culture

For citation: Chiker V. A., Pochebut L. G., Volkova N. V. Psychological Aspects of Social Capital Consolidation in University. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 33–46. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.002

Введение

Совершенствование управления университетами является постоянной целью менеджмента, направленной на воспроизводство основного ресурса любого общества – интеллектуальной элиты, способной оперативно реагировать на изменения и вызовы современности. Расширение функций университетской среды, ее глубокая модернизация, произошедшая в последние годы, инициировали переход от обычных обучающих программ к комплексным научно-исследовательским разработкам, формированию конкурентоспособных проектных команд в современном обществе постоянных инноваций. Возросшая нагрузка на университеты, его профессорско-преподавательский состав, происходящие изменения в студенческой и преподавательской среде в связи с цифровизацией требуют постоянного их мониторинга. Социально-психологическая составляющая этого анализа, выраженная в изучении социального капитала вуза как одного из видов человеческих ресурсов, может способствовать решению актуальных задач вузовского развития в конкурентной среде предоставления образовательных услуг.

Социальный капитал вуза рассматривается нами с точки зрения аспектов его исследования и социально-психологических компонентов, составляющих его содержание. Авторы статьи разработали теоретическую модель когнитивного

социального капитала организации [1, 2], а также социального капитала вуза как особого вида организации [3]. *Социальный капитал организации рассматривается нами как «единое смысловое пространство, объединяющее и сплачивающее людей на решение актуальных задач, основанное на доверии, нормах взаимности, равноправия, справедливости и универсализма, приверженности целям и ценностям организации, создающее её репутацию во внешней и внутренней среде»* [1]. Накопленный и консолидированный социальный капитал вуза связан со своеобразием организационной культуры и субкультур образовательного учреждения и отражается на его репутации и рыночных преимуществах, которые каждому вузу необходимо сохранять и развивать.

Постановка проблемы

Консолидация с точки зрения социальной психологии определяется нами как особый групповой процесс, который связан с «согласованием членами группы в ходе общения целей, норм, средств, стиля и способов совместной деятельности» [4]. Вуз как организация классифицируется как средняя группа, в которой возможно проследить большинство групповых процессов. Консолидация осуществляется на основе сотрудничества, консенсуса, уступчивости, согласованности и одновременно независимости действий и позволяет со-

трудникам обмениваться необходимой информацией. В результате консолидации вырабатываются единые нормы, ценности, убеждения и поведенческие модели с целью выработки эффективных решений в научно-педагогической деятельности и в области практики управления человеческими ресурсами. Консолидация дает возможность создать организационную атмосферу психологического взаимовлияния, позволяющую решать единые целевые и смысловые задачи. *Консолидация социального капитала может быть рассмотрена как процесс, как устойчивое состояние и как совокупный стабильный результат организационных управленческих действий.* Консолидация социального капитала – устойчиво-динамическое явление и в области управления вузами вполне может быть соотнесена с «жизненными циклами» любой организации, включает в себя накопление, стабильное состояние и утрату социального капитала. На наш взгляд, социальный капитал вуза консолидируется главным образом в следующих двух важнейших его составляющих: это *репутация организации и организационная культура*. Они находятся в центре внимания в нашем исследовании, рассматриваются как системообразующие конструкты консолидации социального капитала вуза. Процесс консолидации репутации вуза с организационной культурой объединяет внешнюю и внутреннюю организационную среду, что позволяет системно и комплексно рассмотреть психологические составляющие, связанные с практикой стратегического управления вузом.

Репутация организации и социальный капитал вуза

Репутация организации – один из основных содержательных компонентов социального капитала организации, *внешний фокус его консолидации*. Репутация (фр. – *reputation*) свидетельствует о престиже организации в социальной и экономической сфере, имеет свои внутренние и внешние характеристики. Репутацию можно отнести к нематериальным ресурсам организации, которая существенным образом повышают эффективность ее деятельности [1]. По мнению В. А. Чикер и А. Е. Посоховой, «хорошая репутация способна быть нематериальным ресурсом компании, характеризовать сложившуюся систему общения и накопленный таким образом социальный капитал, широкие и развитые социальные сети и коммуникации организации, отражать доверие или недоверие к ней и ее продукту, и, как следствие, приносить материальные доходы. Организации, обладающие хорошей репутацией, имеют более

низкие затраты капитала, а также с большей легкостью чем остальные имеют возможность получить поддержку со стороны правительства, спонсоров и других заинтересованных сторон, включаясь, таким образом, в широкое социальное взаимодействие и осуществляя координационно-психологическую деятельность» [5].

Хорошая репутация является конкурентным преимуществом как личности, так и организации. Репутация рассматривается как совокупный капитал организации и личности, который обладает свойствами ликвидности, конвертируемости, а также способностью аккумулироваться и приносить прибыль. Репутация, являясь неотъемлемой частью социальной жизни организации, преобразуется в двустороннюю коммуникацию и выстраивание долгосрочных взаимоотношений с внешней средой. Однако важно изучать как внешнюю, так и внутреннюю репутацию, которые взаимосвязаны между собой. Мы рассматриваем понятие «репутация» с точки зрения теории социальных представлений и определяем репутацию организации как социальные представления (*положительные или отрицательные*) *целевых групп о качественных и количественных аспектах деятельности организации, возникающие у окружающих и отражающиеся в доверии, уровне уважения и имидже организации. Репутация составляет особый нематериальный ресурс, благодаря которому формируется социальный капитал организации.*

Репутация вуза как его нематериальный ресурс нуждается в развитии и укреплении, поскольку вуз в настоящее время становится полноценным субъектом рыночной экономики и конкурентных отношений. Репутация вуза отражается в различных видах рейтингов, публикациях в СМИ и виртуальной сети «Интернет», неформальных каналах общения, что существенно влияет на качество приема новых студентов, материальную поддержку, возможности и получение дополнительных ресурсов развития. *Репутация вуза представляет собой, прежде всего, общественную оценку, то есть мнение целевой аудитории и потребителей о внешней и внутренней среде вуза, о его деятельности и перспективах трудоустройства выпускников.*

Одним из способов выражения, а также инструментом формирования общественного мнения является рейтинг образовательного учреждения. Именно при помощи составления рейтинга происходит оценка и представляется точка зрения экспертов в области высшего образования. М. Стопфорд отмечает, что национальные и меж-

дународные рейтинги «предоставили студентам возможность сравнивать и выбирать, а значит, быть потребителями и своим выбором влиять на качество услуг» [6]. На данный момент рейтинги составляют не только на основе количества публикаций преподавателей и научных сотрудников вузов, защищенных диссертаций, уровня трудоустройства выпускников и т. д., но появились также рейтинги, которые основываются на экспертных мнениях студентов, обучающихся в вузе [3]. Исследованию проблем формирования репутации высших учебных заведений, ее оценке и управлению посвящены труды многих авторов: С. Д. Резник и Т. А. Юдиной [7], Л. Г. Миляевой [8], А. В. Прохорова и Н. А. Жмыревой [9] и других. Вузы являются теми организациями, в которых еще недостаточно эмпирически изучены вопросы формирования и структуры репутации, а также проблемы управления репутацией с учетом специфики вузовской деятельности и накопления социального капитала.

Организационная культура и социальный капитал вуза

Как правило, высокая репутация организации связана с характеристиками ее *организационной культуры* – внутренним фокусом консолидации социального капитала организации на управленческом (менеджеральном) уровне. Организационная культура – один из способов объективации социального капитала организации [2]. Идея выделения социальной культурной системы принадлежит американского социологу Т. Парсонсу, который предложил теоретическую модель понимания культуры общности [10]. В социально-психологическом и управленческом плане идеи о структуре организационной культуры (артефакты, провозглашаемые ценности, базовые представления и убеждения) были сформулированы Э. Шейном [11] и развиты во множестве зарубежных и отечественных работ. Он считал, что организационная культура – *это коллективные базовые представления, которые обретаются группой в процессе внешней адаптации и внутренней интеграции*. Таким образом, организационную культуру можно считать одним из консолидирующих факторов социального капитала организации.

Организационная культура часто рассматривается как неотъемлемая составляющая сетевого и когнитивного социального капитала, которой можно управлять. Г. Морган определял культуру как «один из способов осуществления организационной деятельности посредством передачи основ-

ных ценностей, убеждений, идеологий, которые направляют деятельность предприятия в нужное русло» [12], то есть подчеркивал ее управленческие функции. Он также особым образом выделяет ее метафоричность и возможность образного понимания жизни организации. Приходит понимание того, что большинство компонентов организационной культуры являются составляющими социального капитала. По мнению Т. А. Нестика, это те нормы и ценности, которые поддерживают горизонтальные отношения, взаимопомощь и внутреннюю интеграцию, что способствует формированию доверия [13]. По нашему видению, общие организационные ценности, интегрирующие индивидуальные (не являющиеся, однако, их простой суммой), способствуют консолидации социального капитала организации, проявляющегося в организационной культуре на управленческом и социальном уровне [2]. Организационная культура способствует формированию чувства общности и интеграции в коллективе, определяет возможности управленческих воздействий и организационных изменений.

Важно отметить, что превращение репутации организации в нематериальный ресурс начинается изнутри. Это превращение не только должно быть прозрачным и встроено в стратегическое управление компанией (затрагивать цели, видение и миссию компании), но и заложено в организационных артефактах и этических ценностях, являющихся сутью организационной культуры. Иными словами, забота о консолидации социального капитала через создание стабильной репутации должна находить свое отражение в базовых характеристиках организационной культуры.

Организационная культура вуза стала в последние годы предметом активного изучения с точки зрения ее оценки, перспектив развития и влияния, формулирования и осуществления миссии, инновационного управления и других вопросов внутривузовского и межвузовского взаимодействия Т. Соломанидина, С. Резонтов, В. Новик считают, что для того, чтобы репутация воспринималась клиентами с положительной стороны, вуз должен обладать: 1) сильной организационной культурой; 2) социальной ответственностью; 3) инновационной стратегией [14].

В организационной культуре вуза можно выделить ряд субкультур. Основные из них: а) субкультура профессорско-преподавательского состава; б) субкультура администрации и технического персонала; в) субкультура студентов. Все они нуждаются в изучении и понимании специфики их взаимодействия друг с другом, тем более

что студенческий состав вуза не остается постоянным, а периодически меняется, что затрудняет и «спрессовывает» временные рамки усвоения студентами организационных норм и ценностей. В особой степени это касается студентов магистратуры, обучение которых не превышает, как правило, двух лет. В связи с этим выработанные и поддерживаемые образцы поведения, ритуалы и устойчивые традиции призваны оперативно воспроизводить основные элементы организационной культуры вуза, а определяющей и консолидирующей принято считать субкультуру профессорско-преподавательского состава.

Современный этап развития вузов сочетает в себе как немонетарный, так и монетарный подходы к их развитию и это затрагивает, как пишет Н. Л. Яблонскене, «коренные основы существования университета, то есть его корпоративную культуру» [15]. Происходит это, в частности, через утверждение в университетской среде предпринимательских ценностей и создание обширного управленческого ядра. В связи с этим инновационное развитие осуществляется новыми, «предпринимательскими» путями. Б. Р. Кларк прогнозировал «тревожную эпоху, конца которой не видно», неустойчивую позицию высшего образования в устройстве ведущих европейских университетов еще в 1980–1990-е гг., предрек существенную трансформацию университетского образования в область инновационного и предпринимательского развития [16]. Важно увидеть и проанализировать обозначенные тенденции и в нашей стране, проследить последствия предпринимательской культуры, активно внедряемой в университетское образование в последние годы.

Эмпирические исследования консолидации социального капитала вуза

В статье представлено обобщение результатов систематических исследований в области консолидации социального капитала и управления персоналом вузов, проведенных под нашим руководством выпускниками факультета психологии СПбГУ и НИУ ВШЭ (г. Санкт-Петербург) А. Е. Посоховой (2011), А. М. Самосудовой (2015), М. С. Захаровой (2017), М. А. Зариповой (2018) в 2015–2018 гг. Исследования осуществлялись в ведущих университетах нашей страны Северо-Западного (вуз С и вуз В) и Приволжского (вуз П) федеральных округов, которые стабильно занимают высшие места и входят в «Топ – вузов России» рейтинга востребованности 2018 года: вуз С занимает четвертую строку рейтинга, вуз В – пятую, а вуз П – шестнадцатую.

Дизайн исследований

Общая цель исследований: рассмотреть особенности консолидации социального капитала ведущих вузов страны путем исследования их репутации и основных элементов организационной культуры.

На разных этапах исследований перед нами встали *следующие исследовательские вопросы:*

- Каковы социально-психологические детерминанты формирования репутации организации вуза и его организационной культуры?
- Можно ли выделить репутационные особенности и специфические характеристики культуры (субкультуры) различных университетов и их факультетов?
- Каковы наиболее важные этапы формирования и консолидации социального капитала вуза и, в частности, в студенческой субкультуре?
- Каким образом организационная культура вузов связана с организационной социализацией и приверженностью целям и ценностям вновь принятых сотрудников (административного персонала и преподавателей) вузов?
- Каковы особенности организационной приверженности и идентификации у сотрудников российского университета и предпочитаемой организационной культуры в контексте изучения социального капитала вуза?

На основе предварительного анализа деятельности университетов нами были сформулированы *гипотезы:*

1. Позиционирование вуза во внешней среде определяется накопленным социальным капиталом, выражающимся в репутационных показателях, в уровне доверия к его деятельности и элементах организационной культуры.

2. Формирование социального капитала вуза с точки зрения потребителей образовательных услуг (студентов) происходит постепенно, образует эффект «накопления», а особенности накопленного социального капитала отражают особенности различных студенческих субкультур.

3. Различные подразделения (факультеты) вузов по-разному формируют социальный капитал, что отражается в показателях их репутации и доверия к ним.

4. Интеграция вновь принятых сотрудников в организационную среду (их социализация и приверженность) определяется процессом организационной идентификации.

Исследовательские вопросы и рабочие гипотезы позволили сосредоточиться на решении *следующих задач исследования:*

- Рассмотреть возможности изучения репутации вуза и организационной культуры в качестве факторов накопления социального капитала и его консолидации.
- Определить, какую роль играет доверие в накоплении социального капитала вуза в аспекте повышения показателей его репутации.
- Выделить особенности накопления социального капитала у студентов бакалавриата и магистратуры.
- Выявить организационную и репутационную специфику трех высокорейтинговых вузов России, различных факультетов и субкультур студентов и сотрудников.
- Выявить основные «репутационные платформы», необходимые для конкурентоспо-

собной позиции вуза на рынке образовательных услуг.

- Рассмотреть возможности организационной социализации сотрудников через призму усвоения ими основных элементов организационной культуры.

Предмет исследований: консолидация организационного социального капитала в высокорейтинговых вузах.

Объект исследования:

В совокупности нами было опрошено 500 студентов и 90 вновь поступивших на работу сотрудников ведущих университетов. Характеристики выборки и методы исследования представлены в табл. 1.

Методы и методики исследования были выбраны исходя из специфики проблемы, характери-

Таблица 1

Характеристики выборки и методов исследования

Table 1

Sample characteristics and research methods

Выборка \ Вузы	Вуз С	Вуз П	Вуз В	Всего	Методики исследования
Общая выборка обучающихся в университетах					
Исследование 2015 г.	227			227	Методика «Компоненты репутации организации» А. Е. Посоховой и В. А. Чикер [21] на основе концепции Ч. Фомбруна; Методика «Возможность реализации мотивов» В. И. Доминьяка (ВРМ) [23], направленная на определение уровня лояльности студентов и выпускников. Авторская анкета и модификация методики «Незаконченные предложения», позволяющая оценить социальные представления о репутации вуза.
Бакалавриат и специалитет	93				
Магистратура и аспирантура	52				
Выпускники	82				
Девушки	153				
Юноши	74				
Исследование 2017 г.	124	149		273	Методика «Компоненты репутации организации» А. Е. Посоховой и В. А. Чикер [21] на основе концепции Ч. Фомбруна. Анкета «Показатели социального капитала личности» [25]. Методика «Оценка уровня доверия к организации» Р. Б. Шо [26]. Авторская модификация методики «Незаконченные предложения», позволяющая оценить социальные представления о репутации вуза.
Бакалавриат	90	137		227	
1–2 курс	40	98		138	
3–4 курс	50	39		89	
Магистратура	34	12		46	
Девушки	94	121		215	
Юноши	30	28		58	
Всего студентов				500	
Вновь принятые сотрудники вузов					
Исследование 2018 г.			90	90	Методика определения организационной культуры «Organizational Culture Assessment Instrument» (OCAI) Камерона и Куинна [17]. Методика оценки организационной идентификации Крэйнера и Эшфорта (адаптация Бурмистровой) [24]. Опросник организационной приверженности Портера (OCQ), (адаптация В. И. Доминьяка) [23].
АУП			49		
Преподаватели			41		
Мужчины			20		
Женщины			70		
Всего респондентов				590	

стик организаций и исследуемых представителей различных субкультур вузов (студентов и преподавателей), а также в соответствии с логикой поэтапной постановки задач в исследовании социального капитала вузов.

С точки зрения диагностики основных элементов реальной и предпочитаемой организационной культуры наиболее известна и применяется «рамочная» методика изучения организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна [17–20], которая стала распространенным и проверенным методом ее изучения. Известно, что концепция К. Камерона и Р. Куинна предполагает выделение четырех типов организационной культуры: клановая, бюрократическая, адхократическая и рыночная. Инструмент оценки культуры разделен на два блока: сотрудникам компании предлагается оценить тип культуры, господствующий в фирме сейчас, и тот тип культуры, который они желали бы видеть в компании.

Изучение *репутации организации* осуществляется при помощи методики, созданной нами [5] на основе концепции Ч. Фомбрума [22], где при изучении межорганизационных отношений основной акцент делается на рассмотрении основных принципов построения деловой репутации: *видимость, отличительность, аутентичность, прозрачность и согласованность*. В плане ее эмпирического измерения классики изучения репутации организации Ч. Фомбрун и С. Ван Риел (Fombrun & VanRiel, 2004) предлагают такое понятие, как «*репутационные платформы*». Под «платформами» понимаются *семь компонентов*, которые становятся базой для мнений по отношению к репутации компании представителей различных целевых групп, включенных в социальные отношения: 1) качество продуктов и услуг, 2) использование инноваций, 3) условия работы, 4) управление, 5) социальная ответственность, 6) лидерство и 7) позиционирование компании. В методике также предполагается выявление *пяти ключевых принципов*, которым организация следует или же не следует ради сохранения деловой репутации: видимость, прозрачность, отличительность, согласованность и аутентичность [22].

Уровень *организационной социализации* в нашем исследовании определяется по различным показателям. Диагностика *приверженности* организации основана на методических разработках В. И. Доминьяка (адаптация опросника Л. Портера). Методика «Возможность реализации мотивов» (ВРМ) участников организационного взаимодействия [23] показывает рассогласование между организационными ожиданиями и реальностью

их воплощения на практике. Методика оценки организационной *идентификации* Г. Крэйнера и Б. Эшфорта (модификация Бурмистровой) [24] фиксирует различные уровни идентификации сотрудников с организацией.

Социальный капитал организации изучен при помощи анкеты Л. В. Марарицы, А. Л. Свенцицкого и Л. Г. Почебут «Показатели социального капитала личности» [25]. При изучении показателей социального капитала личности и его объема выявлялось: количество межличностных связей; диапазон межличностных связей; качество межличностных связей; ресурсы партнеров.

Методика изучения доверия как основного компонента социального капитала была разработана А. Б. Купрейченко на основе опросника О. Б. Шо в адаптации [26]. Методика дает возможность выявить установки по отношению к социальному капиталу: важность социального капитала для личности, ориентация на приписанные-достигнутые связи, активность, избирательность, рефлексивность при взаимодействии с другими, отношение к норме взаимности. В методике Шо, активно применяемой в эмпирических исследованиях, представлено четыре шкалы: результативность, порядочность, забота и доверие.

Методика «*Незаконченные предложения*» в различных вариантах ее использования в наших исследованиях позволила изучить основные проблемные зоны в формировании и поддержании репутации университета с точки зрения его студентов и выпускников. Контент-анализ незаконченных предложений был проведен экспертной группой по следующим категориям: качество образования, инфраструктура, позиционирование, материальная поддержка, организация учебного процесса.

Качественно-количественные методы обработки эмпирического материала включали в себя: контент-анализ данных, полученных по методике «Незаконченные предложения»; дисперсионный анализ; непараметрический критерий оценки различия средних величин Краскела-Уоллиса; Корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена и Пирсона; регрессионный анализ. Данные обрабатывались с помощью статистической программы SPSS, версия 22.0.

Результаты исследований и их обсуждение

Исследование 2015 г. позволило нам сориентироваться в проблеме и ответить на вопро-

сы о формирования и понимании репутации престижного вуза С (количество опрошенных респондентов 227 человек), занимающего в рейтинге университетов России четвертую позицию. Оказалось, что хорошая репутация вуза была первой причиной в перечне мотивов выбора места обучения. Такие ответы дали студенты различных факультетов университета, преимущественно первого и второго курсов обучения. На рис. 1 представлены результаты контент-анализа представлений обучающихся о понятии «репутация».

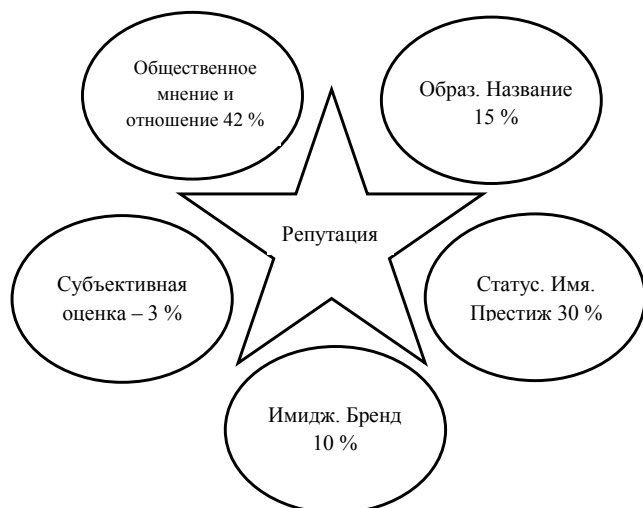


Рис. 1. Социальные представления о понятии «репутация»

Fig. 1. Social perception of the definition «reputation»

При обобщении полученных результатов можно сделать вывод, что репутация вуза обладает валентностью (положительной /отрицательной), а также отличается по объекту ее определения и направленности (репутация личная, организационная, деловая). Основой для формирования репутации этого вуза является: 1) мнение, сложившееся у различных групп потребителей образовательных услуг; 2) временной фактор – репутация высшего учебного заведения создается не годами, а десятилетиями. Большое значение имеет богатая история, наличие традиций; 3) постоянное развитие – повышение конкурентоспособности, укрепление положения в российских и международных рейтингах. Представители всех факультетов наиболее высоко оценили следующие репутационные платформы: «позиционирование», «условия работы» в университете, а также его «социальную ответственность».

Представления о проблемных аспектах репутации университета имеет специфику в зависимости от *факультета*, в рамках которого студент или выпускник проходит или проходил обучение,

что говорит о том, что репутация не является стабильным и обобщенным показателем социального капитала – она подвижна и связана с субкультурой подразделения. Для анализа статистических различий в зависимости от факультета обучения, в исследовании использовался непараметрический критерий Краскела-Уоллиса (выбор критерия обусловливается задачами исследования, в рамках которого необходимо проводить непарное сравнение, а сравнение 4 факультетов одновременно). Оказалось, что респонденты, обучающиеся на разных факультетах, статистически значимо различаются (при уровне значимости $p < 0,05$) между собой по оценке практически всех репутационных платформ, за исключением показателя «Позиционирование компании». Этот показатель оценивается стабильно высоко. Таким образом, эту составляющую репутации можно рассматривать как безусловное конкурентное преимущество университета С. Тем не менее межфакультетские различия говорят о своеобразии репутации каждого исследуемого факультета и различной ее структуре, которую необходимо изучать индивидуально. То же самое зафиксировано и относительно возможностей реализации мотивов – они различны на всех изученных факультетах. То есть в вузах существуют устойчивые факультетские субкультуры, специфика которых должна быть учтена менеджментом организации.

Не обнаружено значимых различий в оценках репутационных платформ между *юношами и девушками* – оценка репутации не связана с полом обследованных. Однако кажется важным, что выявлены различия в оценках студентами и выпускниками университета двух репутационных платформ – «Финансовые показатели» и «Социальная ответственность» (на уровне значимости $p < 0,05$). Студенты оценивают платформы «Социальная ответственность» и «Финансовые показатели» университета выше, чем выпускники. Студенты в большей степени уверены в том, что университет стабилен в финансовом отношении, по достоинству оценивает вклад сотрудников, а также считают университет привлекательным для инвестиций и социально ответственной организацией. Следует отметить, что разброс в ответах у выпускников вуза по поводу социальной ответственности значительно выше, чем по поводу финансовых показателей, что говорит об их неоднозначном отношении к показателю социальной ответственности, демонстрируемому вузом и ощущаемым ими за годы обучения.

Анализ взаимосвязей репутационных платформ и реализации мотивов производился с по-

мощью коэффициента корреляции Спирмена. По результатам корреляций во *всех группах* (пол, статус и направление обучения) было выявлено, что все мотивы связаны со *всеми* репутационными платформами, а все коэффициенты корреляции имеют высокие положительные значения (преимущественно $p < 0,01$), что говорит о прямом характере взаимосвязи. Таким образом, реализация каждого личного мотива связана с высокими оценками репутационных платформ. *Системообразующими* (наиболее тесно связанными со всеми мотивами) являются *две репутационные платформы*: «*Качество продуктов /услуг*» и «*Условия работы*». Это означает, что основным для представителей университета С является качество предоставляемой им образовательной услуги – уникальность и практическая ценность обучения, политика и внимание руководства к уровню знаний. Именно качество образования напрямую связано с уровнем приверженности и оценкой реализации мотивов. Студенты и выпускники университета С также придают особое значение условиям работы в университете. Они обращают внимание на то, насколько внимательно отношение у руководства к сотрудникам и преподавателям, студенты дорожат общением с преподавателями и считают, что руководство заботится об атмосфере в вузе.

Таким образом, данные, полученные в этом исследовании, *фиксируют консолидацию социального капитала вуза как организации в социальных (репутация) и личных (реализация мотивов) характеристиках обучающихся и выпускников университета с высоким рейтингом, что позволяет рассматривать эти показатели в качестве важного управленческого ресурса.*

В исследовании 2017 г. нами было проведено сравнение двух высокорейтинговых вузов, однако существенно различающихся своими позициями в этом рейтинге. Вуз С занимает четвертое место, а вуз П – шестнадцатое место среди вузов России (по данным 2018 г.). Мы попытались рассмотреть динамику накопления внутреннего репутационного социального капитала в этих вузах и выявить наиболее важные для этого процесса периоды. С этой целью были опрошены студенты различных курсов, обучающиеся в бакалавриате и магистратуре. Мы выделили группы студентов 1–2 и 3–4 курсов бакалавриата, а также группу обучающихся в магистратуре. Были выявлены взаимосвязи между репутацией и различными компонентами социального капитала, особо обращалось внимание на показатель «доверие». *Мы предполагаем, что доверие, тесно связанное с по-*

ложительной репутацией, можно считать одновременно причиной и следствием сформированной репутации и накопленного социального капитала, то есть, показателем его консолидации [27].

В исследовании было показано [3], что обучающиеся в вузе С среди всех репутационных платформ выделяют, прежде всего, «*Позиционирование компании*» и «*Социальную ответственность*», что согласуется с данными нашего первого исследования. Студенты вуза, в первую очередь, высоко, оценивают эффективность и частоту распространения информации о вузе через СМИ и рекламные акции, наличие согласованного с ценностями университета имиджа, уникальность бренда вуза. Студенты вуза П, прежде всего, выделяют репутационные платформы «*Условия работы*» и «*Социальная ответственность*», что отражает создание в вузе достойных условий учебы и предоставлении возможностей развития, а также поддержку социально значимых проектов, участие в благотворительности др.

Рассмотрение динамики накопления социального капитала двух вузов по мере обучения показало следующее. Выявлено, что вне зависимости от того, в каком вузе учатся студенты, оценка большинства репутационных платформ выше на 1–2 курсе бакалавриата, а к 3–4 курсу оценки репутационных показателей значительно снижаются. То же самое касается и показателей доверия. Это может быть связано с неоправданными оптимистическими ожиданиями по отношению к обучению и вузу. Отрицательная динамика доверия и репутации указывает на необходимость постоянной целенаправленной работы по поддержанию внутренней репутации, имиджа и доверия к вузу у обучающихся в бакалавриате.

Внутриорганизационное доверие студентов в двух вузах находится на среднем-умеренном уровне выраженности, но доверие к вузу П проявляется, особенно на первых курсах, сильнее. *Различий по полу в уровне доверия, как и в оценке репутационных платформ и показателей социального капитала личности, не обнаружено.*

По параметрам изучения *социального капитала личности* выявлено, что в вузе С на статистически значимом уровне ($p \leq 0,01$) выше выраженность трех следующих показателей: *количество межличностных связей, ресурсы партнеров и круг доверительных отношений*. Вероятно, респонденты из вуза С в большей мере обращают внимание на формирование и расширение социальных сетей, расширение объема ресурсов своего круга общения, для того, чтобы при необходимости пользоваться необходимыми ресурсами.

Устанавливается круг лиц, которым они могут максимально полно доверять. В вузе П также обращают внимание на формирование социальных сетей, но, это выражено в меньшей степени. Меньше усилий тратится на расширение и углубление объема ресурсов и, при этом, доверительный круг общения более узкий. Это, вероятно, можно связать с более низким рейтингом вуза.

В целом, по итогам корреляционного анализа (по Пирсону), *и в том и в другом вузе* на 1–2 курсе бакалавриата выявлено наименьшее, по сравнению с группой бакалавриата 3–4 года обучения и магистрантами, количество межличностных связей, ресурсов партнеров; у них уже доверительный круг общения. Скорее всего, это связано с тем, что в начале обучения социальный капитал только начинает активно накапливаться. Наибольшее количество межличностных связей, ресурсов партнеров и людей, которым полностью доверяют, обнаружено у студентов магистратуры. Это может говорить о том, что социальный капитал накапливается и консолидируется с течением времени и с возрастом – по мере обучения в вузе, при условии, что люди направлены на расширение социальных контактов. Методом поперечных срезов установлено, что динамика накопления социального капитала вуза состоит из трех этапов и может быть описана U-образной кривой. На первом этапе (1–2 курсы бакалавриата) социальный капитал начинает накапливаться. На втором этапе (3–4 курсы бакалавриата) возникает критическое отношение к вузу, появляется угроза потери социального капитала. На третьем этапе (студенты магистратуры) формируются устойчивые показатели социального капитала – высокий уровень доверия, большое количество разнообразных социальных связей и достаточно высокая оценка репутации вуза. Социальный капитал постепенно консолидируется и складывается из доверия студентов, оценки репутации вуза и социального капитала личности студентов [3].

Корреляционный анализ, как и в предыдущем исследовании, показал высокие связи между показателями всех репутационных платформ с показателями доверия и социального капитала личности. Вузы схожи в особенностях корреляционных связей высокой значимости между репутационными платформами, принципами и показателями доверия ($p \leq 0,01$). *Показатели доверия связаны со всеми репутационными платформами и принципами формирования репутации как на младших, так и на старших курсах обучения в изучаемых вузах, что подтверждает нашу гипотезу о консолидации социального капитала вуза в показателях*

репутации, доверия и социального капитала личности студентов.

Исследование 2018 г. обращено к другой целевой группе (субкультуре вуза) – группе вновь принятых представителей административно-управленческого персонала и преподавателей высокорейтингового университета В (6-е место в оценке вузов России). Нас интересовало, в какой степени организационная культура отражает консолидацию социального капитала, способствует социализации сотрудников и их идентификации, включенности в университетскую среду. В данном случае центром нашего анализа стала организационная культура вуза, рассматриваемая как важный компонент социального капитала организаций, а также приверженность и идентификация вновь принятых сотрудников в специфических для академической среды аспектах. Компоненты идентификации (*organizational identification*) и приверженности (*commitment*) рассматриваются как имеющие определяющее значение в совокупности параметров социального капитала организации и подразумевают психологическую связь между сотрудником и компанией. Высокий уровень идентификации и лояльное отношение сотрудников прямым образом связаны с их желанием продолжать работать в компании, вовлеченностью в работу, повышают результативность и нацеливают на конструктивное сотрудничество с руководством и коллегами [28], повышают уровень управляемости организации.

Все опрошенные сотрудники имели опыт работы в университете не более года. В исследованиях установлено, что для принятия решения о продолжении работы в организации сотруднику, как правило, необходимо до трех месяцев [29, 30]. По истечении этого периода важно понять насколько глубоко новый сотрудник воспринял ценности организации, идентифицировал ли себя с ней или рассматривает свою позицию как временное место работы, необходимое для достижения исключительно личных целей.

Анализ средних значений полученных результатов показал, что большинство респондентов определяет культуру в университете как рыночную ($M=29,6$; $SD=13,8$), в то время как предпочитаемая – клановая ($M=39,8$; $SD=20,3$). Превалирование рыночного типа в измерениях показателей стиля лидерства и управления работниками также подтверждает тезис о конкуренции в среде лидеров организации и ключевой роли высокой репутации и общего успеха среди сотрудников.

Однако следует отметить, что такая тенден-

ция соотношения конкурентной и клановой культуры характерна для большинства российских организаций. Несмотря на атмосферу рыночной конкуренции и борьбы, в вузе по многим составляющим организационной культуры сохраняется дружелюбность и чувство единения, что отражает продуктивные, так называемые, соконкурентные отношения (отношения, сочетающие в себе конкуренцию и сотрудничество) [31]. Говоря о стратегии развития университета в долгосрочной перспективе, новые сотрудники определили ее как характерную для адхократичной культуры ($M=28,1$; $SD=14,2$), которой присущи акценты на росте компании и поиске новых ресурсов. Полученные результаты соотносятся с тенденциями развития современных университетов, которые уже были отмечены в работе Кларка [16].

Корреляционный и линейный регрессионный анализ позволили определить некоторые особенности проявления параметра идентификации в академической среде. Так, бюрократическая культура положительно связана с такими составляющими этого феномена как дезидентификация, нейтральная и амбивалентная идентификация, и отрицательно с позитивным измерением этого параметра ($p<0,01$). Неудивительно, что клановая культура демонстрирует диаметрально противоположные значимые тенденции с составляющими организационной идентификации ($p<0,05$). Важно отметить, что в университетской среде нейтральная, амбивалентная и позитивная идентификация с организацией определяют приверженность к вузу. Этот факт был установлен в ходе регрессионного анализа ($R^2=0,46$; $p<0,01$).

Данные, полученные нами при изучении процесса социализации вновь принятых сотрудников вуза, показали, что социальный капитал может консолидироваться в процессе социализации вновь принятых сотрудников, выражаясь в принятии ими сложившейся в университете организационной культуры, формировании приверженности и организационной идентификации.

Выводы

1) Концепция социального капитала организации воплощается в процессах, присущих вузу как одному из видов организаций. Социальный капитал организации имеет свойства накопления, консолидации и потери. Консолидация социального капитала может быть рассмотрена как процесс, как устойчивое состояние и как совокупный стабильный результат организационных управленческих действий. Консолидация социального капи-

тала вуза проявляется в позитивных показателях репутации, их тесной связи с организационной культурой, доверием, социализацией, идентификацией, приверженностью и возможностями реализации основных мотивов деятельности обучающихся и сотрудников университетов. Репутацию мы рассматриваем как внешний фокус консолидации социального капитала, а организационную культуру – как внутренний. Мы полагаем, что понятие консолидации социального капитала вписывается в теорию жизненного цикла организации.

2) Исследовательские вопросы, гипотезы и задачи исследования позволили рассмотреть консолидацию социального капитала вуза как устойчиво-динамическое состояние организации, которое выражается в высокой рейтинговой позиции вуза и, одновременно, динамике оценок студентов в течение времени обучения в вузе, а также особенностях организационной социализации вновь принятых сотрудников университета. При этом установлено, что различные факультеты университетов различаются между собой в оценках обучающимися репутации и показателей накопления социального капитала, что позволяет говорить о существовании в вузах субкультур подразделений. Анализ необходимо подвергать не только студенческую субкультуру, но и особенности субкультур административного и преподавательского корпуса университетов.

3) Основными репутационными «платформами», консолидирующими социальный капитал, можно считать «Позиционирование вуза», «Социальная ответственность», «Качество продуктов /услуг» и «Условия работы». Высокие оценки этих показателей устойчиво отражаются в рейтинге университетов, что основано на работе с информацией в СМИ и рекламе, ответственном и уважительном отношении к преподавательскому составу и студентам, создании достойных условий для работы, возможности взаимодействия студентов с руководством по различным вопросам. Дифференцированная оценка репутации, основанная на описании «репутационных платформ» позволяет проводить не только уровневый, но и структурный анализ проблемных точек развития университетов и давать рекомендации по их устранению.

4) Доверие как базовая составляющая социального капитала вуза на высоком уровне значимости связано с показателями репутации вуза и индивидуальным социальным капиталом личности студентов. При этом накопление социального капитала в течение обучения происходит не прямолинейно, а по U-образной кри-

вой – со снижением на 3–4 курсе обучения в бакалавриате и восстановлением его в магистратуре. Однако вряд ли возможно рассматривать социальный капитал организации как простую сумму индивидуальных социальных капиталов. Эта характеристика организации является структурно сложной, многоуровневой и обобщенной системой, требующей сложных методических и математических подходов в ее изучении.

5) Организационная социализация вновь принятых сотрудников вуза проявляется в усвоении основных элементов организационной культуры, которые на современном этапе развития университетов представляют собой сочетание реальной – рыночной, а предпочитаемой – клановой культуры, что вполне соответствует исследованиям других, различающихся по профилю деятельности российских организаций. Этот факт говорит о формировании в университетах предпринимательской культуры, основанной на соконкуренции. Университеты при этом по-прежнему отличаются выраженной адхократической составляющей предпочитаемой организационной культуры.

6) Методический инструментарий изучения репутации организации, организационной культуры, доверия, идентификации, реализации мотивов, используемый в исследованиях, позволяет выявить специфику и динамику компонентов социального капитала, соответственно, специфику развития вуза. Предлагаемые апробированные исследовательские диагностические методики могут быть использованы как для финальной оценки консолидации социального капитала вузов, так и для промежуточного мониторинга состояния его отдельных компонентов.

7) Первостепенными вопросами дальнейшего изучения консолидации социального капитала вузов можно считать: расширение числа университетов как исследовательской базы социального капитала российских вузов, включая вузы с низким рейтингом; расширение и унификацию методической базы исследования социального капитала вузов; более активное изучение сложившихся субкультур и в студенческой, и в управленческой, и в преподавательской среде университетов; поиск подтверждений сходства процессов накопления и утраты социального капитала вузами с моделью жизненного цикла организаций; нахождение границы между внешними и внутренними факторами накопления социального капитала и др.

Список литературы

1. Почебут Л. Г., Чикер В. А., Волкова Н. В. Социально-психологическая модель когнитивного социального капи-

тала организации: концепция и аспекты исследования // Организационная психология. 2018. Том 8. № 2. С. 47–71.

2. Почебут Л. Г., Чикер В. А., Волкова Н. В. Социально-психологическая модель когнитивного социального капитала организации: факторы формирования и объективация // Организационная психология. 2018. Том 8. № 3. С. 29–59.

3. Почебут Л. Г., Чикер В. А., Захарова М. В. Доверие и репутация как компоненты когнитивного социального капитала организации // Социальная и экономическая психология. 2018. Том 3. № 4 (12). С. 150–177.

4. Почебут Л. Г. Социальная психология. СПб.: Питер, 2017. 400 с.

5. Чикер В. А., Посохова А. Е. Репутация организации и феномен общения / Социальная психология общения: теория и практика. М.: Инфра-М, 2019. С. 173–188. doi: <https://naukaru.ru/en/nauka/monography/1533/view>

6. Стонфорд М. Коммуникация, которая создает репутацию. Имидж университета в международном сообществе // Формула научного PR: практики, кейсы, советы. URL: https://www.rvc.ru/upload/iblock/9ae/scientific_formula_PR.pdf. С. 28–35 (дата обращения 10.02.2019).

7. Резник С. Д., Юдина Т. А. Репутация как ключевой фактор обеспечения конкурентоспособности российского вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 2 (90). С. 81–91.

8. Миляева Л. Г. Рейтинговая оценка репутации вузов, базирующаяся на опросе потребителей // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Том 31. С. 586–590.

9. Прохоров А. В., Жмырева Н. А. Роль репутации вуза в конкурентной среде // Вестник тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. 2018. Том: 23. № 174. С. 22–26. doi: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-22-26>.

10. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000. 880 с.

11. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 458 p.

12. Морган Г. Имиджи организации: восемь моделей организационного развития. М.: Вершина, 2006. 414 с.

13. Нестик Т. А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть 1. // Психологический журнал. 2009. № 30 (1). С. 52–63. Часть 2. 2009. Психологический журнал. № 30 (2). С. 29–42.

14. Соломанидина Т., Резонтов С., Новик В. Деловая репутация как одно из важнейших стратегических преимуществ компании // Управление персоналом. 2005. № 3. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?379>, (дата обращения 15.02.2018).

15. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 7–25.

16. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М. Изд. дом Гос. ун-та Высшая школа экономики. 2011. 240 с.

17. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры СПб: Питер. 2001. 311 с.

18. Резник С. Д., Черниковская М. В. Организационная культура российского студенчества в условиях изменений социально-экономической среды. М.: НИЦ ИНФРА-М. 2015. 176 с.
19. Катанаев И. И., Лига М. Б., Цикалюк Е. В. Организационная культура вуза: методика исследования // Вестник ЧитГУ, 2012, № 5(84). С. 93–102.
20. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 95–104.
21. Посохова А. Н., Чикер В. А. Репутация организации – позитивный аспект. / Позитивная психология менеджмента. М.: Проспект. 2017. С. 30–42.
22. Fombrun C., Van Riel C. B. M. Fame and Fortune: how successful companies build winning reputations. NJ: Financial Times Prentice-Hall, 2004. 272 pp.
23. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
24. Бурмистрова О. Н. Организационная идентификация и оценка сотрудниками эффективности деятельности руководителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
25. Почебут Л. Г., Свенцицкий А. Л., Марарица О. В., Казанцева Т. В., Кузнецова И. В. Социальный капитал личности. М.: Инфра-М, 2014. 250 с.
26. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН. 2008. 564 с.
27. Почебут Л. Г., Гуриева С. Д., Чикер В. А. Прогностическая модель социально-психологических факторов укрепления доверия в организации // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 22–42. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090103>
28. Hassan S. Employee attachment to workplace: A review of organizational and occupational identification and commitment // International Journal of Organization Theory & Behavior. 2012, issue 15, № 3, P. 383–422.
29. Bauer T. N. Onboarding new employees: Maximizing success. URL: <https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/Documents/Onboarding%20New%20Employees.pdf> (дата обращения 18.02.2019).
30. Kammeyer-Mueller J., Wanberg C., Rubenstein A., Song Z. Support, undermining, and newcomer socialization: fitting during the first 90 days // Academy of Management Journal. 2013, vol. 56, № 4, pp. 1104–1124.
31. Цветкова Г. Е., Чикер В. А. Соконкуренция как составляющая карьерных достижений специалистов здравоохранения // Научное мнение. 2018. № 5. С. 46–49.
- capital: forming factors and objectification]. *Organizational psychology*, 2018, vol. 8, no 3. p. 29–59. (In Russ.).
3. Pochebut L. G., Chiker V. A., Zaharova. M. V. Doverie i reputacija kak komponenty kognitivnogo social'nogo kapitala organizacii [Trust and reputation as components of cognitive social capital organization]. *Social and economic psychology*, 2018, vol.3, no 4(12), p. 150–177. (In Russ.).
4. Pochebut L. G. Social'naja psihologija [Social psychology]. St. Petersburg: Piter, 2017. 400 p. (In Russ.).
5. Chiker V. A., Posohova A. E. Reputacija organizacii i fenomen obshhenija [Reputation of organization and phenomenon of communication] *Social psychology of communication: theory and practice*. Moscow. Infra-M, 2019, p. 173–188. (In Russ.). doi: 10.12737/monography_5c23288728a5b4.76219099
6. Stopford M. Kommunikacija, kotoraja sozdaet reputaciju. Imidzh universiteta v mezhdunarodnom soobshhestve [Communication to create reputation. The university image in international environment]. *Formula of scientific PR*, p. 28–35. (In Russ.).
7. Reznik S. D., Judina T. A. Reputacija kak kljuchevoj faktor obespechenija konkurentosposobnosti rossijskogo vuza [Reputation as a key factor of ensuring competitiveness of Russian higher education]. *University management: practice and analysis*, 2014, no 2(90), p. 81–91. (In Russ.).
8. Miljaeva L. G. Rejtingovaja ocenka reputacii vuzov, bazirujushhajasja na oprose potrebitelej [Rating of universities reputation based on consumer survey]. *Scientific and meth Gorin S. V. Delovaja reputacija organizacii. [Business reputation of company] R. n/D, Feniks*, 2006. 256 p. (In Russ.).
9. Prohorov A. V., Zhmyreva N. A. Rol' reputacii vuza v konkurentnoj srede [University reputation role in competitive environment]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 174, p. 22–26. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-22-26>
10. Parsons T. O strukture social'nogo dejstvija [The Structure of Social Action]. Moscow, Academic project, 2000, 880 p. (In Russ.).
11. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco, Jossey-Bass, 2004. 458 p.
12. Morgan, G. Imidzh organizacii: vosem' modelej organizacionnogo razvitija [Images of Organization California]. Moscow, Vershina, 2006, 414 p.
13. Nestik, T. A. Social'nyj kapital organizacii: social'no-psihologicheskij analiz [Organizational social capital: social-psychological analysis]. Chast' 1. *Psychological journal*. 2009, no. 30(1), p. 52–63. Chast' 2. *Psychological journal*. 2009, no. 30 (2), p. 29–42. (In Russ.).
14. Solomanidina T., Rezontov S., Novik V. Delovaja reputacija kak odno iz vazhnejshih strategicheskikh preimushhestv kompanii [Business reputation as one strategic advantages of the company]. *Upravlenie personalom*. 2005, no. 3, URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?379>, (accessed: 15.02.2018). (In Russ.).
15. Jablonskene N. L. Korporativnaja kul'tura sovremennogo universiteta [Corporate culture of the modern university]. *University management: practice and analysis*. 2006, no. 2, p. 7–25. (In Russ.).
16. Clarck B. R. Sozdanie predprinimatel'skih universitetov: organizacionnye napravlenija transformacii

References

1. Pochebut L. G., Chiker V. A., Volkova N. V. Social'no-psihologicheskaja model' kognitivnogo social'nogo kapitala organizacii: koncepcija i aspekty issledovanija [Conceptual framework of cognitive social capital in organizations from a social psychology perspective]. *Organizational psychology*, 2018, vol. 8, no 2, p. 47–71. (In Russ.).
2. Pochebut L. G., Chiker V. A., Volkova N. V. Social'no-psihologicheskaja model' kognitivnogo social'nogo kapitala organizacii: faktory formirovanija i ob#ektivacija [Social-psychological model of an organizational cognitive social

[Creating entrepreneurial universities]. Moscow, Publishing house of State University – Higher School of Economics, 2011, 240 p. (In Russ.).

17. Cameron, K.S., Quinn, R. E. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury [Diagnosing and changing organizational culture]. St. Petersburg, Piter Publishing, 2001, 311 p.

18. Reznik S. D., Chernikovskaja M. V. Organizacionnaja a kul'tura rossijskogo studenchestva v uslovijah izmenenij social'no-jekonomicheskoj sredy [Organizational culture of Russian studentship under social-economic changes]. Moscow, NIC INFRA-M, 2015, 176 p. (In Russ.).

19. Katanaev I. I., Liga M. B., Cikaljuk E. V. Organizacionnaja kul'tura vuza: metodika issledovanija [Organizational Culture of High School: Research Methodology]. *Vestnik ChitGU*, 2012, no. 5(84), p. 93–102. (In Russ.).

20. Mal'ceva G. I. Universitetskaja korporativnaja kul'tura [University corporate culture]. *University management: practice and analysis*. 2005, no. 2, p. 95–104. (In Russ.).

21. Posohova A. N., Chiker V. A. Reputacija organizacii – pozitivnyj aspekt./ Pozitivnaja psihologija menedzhmenta [Company reputation – a positive aspect], Moscow, Prospekt. 2017, p. 30–42. (In Russ.).

22. Fombrun C., Van Riel C. B. M. Fame and Fortune: how successful companies build winning reputations. NJ, Financial Times Prentice-Hall, 2004. 272 pp.

23. Dominyak, V. I. Organizacionnaja lojal'nost': model' realizacii ozhidaniy rabotnika ot svoej organizacii [Organizational commitment: the model of employee expectation from the organization]. PhD diss., 2006, St. Petersburg State University, St. Petersburg. (In Russ.).

24. Burmistrova, O. N. Organizacionnaja identifikacija i ocenka sotrudnikami jeffektivnosti dejatel'nosti rukovoditelja [Organizational identification and evaluation by employees the operational efficiency of a supervisor],

PhD diss., 2010, Russian State Social University, Moscow. (In Russ.).

25. Pochebut L. G., Svencickij A. L., Mararica O. V., Kazanceva T. V., Kuznecova I. V. Social'nyj kapital lichnosti [Social capital of individuality]. Moscow, Infra-M, 2014, 250 p. (In Russ.).

26. Kuprejchenko A. B. Psihologija doverija i nedoverija [Psychology of trust and distrust]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. 2008, 564 p. (In Russ.).

27. Pochebut L. G., Gurieva S. D., Chiker V. A. Prognosticheskaja model' social'no-psihologicheskikh faktorov ukreplenija doverija v organizacii [Predictive model of socio-psychological factors of building confidence in the organization]. *Social Psychology and Society*. 2018, vol. 9, no. 1, p. 22–42. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090103>

28. Hassan S. Employee attachment to workplace: A review of organizational and occupational identification and commitment. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 2012, vol. 15, no. 3. p. 383–422.

29. Bauer T. N. Onboarding new employees: Maximizing success. URL: <https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/Documents/Onboarding%20New%20Employees.pdf>, (accessed: 18.02.2019).

30. Kammeyer-Mueller J., Wanberg C., Rubenstein A., Song Z. Support, undermining, and newcomer socialization: fitting during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 2013, vol. 56, no. 4, p. 1104–1124.

31. Cvetkova G. E., Chiker V. A. Sokonkurencija kak sostavljajushhaja kar'ernyh dostizhenij specialistov zdavoohranenija [Co-opetition as a component of career achievements of health professionals]. *Nauchnoe mnenie*, 2018, vol. 5, p. 46–49. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Чикер Вера Александровна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, vchiker@yandex.ru

Почебут Людмила Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, ludmila.pochebut@gmail.com

Волкова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель Департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; nv.volkova@hse.ru.

Vera A. Chiker – PhD (Psychology), Senior Researcher, Associate Professor of Social Psychology Department of Psychology Faculty, St. Petersburg State University; vchiker@yandex.ru.

Ludmila G. Pochebut – Dr. hab. (Psychology), Professor of Social Psychology Department of Psychology Faculty, St. Petersburg State University; ludmila.pochebut@gmail.com.

Natalia V. Volkova – PhD (Psychology), Senior Lecturer at Department of Management, National Research University Higher School of Economics in St. Petersburg; nv.volkova@hse.ru.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ АККРЕДИТАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Н. В. Чичерина, Ю. С. Васильева, О. И. Окулова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 190008, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, 16; ookulova@hse.ru*

Аннотация. В настоящее время наблюдается рост значимости международных аккредитаций как инструмента внешней независимой оценки качества образования. Вместе с тем академическая среда неоднозначно воспринимает роль международных аккредитаций и справедливо указывает на существующую опасность бюрократизации процессов и подмены качества результатов качеством отчетности. Однако участие в подготовке к международным аккредитациям способствует рефлексии работников университета по итогам своей деятельности, определению зон развития, поиску решения проблем. В статье раскрывается потенциал международных аккредитаций для управления вовлеченностью научно-педагогических работников бизнес-школ и университетов. Авторы статьи рассматривают вовлеченность как важнейший концепт развития, отраженный как в миссиях ведущих университетов, так и в требованиях международных аккредитаций. Проводится сравнительный анализ стандартов, критериев и процедур крупнейших международных аккредитаций: AACSB, EFMD и AMBA. Показана взаимосвязь между международными аккредитациями и развитием вовлеченности преподавателей. Управление вовлеченностью преподавателей в рамках подготовки к международным аккредитациям и во взаимосвязи с их требованиями анализируется на примере Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента НИУ ВШЭ.

Ключевые слова: вовлеченность, управление вовлеченностью, международные аккредитации, стандарты и критерии международных аккредитаций, бизнес-образование

Для цитирования: Чичерина Н. В., Васильева Ю. С., Окулова О. И., Международные аккредитации как инструмент развития вовлеченности научно-педагогических работников. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 47–59. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.003

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.003

INTERNATIONAL ACCREDITATIONS AS A TOOL TO DEVELOP FACULTY ENGAGEMENT

N. V. Chicherina, J. S. Vasilieva, O. I. Okulova

*National Research University Higher School of Economics
16 S. Pechatnikov str., St Petersburg, 190121, Russian Federation; ookulova@hse.ru*

Abstract. In the current educational landscape, international accreditations are becoming an increasingly important tool of external evaluation of quality. Academia has ambivalent views on the role of international accreditations and points out the perils of bureaucratization and substitution of quality of outcomes with the quality of reporting. However, preparation for international accreditations stimulates self-reflection of faculty members with respect to their activities, definition development areas and problem-solving. The article discusses the potential of international accreditations in terms of engagement management in business schools and universities. The authors consider faculty engagement as a major development concept reflected in the missions of modern universities and requirements of international accreditations. The article presents comparative analysis of standards, criteria and processes of international accreditations in business education: AACSB, EFMD и AMBA and makes a linkage to international accreditations and the development of faculty engagement. The case of HSE St Petersburg School of Economics and Management is provided as an example of managing faculty engagement in the context of international accreditations.

Keywords: engagement, engagement management, international accreditations, standards and criteria of international accreditations, business education

For citation: Chicherina N. V., Vasilieva J. S., Okulova O. I. International Accreditations as a Development Tool for Faculty Engagement. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 47–59. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.003

Введение

Современные университеты существуют в условиях жесткой конкуренции на глобальном и национальном уровнях. При цифровой революции, процессах глобализации и массовизации высшего образования университеты конкурируют друг с другом за таланты, ресурсы, выгодные партнерства. В качестве аргументов в этой трудной борьбе часто используются инструменты внешней независимой оценки деятельности университетов, одним из которых являются профессиональные аккредитации. Например, в бизнес-образовании на глобальном уровне доказательством принадлежности к элите сегодня выступают независимые профессиональные аккредитации, проводимые международными организациями. Наиболее престижными из них являются международные аккредитации Европейского фонда развития менеджмента EQUIS (EFMD Quality Improvement System) и EPAS (EFMD Programme Accreditation System), аккредитации Ассоциации ведущих бизнес-школ AACSB (Association of Advanced Collegiate Business Schools), и аккредитации Ассоциации программ бизнес-администрирования AMBA (Association of MBA). Все вместе они образуют так называемую «triple crown accreditation» или «тройную корону», которая рассматривается как наивысший знак качества в бизнес-образовании и которую имеют чуть более 80 университетов и бизнес-школ из разных стран мира [1].

Ассоциация ведущих бизнес-школ AACSB была создана в 1916 г. группой университетов США, среди которых были бизнес-школы таких лидеров высшего образования, как Гарвард, Йель, Беркли, Чикагский университет и др. В 1995 г. ассоциация вышла на международный уровень. Сегодня AACSB насчитывает примерно 1500 членов, из которых только чуть более половины имеют аккредитацию.

Ассоциация программ бизнес-администрирования MBA (ABMA), основанная в Лондоне в 1967 г. британскими выпускниками программ MBA того же Гарвардского университета, Колумбийского университета и выпускниками Лондонской бизнес-школы, стала первой крупной европейской ассоциацией бизнес-образования. На сегодняшний день в членство в AMBA имеют более 30 тыс. университетов и бизнес-школ. Тем не менее аккредитацию AMBA получили только порядка 250 участников ассоциации.

Европейский фонд развития менеджмента EFMD был создан в 1971 г. как платформа для общеевропейского взаимодействия в области

управленческого образования. В 1997 г. EFMD представил систему институциональной аккредитации бизнес-школ EQUIS, а в 2005 г. – аккредитацию отдельных образовательных программ EPAS, которая, тем не менее, во многом оценивает и институциональный контекст, обеспечивающий эффективное развитие образовательной программы. Членство в EFMD имеют около 900 университетов, бизнес-школ и представителей бизнес-сообщества, из которых около 30% имеют аккредитацию EQUIS или EPAS.

В связи с выходом ряда ведущих университетов России на глобальный образовательный рынок, в том числе в рамках Российского проекта по созданию университетов мирового класса 5–100, международные аккредитации приобретают все большую значимость и для российских университетов. По данным на 2018 г. четырнадцать российских университетов имели одну из ведущих международных аккредитаций в области бизнес-образования [2]. Большинство из них являются получателями аккредитации AMBA для образовательных программ по менеджменту и бизнес-администрированию. Первой российской школой, получившей международную аккредитацию EPAS в 2008 г., стала Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета для образовательной программы бакалавриата на направлении «Менеджмент». На сегодняшний день только три российских университета имеют аккредитацию EPAS: Московский государственный университет (Высшая школа бизнеса) и Уральский федеральный университет (Высшая школа экономики и менеджмента) и НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге (Школа экономики и менеджмента). На пути к получению международной аккредитации AACSB в России находятся от 2 до 4 университетов. Ближе всех к получению «тройной короны» находится ВШМ СПбГУ, которая единственная в России уже имеет две аккредитации: EQUIS и AMBA.

Российские университеты, которые уже получили или еще только начали движение к получению международных аккредитаций, рассматривают их как инструмент развития бренда университета, повышения его узнаваемости, перехода к новому уровню партнерств в глобальном контексте. Вместе с тем эффекты от многотрудного процесса получения международных аккредитаций не являются абсолютно очевидными. Средняя продолжительность подготовки к первичному получению международной аккредитации может составлять около 1–1,5 лет в рамках подготовки к AMBA, от 2 до 5 лет в случае EPAS и EQUIS,

и до 7 лет для получения аккредитации AACSB. Аккредитация – это процесс постоянной работы и совершенствования, который к тому же предполагает серьезные финансовые затраты, регулярное предоставление отчетов об улучшениях, повторную аккредитацию для подтверждения статуса ведущей бизнес-школы каждые несколько лет. Возможно, поэтому в академической литературе присутствуют полярные точки зрения и результаты исследований по вопросу влияния независимой аккредитации на развитие и бизнес-процессы современного университета.

Так, в ряде исследований аккредитации рассматриваются как угроза академическим свободам, триггер для дальнейшей бюрократизации, а также препятствие для образовательных инноваций [3, 4]. С другой стороны, существуют эмпирические исследования, которые подтверждают положительное влияние международных аккредитаций на развитие организационной культуры и идентичности [5, 6]; на повышение качества образования [7]; на повышение репутации школы, измеряемой по результатам публикационной активности [8]; на образовательную среду университета [9]. В целом однако исследования влияния международных аккредитаций на эффективность университетов остаются немногочисленными и пока не дают полной картины эффектов воздействия на различные аспекты деятельности. В частности, практически отсутствуют исследования, посвященные изучению концепта вовлеченности сотрудников как одного из факторов успешного развития любой организации, в том числе университета, в контексте международных аккредитаций. Вместе с тем взаимосвязь между этими двумя явлениями представляется очевидной в силу наличия стандартов вовлеченности в ряде международных аккредитаций. Целью данной статьи является рассмотрение международных аккредитаций и концепта вовлеченности во взаимосвязи и анализ возможностей для повышения вовлеченности научно-педагогических работников с использованием инструментария международных аккредитаций.

Понятие вовлеченности в отечественных и зарубежных исследованиях

Вовлеченность сотрудников стала предметом активных исследований относительно недавно, в последние два десятилетия, однако сегодня она уже рассматривается как один из значимых показателей эффективности системы управления

в организации и как фактор эффективной работы организации в целом. Многие компании проводят исследования вовлеченности сотрудников, на основе которых принимаются управленческие решения, направленные на повышение вовлеченности и достижение более высоких результатов в работе компании. Проведенные исследования показывают, что вовлеченные сотрудники «являются «движущей силой» организации вне зависимости от ее сферы деятельности» [10], в то время как невовлеченные сотрудники создают для организации множественные риски: ухудшение климата и снижение мотивации в коллективе, черный пиар, увеличение затрат на контроль за результатами их работы и т. п. [10].

Вовлеченность сотрудников в профессиональной среде обычно понимается как физическое, когнитивное и эмоциональное состояние сотрудника, нацеленное на достижение желаемых результатов в работе организации [11, 12]; как «эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое позволяет сотрудникам выполнять их работу как можно лучше» [10]. Существует, однако, и другое, несколько более широкое понимание, когда вовлеченность трактуется не только как особое отношение к работе в организации, но и как операциональная и поведенческая характеристика, как «определенное поведение персонала, позволяющее повысить эффективность его труда» [13]. Например, К. Притчард описывает вовлеченность в терминах трех глаголов действия (say – stay – strive): говорить (say) – как сотрудники характеризуют и описывают свою организацию; оставаться (stay) – лояльность сотрудника к организации; стремиться (strive) – готовность сделать больше и сверх своих обязанностей для достижения успеха компании [14].

В академической литературе вовлеченность часто рассматривается как позитивная антитеза профессионального выгорания [15]. По мнению исследователей, существует шесть аспектов трудовой деятельности, которые приводят либо к вовлеченности, либо к профессиональному выгоранию: объем работы, контроль, вознаграждение и признание, сообщество и социальная поддержка, восприятие справедливости и ценностей [15].

Вовлеченность применительно к сфере образования является еще более новым явлением, и исследования в этой области охватывают еще более короткий период – последнее десятилетие. Однако здесь уже можно выделить и другие, отличные от общепринятых подходы к пониманию и измерению вовлеченности. Традиционный подход основывается на понимании вовлечен-

ности как эмоционального и интеллектуального состояния профессорско-преподавательского состава (ППС) и предполагает проведение опросов с целью выявления отношения ППС к непосредственному руководителю, удовлетворенности работой, а также определения уровней их когнитивной, физической и эмоциональной вовлеченности [13]. Альтернативный подход к пониманию вовлеченности в сфере образования построен на учете особенностей профессиональной деятельности научно-педагогических работников (НПР) и академической среды. Например, Дж. Ливингстон по результатам опросов более 500 преподавателей высшей школы США предлагает выделять четыре измерения вовлеченности научно-педагогических работников: преподавание, исследования, сервисы и совместимость с организацией (*fit to the organization*) [16]. При этом исследования показывают, что, как и в любой другой профессиональной сфере, вовлеченность НПР выражается в более высокой производительности и продуктивности, повышенной заинтересованности и пониженном стремлении к уходу из организации. Аналогично тому, как вовлеченный сотрудник компании повышает ее репутацию, вовлеченные НПР составляют «активы» университета и повышают его репутацию посредством применения новых технологий в обучении, повышения своей публикационной активности, привлечения партнеров через оказание консалтинговых услуг и т. п.

В работах ряда исследователей предлагается еще более широкая рамка для определения вовлеченности применительно к университетам. Эта рамка определяется уже не только параметрами академической среды, а широким социальным контекстом, в котором существуют современные университеты. Так, по мнению Х. Фицджеральда и др., в условиях, когда новые знания имеют, в основном, междисциплинарный характер, а их порождение происходит не только в академической, но и в неакадемической среде, все измерения вовлеченности научно-педагогических работников должны иметь общественную / социальную (*societal*) значимость и наполнение. В таком понимании вовлеченность становится центральным концептом для развития высшей школы. Более того, появляется понятие «вовлеченного университета» (*engaged university*), в котором все направления деятельности – исследования, образование, консалтинг и др. – предполагают расширенные коллаборации с внешними неакадемическими заказчиками и партнерами [17]. Конечно, большинство университетов сегодня активно раз-

вивают партнерские связи и выполняют множество общественно-значимых проектов. Но в данном случае речь идет не о реализации дискретных краткосрочных проектов в параллель к основной деятельности научного и образовательного характера, а о том, чтобы вовлеченность в этом широком социальном понимании отражалась в миссии университета и в содержании научной, образовательной и сервисной деятельности университета, вошла в систему ценностей научно-педагогических работников. В этом смысле «вовлеченные университеты» – это во многом уже университеты третьего поколения, которые, согласно концепции Йохана Виссемы, наряду с первыми двумя целями (научные исследования и образование), характерными для университетов второго поколения, «признают третьей целью создание ценности для общества на основе созданных ими новых знаний» [18]. Эта третья цель достигается на основе научных и технологических достижений университета, который ставит и нормативно фиксирует задачу «извлечения выгод из ноу-хау». В дополнение к традиционным задачам научных исследований и образования, университеты начинают выступать и как центры предпринимательской активности, а образовательная деятельность в университете третьего поколения нацелена уже не только на подготовку ученых и специалистов определенных профессий, но и предпринимателей. Происходят трансформации в системах взаимодействия и формируются сетевые партнерства с бизнесом, научно-исследовательскими организациями, инвесторами, агентствами профессиональных услуг для решения комплексных задач [18].

Каковы импликации нового понимания вовлеченности применительно к научно-педагогическим работникам университета? Очевидно, что в университетах, которые движутся по пути трансформации в «университет третьего поколения», необходимы управленческие решения разных уровней; как на уровне стратегического управления университетом (уточнение миссии, структурные изменения и др.), так и на уровне управления вовлеченностью сотрудников в ее расширенном понимании. Одним из инструментов управления вовлеченностью научно-педагогических работников являются международные аккредитации в силу того, что концепт «вовлеченности» уже является одним из центральных концептов, которые используются в процессе оценки всех аспектов деятельности НПР, включая не только научную и образовательную, но и общественно-значимую деятельность на пользу местных сообществ и общества в целом.

Вовлеченность в стандартах международных аккредитаций

Концепт вовлеченности представлен во всех вышеназванных международных аккредитациях бизнес-школ, однако в одном случае он выступает как отдельный стандарт или даже группа стандартов, а в другом случае – как ключевая ценность, вокруг которой строится процесс оценивания других позиций бизнес-школы.

Наиболее полно и широко вовлеченность представлена в стандартах международной аккредитации AACSB [19]. Формат этой аккредитации предполагает соответствие 15 стандартам, которые объединены в четыре группы: «Стратегическое управление и инновации», «Участники процесса: студенты, преподаватели, администраторы», «Обучение и преподавание» и «Научная и профессиональная вовлеченность». Последняя группа фактически является ключевой, так как подтверждает данные. Особая значимость вовлеченности преподавателей для аккредитации AACSB подтверждается тезисом о том, что «бизнес-образование и исследования могут обеспечиваться в рамках разного уровня академической и профессиональной вовлеченности» [19], то есть вовлеченности в основные виды деятельности научно-педагогических работников. Именно критерии научной деятельности и профессионального опыта являются в аккредитации AACSB основой для кадровой категоризации НПП – распределения по четырем категориям (см. табл. 1), а повышение или понижение критериев научной или профессиональной вовлеченности может привести к перемещению НПП в другую кадровую категорию, то есть фактически выступает стимулом для развития НПП. Отметим, что научная вовлеченность в контексте аккредитации AACSB предполагает наличие качественных научных публикаций. Под профессиональной вовлеченностью подразумевается наличие практического опыта в экспертной области, а также активное взаимодействие с бизнесом и обществом.

Помимо научной и профессиональной вовлеченности в рамках основной деятельности в аккредитации AACSB проводится оценка по дополнительным критериям вовлеченности, которые также подразделяются на четыре категории: интеллектуальный вклад, участие в процессе принятия решений, образовательные инновации, сотрудничество с бизнесом и обществом. Дополнительные критерии не регламентированы стандартами AACSB, а формируются школой-кандидатом самостоятельно исходя из миссии и приоритетов развития. Последнее имеет исключительную важность в контексте управления вовлеченностью. Школа получает возможность не просто сформировать соответствующие своей миссии и стратегическим приоритетам критерии оценки вовлеченности, но и построить на их основе систему мотивации сотрудников, проводить мониторинги и анализировать динамику развития вовлеченности для последующего принятия управленческих решений.

В аккредитациях EFMD, которые описываются уже не в терминах «стандартов», а в терминах «критериев», вовлеченность не выделена в отдельный критерий. Однако концепт вовлеченности имплицитно присутствует во многих критериях как EPAS, так и EQUIS: качество образовательных программ, оценка научного потенциала и исследований, а также степень взаимодействия преподавателей с бизнес-сообществом [20, 21]. Вовлеченность преподавателей в рамках аккредитаций EFMD определяется в формате соответствия заявленной миссии и трем ключевым принципам: интернационализации, устойчивому развитию, а также востребованности интеллектуального вклада преподавателей бизнес-сообществом.

В основе ценностей EFMD лежит баланс теоретического знания и практического опыта, что предполагает, помимо преподавательской нагрузки, разные типы деятельности преподавателей: участие в принятии решений, включение результатов исследований в преподавание, внедрение

Таблица 1

Кадровая категоризация НПП по стандарту AACSB

Table 1

AACSB Standards of Faculty Categorization

	Академический трек	Профессиональный трек
Профессиональный опыт	Академик-практик (Scholarly Practitioner / SP)	Преподаватель-практик (Instructional Practitioner / IP)
Наличие ученой степени	Академик (Scholarly Academic / SA)	Практик-академик (Practice Academic / PA)

образовательных инноваций, наличие практического опыта. Но важнейшей характеристикой аккредитаций EFMD является приверженность преподавателей миссии школы, иными словами, вовлеченность в решение стратегических задач.

В международной аккредитации AMBA применяются аналогичные подходы. По своей основной деятельности преподаватели оцениваются по их вовлеченности в образовательную деятельность на программах бизнес-образования и в магистратурах по менеджменту. Однако дополнительно школа-кандидат должна подтвердить вовлеченность преподавателей через другие типы деятельности: исследования, консалтинг и устойчивые связи с корпоративным сектором [22].

Анализ стандартов и критериев аккредитаций AACSB, EFMD и AMBA показывает, что во всех трех международных аккредитациях вовлеченность рассматривается как один из ключевых показателей качества работы преподавателей и школы в целом, при этом вовлеченность трактуется широко, с включением дополнительных к основной деятельности видов вовлеченности: консалтинга, общественной работы в системе управления школой, поддержания связей с корпоративным сектором и т. п. Такой подход соответствует новому пониманию вовлеченности как условия перехода к «вовлеченному» университету или университету третьего поколения. В табл. 2

представлен концепт вовлеченности НПП в требованиях международных аккредитаций бизнес-образования.

Управление вовлеченностью в формате международной аккредитации: кейс НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург

В качестве иллюстрации возможностей международных аккредитаций как инструмента управления вовлеченностью сотрудников авторы данной статьи предлагают к рассмотрению кейс Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента НИУ ВШЭ (ШЭМ). Описываемый период охватывает три учебных года, в течение которых при подготовке к международной аккредитации был проведен комплекс мероприятий по управлению и оценке вовлеченности сотрудников: изучение и анализ бенчмарков; разработка критериев вовлеченности с учетом миссии университета, кампуса и школы; оценка всех видов вовлеченности сотрудников с применением разработанных критериев и многое другое.

Решение о начале подготовки к получению международных аккредитаций с целью повышения конкурентоспособности образовательных программ кампуса на глобальном уровне было принято в НИУ ВШЭ Санкт-Петербург

Таблица 2

Вовлеченность НПП в международных аккредитациях бизнес-образования

Table 2

Faculty Engagement in International Accreditations of business education

	AACSB Business Accreditation	EFMD (EQUIS и EPAS)	AMBA
Формы отражения вовлеченности	Отдельная группа стандартов	Имплицитно во всех критериях	Имплицитно во всех критериях
Вовлеченность в рамках основной деятельности	Научная вовлеченность	Научный потенциал и исследования	Исследования в области менеджмента
	Профессиональная вовлеченность		Преподавание на программах MBA
Вовлеченность в рамках дополнительных видов деятельности	Интеллектуальный вклад		Консультационная деятельность
	Образовательные инновации		
	Участие в принятии решений		
	Сотрудничество с бизнесом и обществом	Сотрудничество с бизнесом и обществом	Сотрудничество с бизнес-сообществом
Периодичность оценивания вовлеченности	Ежегодно	Ежегодно	По требованию

в 2016 г. в рамках утверждения Стратегии по интернационализации. В 2016–2017 г. началась работа по подготовке магистерской программы «Финансы» к программной аккредитации EPAS. Практически одновременно кампус вступил в AACSB и начал подготовку Школы экономики и менеджмента к институциональной аккредитации бизнес-школ AACSB. Программа «Финансы» получила аккредитацию EPAS в феврале 2019 г. и на сегодня это пока единственная магистерская программа в России с аналогичным статусом. Сразу после получения положительного решения EFMD об аккредитации программы кампус начал подготовку к институциональной аккредитации EQUIS. Таким образом, являясь обладателем одной международной программной аккредитации и находясь в процессе подготовки к нескольким институциональным аккредитациям, кампус НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге решает множество задач по развитию потенциала для соответствия стандартам аккредитаций, и многие из этих задач так или иначе связаны с управлением вовлеченностью научно-педагогических работников.

Все проведенные за описываемый период мероприятия по управлению вовлеченностью можно условно разделить на несколько этапов.

1. Анализ лучших практик по оценке вовлеченности в формате международных аккредитаций.

2. Разработка параметров кадровой категоризации на основе научной и профессиональной вовлеченности.

3. Описание четырех дополнительных аспектов вовлеченности. Оценка вовлеченности сотрудников с применением разработанных критериев.

4. Анализ результатов и принятие решений по развитию вовлеченности.

Анализ бенчмарков или лучших практик по оценке вовлеченности в формате международных аккредитаций осуществлялся с использованием базы данных Data Direct, который доступен для членов AACSB. В качестве бенчмарков были выбраны университеты, имеющие сходные параметры с ШЭМ, в основном университетские бизнес-школы Северной и Восточной Европы, в частности, Школа экономики Ханкен (Финляндия), факультет бизнеса и экономики Университета Ювяскюла (Финляндия), Пражский экономический университет (Чехия) и т. д. Анализ бенчмарков показал, что в качестве критериев вовлеченности используются достижения и результаты в самых разных видах деятельности, но в системах критериев всех без исключения университетов неизменно прослеживается связь с миссией

университета или бизнес-школы. По итогам бенчмаркинга был сформирован пул потенциальных критериев вовлеченности для последующей разработки собственной системы критериев.

Следующий этап – разработка параметров кадровой категоризации на основе научной и профессиональной вовлеченности был проведен в соответствии со стандартами AACSB. Для решения этой задачи была создана проектная группа из 20 преподавателей, представляющих все департаменты школы и, как правило, имеющих международный опыт преподавания. Создание группы, обсуждение членами группы критериев кадровой категоризации, формирование проектного предложения для последующего утверждения на Совете факультета позволили решить ряд управленческих задач, связанных с развитием вовлеченности. Во-первых, международная аккредитация перестала восприниматься преподавателями школы как проект, навязанный сверху. Во-вторых, преподаватели получили возможность принять участие в обсуждении вопросов развития школы и включить свои предложения. В-третьих, в процессе совместной работы все члены группы повысили собственную вовлеченность в процессы аккредитации и сформировали центр компетенций внутри школы по подготовке к международной аккредитации. Итогом проведенной работы стала система параметров для кадровой категоризации НПП, построенная с учетом стратегических задач и миссии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. Разработанная система представлена в табл. 3. Кадровые категории распределены по четырем квадрантам в зависимости от наличия у преподавателей ученой степени и отличного от преподавательского опыта работы. В трех квадрантах определен основной показатель – публикационная активность и его количественные индикаторы, разные для разных категорий. Для категории преподаватели-практики основного показателя по публикационной активности нет. Кроме того, в каждом квадранте представлены дополнительные показатели и их значения, полученные в результате обсуждений в рабочей группе.

На этом этапе были также определены пороговые значения для каждой кадровой категории. По стандартам AACSB, в зависимости от типа университета и миссии школы, доля Академиков должна составлять от 45 % для прикладных школ и от 60–65 % для исследовательских. Учитывая статус исследовательского университета, доля Академиков в ШЭМ должна составлять от 60 %, тогда как доля по другим категориям может варьироваться. Отдельно необходимо отметить, что

Таблица 3

**Критерии кадровой категоризации НПП Санкт-Петербургской
школы экономики и менеджмента**

Table 3

**Criteria for Faculty Categorization of HSE St Petersburg School
of Economics and Management**

	Академический трек	Профессиональный трек
Практический опыт	Академик-практик (SP) Основной показатель 1 публикация, цитируемая в базах Scopus, Web of Science (за 5 лет)¹ Дополнительный показатель 5 элементов дополнительных критериев вовлеченности, из них 3 в группе «Интеллектуальный вклад»	Преподаватель-практик (IP) Основной показатель 5 элементов дополнительных критериев вовлеченности, из них 3 – в группе «Образовательные инновации» и «Взаимодействие с бизнесом и обществом»
Ученая степень	Академик (SA) min 60 % Основной показатель 3 публикации, из них 1 публикация, цитируемая в базах Scopus, Web of Science (за 5 лет) Дополнительный показатель 3 элемента дополнительных критериев вовлеченности, из них 1 в группе «Интеллектуальный вклад»	Практик-академик (PA) Основной показатель 2 публикации в рецензируемых журналах (за 5 лет) Дополнительный показатель 5 элементов дополнительных критериев вовлеченности, из них 3 в группе «Образовательные инновации» и «Взаимодействие с бизнесом и обществом»
SA+SP+PA+IP = min 90 %		

¹ Здесь и далее: перечень рекомендованных для публикаций журналов определяется официальными требованиями НИУ ВШЭ.

Стандартом AACSB допускается до 10 % невовлеченных НПП, которые занимаются исключительно преподавательской деятельностью и часто являются внешними совместителями. Такие преподаватели в представленную систему не входят.

Третий этап – описание четырех дополнительных критериев вовлеченности стал логическим продолжением второго этапа. В исследовательском университете публикации в международных рецензируемых журналах должны относиться к основной деятельности НПП, и на этих критериях научной вовлеченности строится система кадровой категоризации сотрудников. Однако только лишь вовлеченность по основному виду деятельности недостаточна для решения стратегических задач университета. Университет должен формировать «активное ядро» НПП с потенциалом развития по различным направлениям, в том числе, например, в сфере консалтинга, предпринимательства, экспертной деятельности и т. д. (см. табл. 3). Именно поэтому, помимо уточнения критериев вовлеченности по основной деятельности (научной и профессиональной) были определены дополнительные критерии вовлеченности, распределенные по четырем группам: интеллектуальный вклад, образовательные инновации, участие в принятии решений, взаимодействие с бизнесом и обществом. Работа по определению

дополнительных критериев была проведена той же проектной группой. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Оценка вовлеченности сотрудников с применением разработанных основных показателей и дополнительных критериев стала самым сложным этапом работы. Источником данных для анализа вовлеченности НПП стали персональные страницы на корпоративном портале ВШЭ, регулярно обновляемые преподавателями, и результаты анкетирования преподавателей ШЭМ. Были проанализированы данные 99 сотрудников (70 % кадрового состава). Результаты анализа позволили распределить НПП школы по четырем категориям (табл. 5) и показали, что количество вовлеченных преподавателей максимально приближено к стандарту AACSB и составляет 89 % (требование AACSB-90 %). Тем не менее доля Академиков составила 55 %, что выявило необходимость развития системы академической поддержки публикационной активности.

Анализ дополнительных критериев показал, что наибольшая вовлеченность НПП наблюдается в группе «Интеллектуальный вклад» (рис. 1), где более 80 % опрошенных принимают участие в конференциях с докладами, более 60 % имеют публикации по итогам конференций, около 30 % привлекаются к рецензированию научных статей, пишут главы в книгах и издают монографии.

Таблица 4

Дополнительные критерии вовлеченности преподавателей
Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента

Table 4

Additional Engagement Criteria of HSE St Petersburg School
of Economics and Management

Группа 1. Интеллектуальный вклад	Группа 2. Образовательные инновации
– Работа приглашенным исследователем в других университетах – Рецензирование научных статей – Членство в редколлегиях рецензируемых журналов – Главы в книгах – Научные монографии – Научные награды – Доклады на конференциях – Публикации по итогам конференций	– Организация образовательных мероприятий для студентов вне аудиторной деятельности – Работа приглашенным преподавателем в зарубежных университетах – Разработка кейсов – Написание учебников – Разработка онлайн-курсов
Группа 3. Участие в процессе принятия решений	Группа 4. Взаимодействие с бизнесом и обществом
– Членство в коллегиальных органах управления: – Рабочие группы – Кадровая комиссия – Научная комиссия – Комиссия по интернационализации – Комиссия по образовательной деятельности – Совет факультета – Ученый совет НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург	– Работа на руководящих должностях в профильных организациях – Преподавание на программах обучения руководящих работников – Участие в профессиональных ассоциациях – Консалтинг – Членство в советах директоров, наблюдательных и консультационных советах – Работа в редколлегиях профессиональных изданий – Выступления на профессиональных мероприятиях – Публикации в СМИ – Публикации в профессиональных методических пособиях – Статьи в профессиональных журналах – Аналитика для организаций или госорганов

Вовлеченность преподавателей в образовательные инновации проявляется в большей мере в организации различных мероприятий для студентов, находящихся за рамками учебного процесса, но направленных на их личностное и профессиональное развитие. Доля таких преподавателей

составляет более 40 %. Значительно ниже степень вовлеченности в другую инновационную деятельность. Только около 14 % участвуют в написании учебников и менее 10 % имеют опыт создания онлайн-курсов (рис. 2).

Полученные результаты позволили определить зону для дальнейших улучшений, направленных на развитие и более широкое распространение интерактивных методов преподавания и цифровизации образования.

Анализ вовлеченности НПП в процесс принятия решений (рис. 3) выявил достаточно высокую активность преподавателей в работе постоянных и временных коллегиальных органов управления на уровне кампуса и школы. Более 20 % опрошенных принимают участие в процессе принятия решений через участие в составе рабочих групп кампуса и совета факультета Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента. Показательно, что более половины опрошенных (51,6 %) принимают участие в работе двух и более рабочих групп или органов управления. Это означает, что в школе имеется «активное ядро» преподавателей

Таблица 5

Категоризация НПП Санкт-Петербургской
школы экономики и менеджмента: 2017–2018

Table 5

HSE St Petersburg School of Economics and
Management Faculty Categorization 2017–2018

Распределение НПП ШЭМ по категориям	%
Академик (SA)	55 %
Академик-практик (SP)	17 %
Практик-академик (PA)	5 %
Преподаватель-практик (IP)	12 %
Другие (Others)	11 %
Всего вовлеченных	89 %



Рис. 1. Доля вовлеченных НПП по дополнительному показателю «Интеллектуальный вклад»

Fig. 1. Proportion of engaged faculty (Intellectual contribution)



Рис. 2. Доля вовлеченных НПП по дополнительному показателю «Образовательные инновации»

Fig. 2. Proportion of engaged faculty (Educational Innovations)

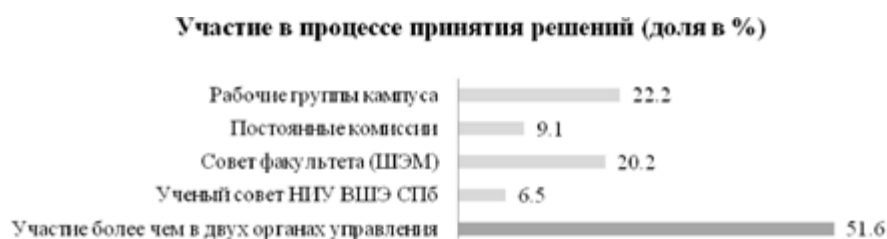


Рис. 3. Доля вовлеченных НПП по дополнительному показателю «Участие в процессе принятия решений»

Fig. 3. Proportion of engaged faculty (Decision-Making Process)

лей с высокой степенью вовлеченности в решение задач развития кампуса и школы. Как показала практика прохождения аккредитации, именно эти преподаватели наиболее ответственно и неравнодушно отнеслись к выявленным в процессе международной аккредитации недоработкам, пробелам, проблемным ситуациям и стали инициаторами так называемых «низовых инноваций» [23], то есть внесли предложения по изменению ряда образовательных бизнес-процессов и проведению мероприятий по повышению качества работы пре-

подавателей. В аспекте управления вовлеченностью это особенно важно, так как именно инновации снизу способны преодолеть «закрытость академических структур», которые препятствуют образовательным инновациям [23]. Приведем несколько примеров «низовых» инноваций, появившихся в НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург по итогам прохождения международной аккредитации: система взаимопосещений занятий преподавателями для обмена опытом и организации наставничества; анализ распределения оценок по результатам

освоения дисциплин учебного плана студентами с целью оптимизации системы оценивания; новые процедуры письменного контроля.

Анализ последней группы дополнительных критериев – взаимодействие с бизнесом и обществом (рис. 4), также продемонстрировал разнообразие форматов взаимодействия НПП и общества, включая аналитическую деятельность, консалтинг, публикации в СМИ и многое другое. 34 % опрошенных имеют публикации в профессиональных журналах и принимают активное участие в деятельности профессиональных ассоциаций в своей экспертной области. Активная вовлеченность в сотрудничество с обществом и бизнесом характерна, в особенности, для категорий SP и AP по классификации AACSB, поэтому сотрудничество с бизнесом не требуется от каждого НПП школы.

Результаты анализа, приведенного выше, подтверждают, что деятельность НПП не ограничивается только преподаванием и написанием научных статей. Она гораздо шире и включает в себя вовлеченность в различные дополнительные виды деятельности. При этом выделяется «активное ядро» преподавателей – «движущая сила», ключевой ресурс стратегического развития школы.

Оценка вовлеченности проводится ежегодно (в соответствии с процедурами международной аккредитации AACSB). В настоящий момент ведется подготовка к сбору информации и опросу преподавателей за 2018–2019 гг. Кроме того, по результатам анализа вовлеченности за предыдущий период формируется план академического развития ШЭМ. Руководством кампуса и школы при-

няты ряд управленческих решений, закрепленных нормативно, направленных на внедрение и распространение инноваций, появившихся и апробируемых в ШЭМ в период подготовки к международным аккредитациям.

Заключение и выводы

Международные аккредитации действительно можно рассматривать как эффективный инструмент развития вовлеченности научно-педагогических работников университета в силу следующих причин:

1. Вовлеченность содержательно включена в требования международных аккредитаций – эксплицитно с наличием конкретных стандартов вовлеченности или имплицитно как ключевая ценностная позиция. При этом уже само по себе присутствие вовлеченности в требованиях аккредитаций нацеливает университеты на оценку и анализ вовлеченности, на разработку механизмов управления вовлеченностью.

2. Международные аккредитации увязывают концепт вовлеченности с миссией университета и бизнес-школы, со спецификой конкретного университета (классического, исследовательского или прикладного), что позволяет сформировать внутреннюю мотивацию преподавателей к участию в более широком спектре активностей, к включению в новые для них форматы взаимодействия с бизнесом и обществом, с локальными сообществами.

3. Международные аккредитации предполагают цикличность в отчетности по всем аспек-

Взаимодействие с бизнесом и обществом (доля в %)



Рис. 4. Доля вовлеченных НПП по дополнительному показателю «Взаимодействие с бизнесом и обществом»

Fig. 4. Proportion of engaged faculty (Cooperation with Business and Society)

там деятельности университета или бизнес-школы, а также наличие положительной динамики, что, соответственно, стимулирует университеты к проведению регулярных мониторингов развития вовлеченности как по основным, так и по дополнительным видам деятельности.

4. Включение международной аккредитации в стратегические программы университетов стимулирует руководство университетов и бизнес-школ принимать управленческие решения, направленные на повышение вовлеченности, на оптимизацию процессов внутренней коммуникации и информирования, в целом на создание в организации культуры вовлекающего лидерства, как ресурса для повышения вовлеченности сотрудников.

Список литературы

1. AMBA Annual Report 2016–2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mbaworld.com/about-us/annual-report> (дата обращения: 12.02.2019).
2. Рейтинг глобальных бизнес-школ России и стран СНГ [Электронный ресурс]. URL: http://www.acexpert.ru/public/content/%D0%AD%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%9F%D0%94%D0%A4/Doklad_bs_2017.pdf (дата обращения: 13.02.2019).
3. Scheele K. Licence to kill: About accreditation issues and James Bond. *Quality in Higher Education*, 2004, no.10, pp. 285–293.
4. Harvey L. The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2004, no. 26, pp. 207–223.
5. Lejeune C., & Vas A. Organizational culture and effectiveness in business schools: A test of the accreditation impact. *Journal of Management Development*, 2009, no. 28, pp. 728–741.
6. Lejeune C., Schultz, M., & Vas, A. How does Accreditation Influence the Dynamics of Organizational Identity for Business Schools? *Management International*, 2015, no. 19(3), pp. 83–97.
7. Майкл С. О. Международная аккредитация: насколько достижима цель? (пер. с англ. Е. Шадринной). *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 39–57.
8. Nigsch S., Schenker-Wicki A. Shaping performance: do international accreditations and quality management really help? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2003, no 35:6, pp. 668–681
9. Bryant M. Ph D. International Accreditations as Drivers of Business School Quality Improvement, *Journal of Teaching in International Business*, 2013, no. 24:3–4, pp. 155–167.
10. Резанова Д. Б. Вовлеченность персонала: исследование и практика. *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 101 (1). С. 73–75.
11. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, *Academy of Management Journal*, 1990, no. 33, 4; ProQuest pp. 692
12. Shuck B., Wollard K. Employee Engagement and HRD: A Seminal Review of the Foundations, *Human Resource Development Review*, 2010, no. 9, pp. 89–110.
13. Масалова Ю. А. Исследование вовлеченности профессорско-преподавательского состава университета. *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 101(1). С. 76–82.
14. Pritchard K. Employee engagement in the UK: meeting the challenge in the public sector, *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, vol. 22 Issue: 6, pp. 15–17.
15. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M. P. Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 397–423.
16. Livingston J. Defining and Managing Faculty Engagement: Validation of the Faculty Engagement Survey, PhD Thesis, Azusa, California, 2011, 199 p. URL: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/884644822.html?FMT=AI> (дата обращения: 26.02.2019)
17. Fitzgerald H. E., Bruns, K., Sonka, S., Furco, A., & Swanson, L. The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2012, no. 16(3), pp. 7–28.
18. Вуссема Й. Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период. М.: Издательство «Олимп-Бизнес», 2016. 432 с.
19. AACSB Business Accreditation Standards 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards/business> (дата обращения: 16.02.2019).
20. EPAS Standards & Criteria 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-Accrediation_EPAS-Standards_and_Criteria.pdf (дата обращения: 12.02.2019).
21. EQUIS Standards & Criteria 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-EQUIS-Standards_and_Criteria.pdf (дата обращения: 12.02.2019).
22. MBA Accreditation Criteria 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mbaworld.com/accreditation/become-an-accredited-business-school> (дата обращения: 12.02.2019).
23. Королева Д. О., Хавенсон Т. Е., Андреева А. А., Лукина А. А. Низовые инновации в современном российском образовании: определение поля исследования. *Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве: материалы XXIV научно-практической конференции*, Красноярск. 2018. С. 141–146.

References

1. AMBA Annual Report 2016–2017. Available at: <https://www.mbaworld.com/about-us/annual-report> (assessed: 12.02.2019)
2. Reiting global'nykh biznes-shkol Rossii i stran SNG [Ranking of Global Business Schools in Russia and CIS]. Available at: http://www.acexpert.ru/public/content/%D0%AD%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%9F%D0%94%D0%A4/Doklad_bs_2017.pdf (assessed: 13.02.2019)
3. Scheele K. Licence to kill: About accreditation issues and James Bond. *Quality in Higher Education*, 2004, no.10, pp. 285–293.
4. Harvey L. The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2004, no. 26, pp. 207–223.

5. Lejeune C., & Vas, A. Organizational culture and effectiveness in business schools: A test of the accreditation impact. *Journal of Management Development*, 2009, no. 28, pp. 728–741.
6. Lejeune C., Schultz, M., & Vas, A. How does Accreditation Influence the Dynamics of Organizational Identity for Business Schools? *Management International*, 2015, no. 19(3), pp. 83–97.
7. Maikl S. O. Mezhdunarodnaya akkreditatsiya: naskol'ko dostizhima tsel'? [International accreditations: Are We There Yet?] (In Russ.). *Educational Studies*, 2015, vol. 1, pp. 39–57.
8. Nigsch S., Schenker-Wicki A. Shaping performance: do international accreditations and quality management really help? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2003, no. 35:6, pp. 668–681.
9. Bryant M. Ph D. International Accreditations as Drivers of Business School Quality Improvement, *Journal of Teaching in International Business*, 2013, no. 24:3–4, pp. 155–167.
10. Rezapova D. B. Vovlechnost' personala: issledovaniya i praktika [Personnel Engagement: practice and analysis]. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, no. 101 (1), pp. 73–75. (In Russ.).
11. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, *Academy of Management Journal*, 1990, no. 33, 4; ProQuest p. 692.
12. Shuck B., Wollard K. Employee Engagement and HRD: A Seminal Review of the Foundations, *Human Resource Development Review*, 2010, no. 9, pp. 89–110.
13. Masalova Yu. A. Issledovanie vovlechnosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava universiteta [Research of university faculty members' engagement]. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, no. 101 (1), pp. 76–82. (In Russ.).
14. Pritchard K. Employee engagement in the UK: meeting the challenge in the public sector, *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, vol. 22 Issue: 6, pp. 15–17.
15. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M. P. Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, vol. 52, 2001, pp. 397–423.
16. Livingston J. Defining and Managing Faculty Engagement: Validation of the Faculty Engagement Survey, PhD Thesis, Azusa, California, 2011, 199 p. Available at: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/884644822.html?FMT=AI> (assessed: 26.02.2019).
17. Fitzgerald H. E., Bruns, K., Sonka, S., Furco, A., & Swanson, L. The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2012, no. 16(3), pp. 7–28.
18. Vissema I. G. Universitet tret'ego pokoleniya: Upravlenie universitetom v perekhodnyi period [Third Generation University: University Management in Transition], Moscow, Olimp Biznes, 2016, 432 p.
19. AACSB Business Accreditation Standards 2018. Available at: <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards/business> (assessed: 16.02.2019).
20. EPAS Standards & Criteria 2018. Available at: https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-Accreditation_EPAS-Standards_and_Criteria.pdf (assessed: 12.02.2019).
21. EQUIS Standards & Criteria 2018. Available at: https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-EQUIS-Standards_and_Criteria.pdf (assessed: 12.02.2019).
22. MBA Accreditation Criteria 2016. Available at: <https://www.mbaaworld.com/accreditation/become-an-accredited-business-school> (assessed: 12.02.2019).
23. Koroleva D. O., Khavenson T. E., Andreeva A. A., Lukina A. A. Nizovye innovatsii v sovremennom rossiiskom obrazovanii: opredelenie polya issledovaniya [«Bottom-up» Innovations in Modern Russian Education: definition of research area]. *Praktiki razvitiya: individual'naya initsiativa v novom obrazovatel'nom prostranstve: materialy XXIV nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Development Practices: individual initiatives in new educational space: Proceedings of the XXIV research conference], Krasnoyarsk, 2018, pp. 141–146. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors:

Чичерина Наталья Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург; 8 (812) 644-59-11, доб. 61270; nchicherina@hse.ru.

Васильева Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, начальник управления образовательных программ НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург; 8 (812) 644-59-11, доб. 61103; jvasilieva@hse.ru.

Окулова Ольга Игоревна – директор центра международных аккредитаций и сетевых программ НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург; 8 (812) 644-59-11, доб. 61102; ookulova@hse.ru.

Natalia V. Chicherina – Dr. hab. (Pedagogy), Associate Prof., Vice Director, HSE St. Petersburg; 8 (812) 644-59-11; nchicherina@hse.ru.

Julia S. Vasilieva – PhD (Pedagogy), Head of Degree Programmes Office, HSE. Petersburg; 8 (812) 644-59-11; jvasilieva@hse.ru.

Olga I. Okulova – Head of the Centre for International Accreditations and Network Programmes, HSE St. Petersburg; 8 (812) 644-59-11; ookulova@hse.ru.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.004

АКАДЕМИЧЕСКИЕ СВОБОДЫ И БЮРОКРАТИЧЕСКИЕ УЗЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ФРАНЦИИ*

М. В. Грибовский^а, А. Н. Сорокин^б

*^а Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36; mgrib@mail2000.ru*

*^б Тюменский государственный университет
Россия, 625003, г. Тюмень, Володарского, д. 6*

Аннотация. Настоящая статья относится к категории кейсов. В ней представлены результаты полевого исследования, которое было проведено авторами в 2016–2017 гг. в вузах Великобритании и Франции. Цель полевого исследования состояла в определении особенностей профессиональной идентичности университетских преподавателей этих стран, в том числе с точки зрения применимости их опыта для гармонизации российской высшей школы.

Поставленная цель достигалась путем проведения порядка 50 глубинных интервью с представителями высших учебных заведений Великобритании (более 20 интервью) и Франции (около 30 интервью) и предварительной разработки гайда, содержащего пять блоков вопросов.

В ходе исследования были выяснены типовые причины выбора профессии университетского преподавателя; представления преподавателей о компетенциях, требуемых для работы в университете; преимуществах и недостатках профессии; наличии кодекса и / или неписаных правил взаимоотношения внутри коллектива; типовых конфликтных ситуациях.

Проблема соотношения академических свобод и бюрократических уз стала лейтмотивом всего исследования, который позволяет вскрыть глубинные основания трансформационных процессов в университете.

Исследование показало, что британские и французские преподаватели воспринимают свою профессию во многом схожим образом, а выявленные отличия носят, скорее, характер оттенков и полутонов.

Полученные результаты применимы к российской высшей школе, которая находится на начальной стадии процесса трансформации к университетам инновационно-предпринимательского типа, тогда как британские и французские университеты уже имеют навык преодоления сложностей трансформации.

Статья, написанная на уникальном авторском материале, содержит обобщение опыта нескольких десятков современных преподавателей европейских университетов, в чем заключается её ценность для фиксации состояния дел и текущих процессов в высшей школе Великобритании и Франции наших дней.

Ключевые слова: университетское сообщество, Великобритания, Франция, академические свободы, бюрократизм, полевое исследование

Для цитирования: Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические уз преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 60–71. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.004

* Работа выполнена при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ (проект № 8.1.31.2018); гранта РФФИ. Проект 18-39-20008 «Университетское сообщество Западной Сибири как основа интеллектуального капитала территории и драйвер социокультурной и экономической модернизации страны в XIX–XX вв.».

Анализ специфики профессиональной идентичности российских преподавателей осуществлен за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19–18–00485).

ACADEMIC FREEDOMS AND BUREAUCRATIC BONDS OF THE LECTURERS: RESULTS OF FIELD RESEARCH IN BRITISH AND FRENCH UNIVERSITIES

M. V. Gribovskiy^a, A. N. Sorokin^b

^a National Research Tomsk State University

36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation; mgrib@mail2000.ru

^b Tyumen State University

6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract. This case-study article presents the results of a field 2016–2017 study done in the universities of Great Britain and France. The purpose of the research was to identify the features of the professional identity of university lecturers in these countries including the applicability of their experience to harmonize Russian higher education.

According to this purpose, there were in-depth interviewed about 50 representatives of British (more than 20 interviews) and French (about 30 interviews) higher education institutions. In advance, there had been worked out a guide containing five blocks of questions.

In the course of the study, there were clarified typical reasons for choosing the profession of a university lecturer; the lecturers' views on the competencies required to work at the university, on the advantages and disadvantages of their profession, on the existence of a code and/or unwritten rules of the relationship within the team, on typical conflict situations. The problem of the relationship between academic freedoms and bureaucratic bonds has become the leitmotif of the whole study. As result, there have been distinguished the deep foundations of the transformation processes at the university. The study showed that British and French lecturers understand their profession, as a rule, in a similar way. The differences identified are not serious.

The results can be applied to the Russian university system, which is at the initial stage of transforming towards innovative-entrepreneurial type. British and French universities have already gained the skill to overcome the difficulties of this transformation.

The article written on the unique author's material summarizes the experiences of several dozens of modern university professors from Europe. It is important to fix the state of affairs and developments in British and French higher education today.

Keywords: university community, Great Britain, France, academic freedoms, bureaucracy, field research

For citation: Gribovskiy M. V., Sorokin A. N. Academic Freedoms and Bureaucratic Bonds of the Lecturers: Results of field Research in British and French Universities. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(1–2): 60–71. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.004

Постановка проблемы

В современном мире, несмотря на перманентные трансформации, университеты остаются центрами интеллектуальной жизни а университетское сообщество продолжает играть видную роль в научных, образовательных, просветительских, культурных, политических, социальных процессах европейских стран. Однако в последние десятилетия академическая профессия повсюду претерпевает существенные изменения. В большей или меньшей степени это связано с массовым притоком студентов в вузы, растущей социальной незащищенностью, давлением принципа «publish or perish» («публикуйся или погибни»). В то же время происходящий сейчас в разных странах на разных этапах и с разными темпами переход к новому инновационно-предпринимательскому типу университета (Университет 3.0) открывает новые возможности для развития профессии.

Изучение современного университетского сообщества значимо для разных предметных областей. В частности, для истории науки – с точки зрения изучения вузовского преподавателя как проводника новшеств и технических инноваций, генератора знаний для общества, его роли в модернизационных процессах; антропологии науки и высшей школы – с точки зрения изучения корпоративной идентичности вузовских преподавателей как представителей профессионального сообщества; для истории повседневности – с точки зрения изучения жизненного мира преподавателей разных стран; для педагогики высшей школы – с точки зрения изучения динамики взаимоотношений преподавательского и студенческого сообществ, а также изменений набора компетенций, требуемых от преподавателя вуза.

Немаловажной составляющей изучения университетских сообществ является определение того, какие представления о своей профессии сформировались у самих преподавателей европейских

университетов. Ответ на этот вопрос дает полевое исследование, которое было проведено авторами настоящей статьи в 2016–2017 гг.

Цели, задачи полевого исследования

Цель полевого исследования состояла в определении особенностей профессиональной идентичности университетских преподавателей Великобритании и Франции.

Проект предполагал решение следующих задач:

- разработка гайда для глубинных интервью;
- проведение серии глубинных интервью с преподавателями университетов Великобритании и Франции;
- выявление на основании материалов интервью, а также данных, привлекаемых источников и материалов (статистика, периодика) и исследовательской литературы следующих характеристик университетских преподавательских сообществ;
- особенности представлений вузовских преподавателей о своей профессии
- особенности корпоративной культуры
- формы проявления корпоративной идентичности вузовских преподавателей
- факторы, влияющие на эволюцию вузовского преподавательского сообщества и трансформацию профессии
- содержание труда преподавателя вуза (профессиональные обязанности, требуемые компетенции, нагрузка)
- осуществление компаративного анализа по вышеперечисленным характеристикам преподавательских сообществ Великобритании и Франции.

Характеристика гайда

Структурно гайд состоит из нескольких блоков, позволяющих изучить: 1) процесс, причины и факторы, оказывающие влияние на выбор и вхождение в профессию; 2) формы проявления профессиональной идентичности с акцентом на самопредставление о преимуществах, недостатках профессии; 3) профессиональную самоидентификацию (самопредставления вузовских об уровнях оплаты труда и нагрузки, престижности профессии, этических нормах взаимоотношений внутри профессионального сообщества, определение вероятности и возможных причин смены профессии); 4) внутренние страты (отношение к вузовскому руководству, административному

персоналу, самопредставления о наличии /отсутствии профессиональных разрывов (конфликты) между молодыми и возрастными преподавателями, преподавателями из различных отраслей знания); 5) границы профессии (самопредставления преподавателей о внешних границах своей профессии, ее схожести и отличий от иных профессиональных сообществ).

Особенности поля

При определении пула респондентов для интервью необходимо было учитывать специфику системы высшей школы Великобритании и Франции.

Британская высшая школа – одна из самых старых и престижных на европейском континенте. Первые университеты – Оксфорд и Кембридж – были основаны около 1170 г. и в 1210 г. соответственно. Профессора и студенты находились во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Выпускник университета был готов к занятию церковных и светских должностей, включая законоведческую службу.

В XIV–XVI вв. университеты теряли независимость от государства и церкви, а университетское образование становилось все более элитарным.

В XVIII–XIX вв. одновременно протекали два важных исторических процесса – промышленная революция и превращение Великобритании в ведущую колониальную державу. Поскольку основные производства были сосредоточены на севере страны, возникали новые университеты. Нередко они вырастали из медицинских и инженерных колледжей. К числу британских университетов этой эпохи относят университеты, возникшие в Бирмингеме, Бристоле, Ливерпуле, Манчестере, Лидсе, Шеффилде, Уэльсе. Эти учебные заведения готовили гражданских специалистов – административных работников, государственных служащих, юристов, ученых, химиков и инженеров. Особенности этих университетов заключались в централизованной системе управления, преподавании естественных, точных наук и технических дисциплин, высокой степени специализации и ориентированности на практику. Такие университеты вошли в историю как «краснокирпичные» университеты (red brick universities).

Со второй половины XX в. в Великобритании делалась ставка на массовое высшее образование, доступное широким слоям населения. В 60–70-е гг. XX в. в новых университетах, помимо научных и технических специальностей,

началось преподавание дисциплин, связанных с изучением человека и общества: психологии, социологии, политологии, лингвистики. К таким вузам относят университеты Йорка, Ланкастера, Кента, Сассекса, Эссекса, университет Уорик (Варвик), Стерлингский университет, университет Восточной Англии. Кроме того, новый статус (и наименования) получили медицинские, торговые, инженерные колледжи, основанные начиная со второй половины XIX в. — университеты Астона, Бата, Брунеля, Лафборо, Брэдфордский и Салфордский университет, университет Стратклайда.

В XX в. потребность в специалистах-практиках и новых технологиях росла стремительными темпами. Для удовлетворения этих запросов были сформированы еще три десятка политехнических институтов, которые предлагали программы, аналогичные университетским, хотя и не обладали правом присвоения дипломов о высшем образовании. В 1992 г. вышел закон, позволявший им стать полноправными университетами, благодаря чему общее количество британских университетов возросло почти вдвое. Примерами таких вузов может служить городской университет Бирмингема (не путать с Бирмингемским университетом), Брайтонский университет, Лондонский университет Метрополитен, Мидлсекский университет, университет Центрального Ланкашира, университет Глостершира и др. Новые университеты были тесно связаны с промышленностью и торговлей и строили учебные программы с учетом интересов предпринимателей [1].

В ходе проведения исследования было взято более 20 глубинных интервью у преподавателей из университетов Бирмингема, Лидса, Манчестера, Шеффилда, Центрального Ланкашира, Глостершира. Таким образом, британскими респондентами для исследования стали представители престижных «краснокирпичных» университетов и учебных заведений, получивших университетский статус всего пару десятилетий назад.

Система высшего образования во Франции существенно отличается от британской или российской.

Исторически здесь сложились вузы следующих типов:

- университеты (Universités),
- высшие школы (Grandes Ecoles),
- специализированные учебные заведения.

Система университетов начала складываться во Франции с XII–XIII вв., когда, например, была основана Сорбонна. В настоящее время в стра-

не около сотни университетов. Во французских университетах преподают филологию и языки, точные науки и технологии (физика, химия, математика, информатика), экономические и общественные науки (экономика, управление, право), гуманитарные и общественные науки (история, социология, искусство и др.), теологию.

С начала XIX в. параллельно университетам существуют высшие школы (Grandes Ecoles). Например, коммерческие школы (Écoles de commerce), инженерные школы (Écoles d'ingénieur), нормальные школы (Écoles normales supérieures), институты политических наук (Institut d'études politiques) и пр. Ряд Grandes Ecoles значительно престижнее большинства университетов, а некоторые носят элитарный характер.

К отдельным профессиям (например, в области архитектуры, актерского мастерства, исполнительского искусства) можно подготовиться только в специализированных школах.

В ходе проведения исследования было взято около 30 глубинных интервью у преподавателей и исследователей из 14 университетов и высших школ Парижа, Дижона, Лиона, Ниццы, Руана, Тулузы.

Таким образом, в ходе двухлетнего полевого исследования было взято порядка 50 интервью у представителей разнообразных высших учебных заведений Великобритании и Франции, что коррелирует с национальными особенностями образовательных систем этих стран.

Британская и французская модели профессиональной идентичности университетских преподавателей

Изложим основные результаты полевого исследования с опорой на типичные высказывания респондентов. Следует предварительно подчеркнуть, что проблематика академических свобод и административного контроля вузовских преподавателей были сквозными элементами во всех глубинных интервью с респондентами из Великобритании и Франции.

Вхождение в профессию

Анализ интервью показывает, для респондентов одним из определяющих при выборе профессии университетского преподавателя являлся фактор академической свободы. Это объясняется тем, что процесс определения профессиональных траекторий развития для большинства респондентов из Великобритании и Франции характеризовался высокой степенью самостоя-

тельности. В качестве одной из ключевых причин, по которой респонденты стали преподавать в высшей школы, указывалось желание продолжить проводить ранее начатые исследования в рамках бакалаврских (БА), магистерских (МА) работ и получение грантов на выполнение PhD, а впоследствии – временных и постоянных трудовых контрактов в университете. «Когда я написал магистерскую работу, я решил для себя что исследование надо продолжать, надо делать работу покрупнее. Вот поэтому я стал готовить PhD» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция); «Имея финансирование, я наслаждался исследованием, начатым в магистерской работе. <...> Так я почувствовал вкус, что это значит – быть преподавателем. Мне понравилось, и именно поэтому я в конце концов решил стать преподавателем» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания).

Во многом по причине высокой осознанности выбора профессии наличие поддержки или критики со стороны родителей принятия решения в пользу академической карьеры для большинства респондентов не является ключевым фактором: «Мой отец всегда говорил мне, куда ты можешь пойти с этим? Ты не можешь пойти куда угодно [после вуза – авт.]. Ты не сможешь получить работу. Тебе нужно что-то, что даст некоторую стабильную работу. Тебе нужно быть инженером, врачом или юристом» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания).

Материалы интервью позволяют утверждать, что возрастающая в последние десятилетия конкуренция за получение постоянной позиции в университетах Великобритании и Франции является одним из препятствующих факторов при принятии решения как в процессе вхождения в профессию университетского преподавателя, так и продолжения дальнейшей академической карьеры в университете. Тенденция усложнения конкурсных процедур, сопровождаемая ростом входных требований к претендентам, прежде всего в отношении к публикационной активности соискателя, напрямую ассоциируется респондентами с проблемой ограничения академической свободы и необходимостью повышения личной конкурентоспособности: «Сейчас это безумие. Я иногда думаю, что я не смогла бы получить должность младшего лектора, если бы я подала заявление на него» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания).

Компетенции

Как британские, так и французские респонденты склонны исключительно высоко оценивать те компетенции, которыми должен обладать современный университетский преподаватель.

В числе требуемых навыков и качеств наиболее часто называлось следующее: обладание критическим мышлением; любознательность; гибкость, готовность к частым изменениям (это относится и к научным исследованиям, и к учебному процессу); умение адаптировать свои знания, чтобы быть понятным аудитории; обладание управленческими качествами, умение организовать проект; наличие широких международных связей; навык публичных выступлений на академические темы, в том числе в медиа; умение рекламировать себя (представленность в социальных сетях).

Многие респонденты отмечают рост требований к преподавателю.

Один из французских преподавателей с иронией вспоминал о знакомом профессоре, который прежде был специалистом по советскому праву: «По его словам, это было замечательно, так как в течение 20 лет право не менялось» (профессор, муж., 60+, университет Париж XII). В настоящее время требования к гибкости и регулярному обновлению курсов стали гораздо выше.

Вспоминая о более ранних временах, возрастные респонденты отмечали, что несколько десятилетий назад в университетах было немало преподавателей (причем не только начинающих, но и находившихся на профессорских позициях), которые занимались исключительно учебным процессом и могли не реализовывать себя как исследователи. «Когда я был студентом, большая часть профессоров не занималась исследованиями. [В лучшем случае] писали по 1–2 работы. Люди, которые появились в [университете] 15 лет назад, имеют больше опыта в исследованиях, чем те, кто пришел 40 лет назад» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «Когда я была студенткой, у меня были профессора, которые были преподавателями, а не исследователями, и были другие, которые являлись исследователями, но не преподавателями. Теперь мы все – ученые-исследователи» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo). В настоящее время университетский преподаватель, беспокоящийся за свою карьеру, уже не может не заниматься наукой.

Из относительно новых компетенций, значение которых растет в последние годы, респонденты отмечают умение готовить грантовые заявки с целью поиска финансирования своих исследова-

ний. «Мы должны знать, как написать предложение на грант, как подать заявку на грант, как защитить свое предложение» (преподаватель, муж., 30+, университет Руана).

Подача заявок и выполнение проектов часто предполагает командную работу, поэтому, по словам одного из респондентов, «профессор университета должен уметь руководить командой. Он должен быть командным лидером» (профессор, муж. 60+, университет Париж V).

Однако просто быть хорошим профессионалом в своем деле уже недостаточно. «Вам нужно уметь делать все. Вам нужны театральные навыки, чтобы развлечь своих студентов на лекции, где сидит 200 студентов. Вы должны быть в социальных сетях, быть в состоянии рекламировать себя» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет).

Лучшим резюме к вышесказанному стали слова одного из британских респондентов: «Чтобы быть преподавателем университета, вы должны быть суперзвездой!» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Выраженных отличий в отношении британских и французских преподавателей к набору требуемых профессиональных навыков исследование не выявило.

Как видим, современный европейский университетский преподаватель в глазах самих представителей профессионального сообщества должен быть «универсальным солдатом» академического фронта, способным организовать проект, найти средства на исследования и при этом на высоком уровне вести работу со студентами. Это вполне соотносится с теми приоритетами, которые стали утверждаться, например, во французской высшей школе с 2000-х гг. [2].

Преимущества профессии

Рассуждая о преимуществах своей профессии, британские и французские преподаватели чаще всего указывали на чувство удовлетворения от интересной работы; свободу научного и педагогического творчества; гибкость рабочего графика; широкие возможности коммуникации с интересными людьми; возможности интеллектуального самосовершенствования. Однако акценты респондентами из разных стран расставлялись по-разному.

Так, в интервью с британскими респондентами наиболее часто звучала идея самооценности выполнения университетским преподавателем его работы: «Это очень интересно – сидеть и чи-

тать книги, писать книги, читать статьи и писать статьи; то, что я делал за последние 25 лет – работал над различными проектами» (директор научно-образовательного центра, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Личное удовлетворение, которое вы получаете от того, что делаете, написав или опубликовав статью, или видя студентов, которых вам удалось чему-то научить» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет); «Это работа, которая заставляет вас чувствовать, что вы прогрессируете» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет); «Я делаю то, что я хочу сделать. Мне очень нравится преподавать. Я наслаждаюсь процессом исследования» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Вам платят, что вы думаете, узнаете, читаете, записываете свои идеи... Сколько еще рабочих мест дадут вам такую возможность, чтобы платить за ваши идеи?!» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Одним из важнейших аспектов работы вузовского преподавателя являются взаимоотношения со студентами, работа с которыми также – по замечанию респондентов – доставляет удовольствие: «[Со временем] вы становитесь старше своих учеников, которым всегда порядка двадцати... Но взаимодействие со студентами приносит в вашу жизнь энергию» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Вы видите студентов, развитие их мышления, то как они действительно растут, развивают свои навыки; вы можете увидеть, как в студентах отражается ваш «входной сигнал»» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Наконец, иногда респонденты обращали внимание на такое преимущество работы в университете, как широкие возможности коммуникации с интересными людьми: «Контакты с разными коллегами из разных стран, возможность взаимодействовать с людьми, принадлежащими к разным языкам, разным культурам, у которых разное восприятие одного и того же вопроса» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «У вас есть возможность встречаться с фантастическими людьми со всего мира, будь то ученые, члены правительства, члены международных организаций» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Подобные сильные стороны своей профессии называли и респонденты из Франции, особо подчёркивая возможности постоянного интеллектуального самосовершенствования: «твоя работа

расширяет кругозор, особенно когда ты являешься, по сути, студентом всю свою жизнь» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo).

Однако лейтмотивом рассуждений французских преподавателей о преимуществах своей профессии является понятие свободы. «У меня есть интеллектуальная свобода, я могу выбирать темы для исследования и открыто выражать свои мысли» (профессор, муж., 60+, университет Париж XII); «Свобода размышлений, свобода организации моего времени, свобода исследования» (профессор, муж., 60+, университет Париж V); «У университетского преподавателя есть привилегия делать то, что тебе действительно нравится. Они могут делать – что хотят, думать – как хотят. Не так много людей в мире занимаются той работой, которая доставляет им удовольствие» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Я свободен делать то, что хочу. У меня нет начальника. Я могу принимать решения, не спрашивая разрешения у какого-нибудь» (преподаватель, муж., 30+, университет Руана); «Никто не говорит мне, что делать. Надо мной нет босса» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «Вы сами можете определиться, чем заниматься. Если в какой-то момент вы понимаете, что вы уже разрешили научную проблему, вы можете взять другую тему и продолжить исследование» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «У тебя тут очень большая свобода организации своего времени. Ты сам решаешь, приходить на работу сегодня или не приходить; оставаться дома или ехать в свой офис. При этом ты имеешь постоянный доход. Ежемесячно на твой счет приходит какое-то количество денег, и оно не связано с тем, что ты производил именно в этом месяце. Такая свобода, по-моему, есть только у ученых» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC); «У нас не очень большая зарплата, но в эту зарплату включается огромная доля свободы. Если не учитывать фактор свободы, нашу зарплату следует назвать маленькой, но если иметь в виду ту долю свободы, которой мы обладаем, то она огромна» (научный сотрудник, жен., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC).

Британские респонденты также отмечали ценность профессиональной свободы: «Вы совершенно независимы, чтобы делать исследования, какие вы хотите» (преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «У вас есть степень [такая] свободы, которую вы не име-

ли бы в другом месте» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «В академической среде мы вполне свободны в исследовании и разговорах со студентами о политически чувствительных предметах» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Проявлением свободы является и большая, чем у представителей многих других профессий, свобода распоряжения рабочим временем: «У меня есть личный контроль, как я провожу свое время. Я могу управлять собой. Я могу решить, как управлять своим временем» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Никто не требует от вас того, чтобы вы должны быть в девять часов [утра на работе]. Я могу сбалансировать время своей жизни... Я думаю, что для женщин-ученых, особенно молодых, это действительно важно» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет); «Вы можете в значительной степени свободно структурировать свою работу так, как вы хотите. Другие профессии больше связаны с определенным графиком» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Таким образом, в целом сходясь в представлениях о преимуществах профессии, британские и французские преподаватели несколько расходятся в расставлении приоритетов в перечне сильных сторон работы в университете.

Недостатки профессии

При сопоставлении ответов, полученных от британских и французских респондентов, на вопрос о недостатках профессии вузовского преподавателя можно обнаружить одно существенное различие.

В отличие от британских коллег, сотрудники французских университетов признают, что уровень заработной платы не является сильной стороной французской высшей школы. Это неизменно подмечают почти все респонденты. «Зарплата меньше, чем я бы мог иметь в частной компании. Недостаток зарплаты особенно критичен для молодых людей. Когда вы находитесь на вершине карьеры, тогда все в порядке. Но новичкам не очень хорошо платят» (профессор, муж., 60+, университет Париж V); «Зарплата преподавателя мала. Молодые исследователи не могут позволить себе даже жить в Париже. Те же, кто поселился в провинции, могут жить лучше, потому что в Бордо или Марселе жилье гораздо дешевле» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo); «Заработная плата не так высока. Если сравнить мою зарплату и зарплату коллеги

из США, зарплата моего коллеги в США окажется в 3–4 раза больше» (профессор, муж., 60+, университет Руана). Близко к проблеме размера заработной платы лежит проблема острой конкуренции между преподавателями за ресурсы.

В Великобритании этот аспект назывался гораздо реже. Только отдельные преподаватели указывали на невысокую заработную плату: «[В университетах] серьезно недоплачивают, учитывая то, что делают [ученые], какой вклад они вносят для общества в Великобритании» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Среди слабых сторон работы университетского преподавателя британские респонденты чаще всего называли возрастающую бюрократизацию высшей школы. Она более всего волнует и вызывает неудовлетворенность университетских преподавателей: «Менеджеры решают все – университетская бюрократия» (директор научно-образовательного центра, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Управленческая система в университетах Великобритании очень вертикальна» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Для того чтобы получить деньги на исследования вы должны пройти через бесконечные комитеты и процедуры. Это своего рода советизация [...]. [Свобода] стала иметь гораздо более ограничительный характер из-за бюрократического характера университетов». «Люди, которые принимают участие в управлении, должны оправдать свое существование. Мы составляем бесконечные документы об учащих, курсах, отчеты о написании экзаменационных работ, которые сделали студенты. Эти вещи никому никогда не понадобятся. [Университетские чиновники] генерируют бумагу ради бумаги» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Чтобы управлять учеными, [вводится] количественная оценка. Это может ограничить твою независимость» (преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Мы движемся к другому типу университета, который больше похож на рыночно ориентированный тип университета» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

На бюрократизацию указывают и французские респонденты, но эта тема в интервью звучит заметно реже: «Нас с каждым разом просят заполнить все больше документов. Бюрократия; у нас во Франции её все больше, и многие против такого контроля. Я понимаю, что это направлено на борьбу с коррупцией, но иногда нас опрашивают с таким подозрением!», (координатор проекта, постдок, жен., 30+ лет, фонд «Дом наук о человеке»).

С другой стороны, существуют обстоятельства, которые понимаются как слабые стороны профессии как в Великобритании, так и во Франции. К ним относятся рост требований к преподавателю; ненормированность рабочего графика.

Преподаватели часто сетуют на то, что требования, предъявляемые к ним администрацией, постоянно растут: «Мы чувствуем себя постоянно под давлением, [от нас ждут,] чтобы мы работали лучше, чтобы выдавали больше, чтобы делали вещи, которые десять или пятнадцать лет назад, не ожидали от нас» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Мы все время находимся под давлением требований публиковать [труды] в течение определенного периода времени, соблюдать дедлайны, которые не являются реалистичными с точки зрения качества работы. В XIX веке писались книги по политике, которые мы читаем сегодня. Как долго они создавались? А теперь они [администрация] хотят, чтобы книги писались каждые три года, каждые два года...» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Учебная нагрузка растет. Административное бремя растет. Время на исследования уменьшается». «Уровень стресса возрастает» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты отмечают перегруженность преподавателей административной работой, в силу чего последним всё больше и больше необходимо выполнять ряд несвойственных их квалификации обязанностей. «Вы должны заниматься административной деятельностью. Некоторые мои коллеги делают расписание занятий, хотя это работа для секретарей» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «От профессоров и исследователей требуют большой объем административной работы. Из-за этого остается меньше времени на исследование и преподавание, особенно на преподавание, к тому же они не всегда хорошо справляются с административными задачами» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»).

Если одни преподаватели называли свободный рабочий график в числе преимуществ своей профессии, то другие обращали внимание на ненормированность рабочего дня, что воспринимается как недостаток: «Еду домой и думаю о работе. [Работа в университете] – это не работа с 9 до 5. Я не могу просто отключиться. Всегда есть несколько писем, на которые необходимо ответить; конечно, я не буду ждать до девяти утра следующего дня, а отвечу сразу. Я беру работу на дом.

Ваши выходные уже не являются выходными. И в конечном счете вы работаете 24/7» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Специфической чертой преподавательской профессии, которую респонденты относят к числу негативных, является ощущение незавершенности того дела, которым занимаешься. «Если вы будете работать 24 часа в сутки, вы все равно не сможете выполнить всю вашу работу, потому что даже если исследователь на чем-то и останавливается, завершает какую-то работу, то он сразу начинает что-то новое; и так по кругу» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «Постоянное ощущение незавершенности. Я преподаю перевод. Вот я, к примеру, варю суп, и все думаю, правильно ли я перевела, как можно было это сделать лучше; вы постоянно думаете об этом, думаете, и о том, что чего-то вы не доделали, и надо еще где-то что-то прочитать, сделать, написать и так далее. Это все потому, что вы работаете с человеком, а не с машиной, которую можно отключить и уйти домой» (преподаватель, жен., 40+ лет, Национальный институт восточных языков и цивилизаций, INALCO).

Некоторые респонденты отмечали негарантированность результатов работы ученого в университете, когда идет речь о поддержке финансирования исследований: «Иногда, независимо от того, как тяжело вы работаете или сколько усилий вы положили в научно-исследовательскую работу, вы можете получить отказ [в поддержке, финансировании]» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

При всем вышесказанном, ни один из респондентов, взвешивая плюсы и минусы, не приходил к выводам о преобладании последних. Напротив, довольно типичны были полусутильные, полусерьезные суждения о работе в университете как об одной из лучших из возможных.

Преимущества академической карьеры, среди которых наличие академической свободы занимает одно из ключевых мест, для большинства респондентов превосходят её недостатки, в силу чего большая часть преподавателей не имеет серьезных планов по изменению профессии: «Для меня на самом деле это не работа мечты, но я наслаждаюсь ей, и я не хотела бы искать что-то другое» (профессор, жен., 60+, Университет Глостершира, Великобритания).

Представления об уровне оплаты труда

Тема академической свободы в позитивной коннотации отмечалась при обсуждении вопросов

о соотношении заработной платы и нагрузки преподавателей Великобритании и Франции. При этом следует учесть, что результаты анализа глубинных интервью с российскими университетскими преподавателями наглядно показали, что большинство отечественных представителей вузовского преподавательского сообщества не удовлетворено уровнем заработной платы на фоне постоянной инфляции и повышения оплаты труда административного персонала вузов. В случае с университетскими преподавателями из Великобритании и Франции ситуация не столь однозначна. Значительная часть респондентов считает, что оплата труда университетских преподавателей не очень справедлива, в частности, в сравнении с оплатой труда руководства университетов и уровнем заработной платы в практике и индустрии: «Совсем недавно была информация, которая подтверждала, что руководство университетов (вице-канцлеры) увеличило свою зарплату на что-то около шести или восьми процентов. Существует очень большая разница между теми, кто управляет университетами и теми, кто на самом деле делают свою работу в аудиториях. И я думаю, что это очень несправедливо» (профессор, жен., 60+, Университет Глостершира, Великобритания); «Мне это больше бросается в глаза, потому что у меня муж работает в министерстве финансов. Я ему часто говорю, я даже его коллегам говорю: «Я вижу, вы работаете, но я тоже работаю, почему такая разница?»» (преподаватель, жен., 40+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo, Франция).

Осознавая наличие более выгодных финансовых условий работы, которые могут предложить ряд других работодателей, респонденты делают акцент на уникальном наборе нематериальных ценностей и преимуществ работы в университете, которые выгодно отличаются от работы в других местах. Прежде всего, это академическая свобода и высокая степень независимости в определении объема и оценке результатов работ: «Часто говорят, что зарплаты не такие как в Германии, они ниже. Если сравнить заработок в университете, где я работал, и на предприятии, то в последнем зарплата в 2–3 раза выше. Но это некая цена нашей свободы» (научный сотрудник, бывший директор, муж., 50+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция).

Этический кодекс и неписанные правила взаимоотношения

Появившаяся в последнее время в российских университетах практика внедрения этических кодексов как механизма контроля и регу-

ляции взаимодействия в университетской среде охватывает целый комплекс вопросов, которые напрямую затрагивают проблематики академических свобод и бюрократических уз преподавателя: регуляция взаимоотношений по линиям взаимодействия «преподаватель» – «студент», «преподаватель» – «руководство университета», взаимоотношения внутри преподавательской корпорации и многое другое.

В то же время результаты полевых исследований в Великобритании и Франции наглядно показывают, что во взаимоотношениях с коллегами, студентами, представителями администрации и руководством университетов респонденты придерживаются не только установленных регламентов, но и неписаных правил, которые основаны на правилах академической этики: «Я предполагаю, что они должны соответствовать зонтику профессионализма. Вы никогда не будете идти к ректору и говорить с ним точно так же, как вы будете говорить с коллегой, потому что вы никогда не встречались с ним раньше, и он старше. Точно так же со студентами» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания); «Вы должны быть требовательными и следовать некоторым правилам, чтобы, скажем, соответствовать нуждам науки и быть способным отстоять свою идею перед другими. Вы должны быть твердыми в своей позиции при аргументации, но проявлять уважение» (профессор, муж., 40+, университет Лиона, Франция).

Респонденты также отмечают негативные тенденции во взаимоотношениях преподавателей и студентов, обусловленные изменениями парадигмы высшего образования: «Одной из вещей, которая действительно меняется в последние несколько лет, является коммерциализация университетов. Студенты считают, что они имеют гораздо больше доступа, чем было у нас раньше. Мы оказываемся в невероятно сложной этической позиции в плане отношения к студентам, и я чувствую себя очень неудобно, когда он [студент] не сдал тест, который получил на экзамене» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания).

В контексте данного вопроса весьма интересной представляется затронутая рядом респондентов проблема этики работы с обращениями граждан: «Например, ты получаешь запросы от людей, которые тебе пишут: «У меня русские корни, помогите найти архив и т. п.» <...> Ты можешь ответить, а можешь не ответить. Есть сотрудники, которые вообще не помогают, есть другие – которые помогают» (научный сотрудник, муж.,

30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция). Позиция самих респондентов по отношению к данной проблеме также представляет интерес и заключается в том, что это профессиональная обязанность преподавателя или научного сотрудника как государственного служащего отвечать на запросы граждан. Профессиональное поведение не только сообразно занимаемой должности, но и в связи с осознанием того, что ты работаешь на налоговые отчисления от граждан Франции, подчеркивает идеи «служения» и «ответственности» перед обществом. В этом также можно усмотреть особую значимость идеи третьей роли и ответственность за развитие как территории в целом [3, 4], так и местного социума в частности. Таким образом, миссии «служения» и «ответственности перед обществом» являются отличительными чертами модели профессиональной идентичности преподавателей высшей школы Франции.

Внутренние конфликты

Важнейшим маркером идентичности являются представления членов профессионального сообщества о наличии внутренних границ, конфликтов и разломов. В ходе исследования предпринималась попытка выяснить наличие и определить глубину разрывов между преподавателями и университетской администрацией; между преподавателями – представителями разных отраслей науки («лирики и физики»), между преподавателями-мужчинами и преподавателями-женщинами, между молодыми и возрастными преподавателями.

В отношении конфликтов между преподавателями и университетской администрацией респонденты транслировали различные мнения. От фразы «Потенциальный конфликт существует всегда» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет), до: «Западные и, в частности, британские научные круги очень эгалитарны. Все это в значительной степени равны» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет) или: «[Конфликты] должны быть. Но преподавательский состав сейчас очень пассивен. [Преподаватели] признают [работу в университете] как вид бизнеса» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты, рассуждая об отношениях между преподавателями и университетской администрацией транслировали мысль об имеющем порой место непонимании вторыми того, что делают первые: «Некоторые люди

из административного аппарата не понимают, как мы работаем» (профессор, муж. 60+, университет Париж V); «Часть администрации не понимает, кто и что делает» (профессор, муж., 60+, университет Руана). Следствием этого становятся определенные барьеры, волей-неволей чинимые администрацией на пути исследователей: «Администрация может запретить ехать в какое-либо место, так как оно считается опасным» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Например, вы имеете деньги на 2017 г. и к концу 2017 г., с точки зрения администрации, вы должны потратить абсолютно все. Вот проявление противоречий между правилами администрации и тем, что действительно нужно для исследования» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «Когда я готовила конференцию в Казахстане, мы должны были подписать договор, но наша администрация не хотела подписывать договор по казахстанскому закону» (научный сотрудник, жен., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC).

Разрывы между представителями разных наук в завуалированном виде, по всей видимости, тоже имеют место в европейской университетской среде: «Гуманитарии, очевидно, думают, что все деньги идут к медикам и естествоиспытателям. Ученые-естествоиспытатели считают, что они приносят все деньги, но часть их уходит прочь [гуманитариям]. Но это, скорее, на уровне шуток» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет). Аналогичную ситуацию отражает и следующий диалог:

Интервьюер: Вы когда-нибудь сталкивались с ситуацией, когда знакомый-физик говорил вам: «Ты гуманитарий – ты «нестоящий ученый»?»

– У меня есть друзья, которые в дружеской беседе могли бы сказать что-то подобное. Но я не думаю, что они могли бы посметь сказать это в более формальном виде, например, на конференции (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты обращали внимание на разницу методологий наук как возможную причину разрывов между «лириками и физиками»: «Способ оценивания качества исследования в разных областях не так прост. Это может вести к конфликтам, так как иногда исследователи не понимают друг друга» (профессор, муж. 60+, университет Париж V).

Гендерные противоречия также порой находили отражения в ответах респондентов, как из Великобритании, так и из Франции: «Когда у вас есть так много женщин-преподавателей,

проблема заключается не в том, что нет достаточного количества женщин-ученых. Проблема заключается в том, что [женщины] не получают профессуры» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

«У женщины, занимающейся исследованиями, голос не имеет такого веса, как у мужчины» (координатор проекта, постдок, жен., 30+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Женщины меньше зарабатывают, чем мужчины» (преподаватель, жен., 40+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo).

Об отношениях между преподавателями разных поколений респонденты давали несколько противоречивые ответы. От: «Во Франции люди злоупотребляют возможностью быстро сделать карьеру преподавателя или учёного. Это проблема последнего десятилетия. Пожилые сотрудники с трудом принимают тот факт, что наступило время их молодых коллег и нужно предоставить места им» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); до: «Подобного рода конфликтов нет, так как возрастные преподаватели достаточно рано уходят на пенсию» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC). Такой разброс мнений, очевидно, свидетельствует о том, что реальное положение дел разнится от коллектива к коллективу.

Выводы

Профессиональная идентичность вузовских преподавателей европейских стран характеризуется как общими, так и особенными чертами. Если общие черты проистекают из цивилизационного единства, то особенности связаны с наличием различных моделей университетских систем. Французская предполагает большую роль государства, административного начала. Британская в большей степени основана на принципе самоуправления.

При этом, исходя из материалов интервью, можно сделать вывод о том, что выраженных отличий того, как свою профессию воспринимают британские и французские преподаватели, немного.

Выявленные отличия носят, скорее, характер оттенков и полутонов, а главное, что роднит британских и французских коллег, это то, что лейтмотивом их размышлений о профессии является тема соотношения академических свобод и бюрократических уз, влияющих на профессиональную жизнь европейского преподавателя.

Практическое применение полевого исследования. Обращение к британскому и французскому кейсам (на основе уникального авторского материала) позволило сопоставить 3 национальных модели высшей школы с точки зрения университетского преподавателя: российскую, которая находится на начальной стадии процесса трансформации в университет инновационно-предпринимательского типа, французскую и британскую, которые уже имеют опыт преодоления сложностей трансформации.

Анализ особенностей формирования и тенденций развития профессиональной и корпоративной идентичности преподавателей высшей школы Великобритании и Франции позволил обозначить ряд проблемных зон адаптации к университету инновационно-предпринимательского типа. Одна из ключевых проблем, выявленных в ходе полевого исследования, — это рост требований к преподавателю со стороны руководства университетов, в частности, требования повышения публикационной активности преподавателей. Интервью позволили понять, какие политики и сервисы внедряются руководством университетов и какие практики используются самими преподавателями для качественного повышения их публикационной активности. Полученные данные позволили разработать и апробировать в 2017–2018 гг. на историческом факультете (ныне — факультет исторических и политических наук) НИ ТГУ программу развития исследовательских компетенций сотрудников факультета. Например, совместно с научной библиотекой, центром содействия публикационной активности и по работе с ведущими учеными, центром академического письма, управлением международных связей НИ ТГУ были разработаны программы повышения квалификации «Современные инструменты анализа, мониторинга и продвижения результативности научной деятельности», «Академический английский язык». Обучение по программам про-

шло более 40 человек. В результате были созданы профили сотрудников факультета в академических социальных сетях (ResearchGate, Mendeley, SSRN), построены личные исследовательские сети с учеными и экспертами в схожих сферах научных знаний.

Вместе с тем иные результаты, полученные в ходе полевого исследования (в первую очередь, связанные с особенностями восприятия преподавателем своей профессии), еще предстоит использовать на практике в сфере развития человеческого капитала российских университетов.

Список литературы

1. Гончарова Д. С. Реформа высшего образования и введение платы за обучение в Великобритании в 1998–2010 гг. // Вестник Томского государственного университета. История. 2014. № 6 (32). С. 67–74.
2. Кириллова Н. Б. Высшее образование во Франции: модификации системы и новые приоритеты // Социология образования. 2011. № 1. С. 60.
3. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.
4. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. М.: Издательство «Весь Мир». 2012, 382 с.

References

1. Goncharova D. S. Reforma vysshego obrazovaniya i vvedeniye platy za obucheniye v Velikobritanii v 1998–2010 gg. [Introduction of tuition fees for higher education in the United Kingdom, 1998–2010]. Bulletin of Tomsk State University. History, 2014, vol 6 (32), pp. 67–74. (In Russ.).
2. Kirillova N. B. Vyssheye obrazovaniye vo Frantsii: modifikatsii sistemy i novyye priority [Higher education in France: system modifications and new priorities]. Sociology of education, 2011, vol. 1, pp. 60. (In Russ.).
3. Vissema Y. G. Universitet tretyego pokoleniya [Third generation university], Moscow, Olimp-Biznes, 2016, 480 p. (In Russ.).
4. Doroga k akademicheskomu sovershenstvu: Stanovleniye issledovatel'skikh universitetov mirovogo klassa. Ed. F. Dzh. Altbakh. D. Salm [The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities], Moscow, Ves Mir, 2012, 382 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors:

Грибовский Михаил Викторович — доктор исторических наук, доцент кафедры российской истории Национального исследовательского Томского государственного университета; 8 (3822) 534-354; mgrib@mail2000.ru.

Сорокин Александр Николаевич — кандидат исторических наук, заведующий кафедрой отечественной истории Тюменского государственного университета; 8 (3452) 455-706; soranhist@yandex.ru.

Mikhail V. Gribovskiy — Dr. hab. (History), Associate Prof. of the Department of Russian History, National Research Tomsk State University; 8 (3822) 534-354; mgrib@mail2000.ru.

Alexander N. Sorokin — PhD (History), Head of the Department of National History, Tyumen State University; 8 (3452) 455-706; soranhist@yandex.ru.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОПОРНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИИ

Г. В. Суловицкая

*Пензенский государственный университет
Россия, 440026, г. Пенза, ул. Красная, 40; gvs_kachestvo@inbox.ru*

Аннотация. В статье представлены материалы исследования механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов. Целью данной обзорной статьи является классификация форм, методов и инструментов развития кадрового потенциала опорных университетов, а также оценка эффективности механизмов развития кадрового потенциала с использованием данных мониторинга эффективности вузов 2016–2018 гг. По результатам исследования установлено, что в программах развития опорных университетов представлены такие формы развития кадрового потенциала, как развитие систем эффективных контрактов, привлечение молодых научно-педагогических работников, совершенствование систем непрерывного образования, формирование кадрового резерва, поддержание высококвалифицированного кадрового потенциала, повышение привлекательности университетов как мест развития карьеры. Данные формы реализуются посредством методов и инструментов, которые носят как инвариантный, так и специфический характер. По состоянию на конец 2017 г. не наблюдается заметного роста доли педагогических работников опорных университетов возрастной категории моложе 40 лет, массивы значений данного показателя слабо коррелированы с массивами значений ряда других важных показателей. Проведенное авторами исследование не претендует на полноту картины относительно всей группы потенциальных опорных университетов, так как охватывает победителей конкурсов 2015 и 2017 г. Вместе с тем исследование позволяет сформировать основные направления повышения эффективности механизмов развития кадрового потенциала в опорных университетах.

Проблема совершенствования механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов решена за счет выявления лучших практик в формировании механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов и использования подхода к оценке их эффективности в срезе различных групп данных университетов, что составляет новизну и оригинальность статьи.

Практическая значимость исследования выражается в методологическом потенциале предложенных классификаций форм, методов и инструментов развития кадрового потенциала опорных университетов для использования в практике региональных университетов без особого статуса.

Статья представляет попытку обобщить подходы к развитию кадрового потенциала отечественных опорных университетов и установить на этой основе пути повышения эффективности механизмов HR-менеджмента. Она может быть интересна для исследователей механизмов университетского управления в контексте реализации программ развития вузов.

Ключевые слова: опорный университет, кадровый потенциал, механизм развития, эффективность.

Для цитирования: Суловицкая Г. В. Механизмы развития кадрового потенциала опорных университетов России. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 72–80. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.005

FLAGSHIP UNIVERSITIES' PERSONNEL POTENTIAL DEVELOPMENT MECHANISMS IN RUSSIA

G. V. Surovitskaya

*Penza State University
40 Krasnaya str., Penza, 440026, Russian Federation; gvs_kachestvo@inbox.ru*

Abstract. The article reviews the research on flagship universities' personnel potential development mechanisms. The purpose of this review is to classify the forms, methods, and tools for the human resources development in flagship universities, as well as to assess the effectiveness of mechanisms for the human resources development with the help of 2016–2018 monitoring data of the universities effectiveness. According to the results of the study, the flagship universities' development programs have been designed to present such forms of human resources development as developing effective contract systems, involving young scientific and pedagogical workers, improving continuous education systems, forming a personnel reserve, maintaining highly qualified personnel potential, and increasing the universities' attractiveness

as places of career development. These forms are implemented through methods and tools that are both invariant and specific. As for the end of 2017, there is no noticeable increase in the share of flagship universities' teachers younger than 40, the arrays of values of this indicator being poorly correlated with the arrays of values of other important indicators. The authors' study does not claim to be a complete description of the whole group of potential reference universities, as it covers the winners of 2015 and 2017 competitions. However, the research makes it possible to generate the basic directions of personnel potential development mechanisms efficiency increase in flagship universities.

The problem of improving the mechanisms of flagship universities' human resources development is solved by identifying best practices in forming mechanisms for the human resources development in flagship universities and by approaching to assessing their effectiveness in the context of different groups of these universities. This makes the article original and brand-new.

The practical significance of the study lies in the methodological potential of the proposed classifications of forms, methods and tools for the development of flagship universities' human resources, these classifications to be used in the practice of regional universities without special status.

The article attempts at generalizing approaches to the human resources development of the universities in this country and at distinguishing on this basis certain ways to improve the effectiveness of HR-management mechanisms. It may be of interest to researchers of university governance mechanisms in the context of university development programs.

Keywords: flagship university, human resources, development mechanism, efficiency

For citation: Surovitskaya G. V. Flagship Universities' Personnel Potential Development Mechanisms in Russia. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1-2): 72-80. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.005

На современном этапе развития системы высшего образования страны реализуется проект по созданию и развитию опорных университетов, призванных стать драйверами регионального социально-экономического развития. Пока в проекте участвуют 33 университета, находящиеся на территории 32 регионов и реализующие программы развития, включающие блоки мероприятий по развитию кадрового потенциала.

Необходимо подчеркнуть целесообразность создания различных региональных механизмов для первоначального накопления опыта, в том числе и в сфере развития кадрового потенциала, и для обеспечения эффективного масштабирования лучших практик на страну в целом [1]. Кадровый потенциал, являясь основной компонентой потенциала университетов, отражает потенциальные возможности персонала в долгосрочной перспективе [2]. Ряд исследователей отмечает недостаточную эффективность механизмов стимулирования профессионального роста, привлечения высококвалифицированного персонала, обеспечения высокой публикационной активности научно-педагогических работников, развития международного сотрудничества [3-6], указывает на значение развития кадрового потенциала как составной части потенциала интеллектуального [7]. В рамках ресурсного подхода к анализу кадрового потенциала выявлен ряд показателей, влияющих на эффективность университетов. Так, возрастные характеристики профессорско-преподавательского состава существенно влияют на развитие его квалификационных и компетентностных характеристик [8], что на фоне сокращения численности профессорско-препо-

давательского состава, особенно доли молодых педагогических работников, негативно сказывается на качестве образования [9]. Решение отмеченных проблем может быть обеспечено в результате формирования и реализации программ развития университетов [10].

На момент разработки программ развития опорных университетов – первая волна – 2015 г., вторая волна – 2017 г., еще не были запущены национальные проекты, нацеленные на достижение целей Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». По мнению автора, эффективная реализация национальных проектов, в первую очередь национальных проектов «Образование» и «Наука», во многом зависит от наработанного потенциала ведущих университетов России. Реализация же региональных проектов в составе федеральных и национальных проектов потребует развития кадрового потенциала университетов региональных. Поэтому опыт опорных университетов по разработке и совершенствованию механизмов развития кадрового потенциала представляет интерес как для исследователей российской системы высшего образования, так и для менеджеров региональных университетов.

Методология проведенного исследования базируется на сравнительном анализе содержания мероприятий по развитию кадрового потенциала, представленных в программах развития опорных университетов, с целью классификации наиболее распространенных форм, методов и инструментов, входящих в состав механизмов развития ка-

дрового потенциала. В то же время такие методы измерения кадрового потенциала университетов, как анализ кадровой статистики, опросы персонала, метод фокус-групп и др. [11], не обеспечивают одновременное получение значений показателей состояния кадрового потенциала всех университетов, входящих в группу опорных университетов страны. Поэтому оценка эффективности механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов опирается на анализ динамики показателей кадрового потенциала модели мониторинга эффективности вузов Минобрнауки Российской Федерации.

Классификация форм, методов и инструментов развития кадрового потенциала опорных университетов

Под механизмом развития кадрового потенциала университета будем понимать совокупность взаимодействующих форм, методов и инструментов организации и проведения мероприятий по развитию кадрового потенциала в рамках реализации программ развития университетов. Данное определение не претендует на исчерпывающую полноту описания особенностей механизмов развития кадрового потенциала университетов. В то же время на его основе разработана авторская классификация форм, методов и инструментов развития кадрового потенциала опорных университетов России.

Анализ программ развития опорных университетов показал определенную диверсификацию механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов. Большинство наблюдаемых форм развития кадрового потенциала носит внутриуниверситетский (корпоративный) характер. Надуниверситетские формы практически не действованы.

Важнейшей формой развития кадрового потенциала опорных университетов является внедрение эффективного контракта. Мероприятия, связанные с функционированием и развитием систем эффективных контрактов, представлены в программах развития 18 из 33 опорных университетов.

Работа с молодыми специалистами представляет собой один из ключевых трендов развития кадрового потенциала. Так и или иначе мероприятия по привлечению и закреплению молодых научно-педагогических работников представлены в программах развития 20 из 33 опорных университетов.

Еще одна форма развития кадрового потенциала опорных университетов связана с совершен-

ствованием систем непрерывного образования работников университетов. Мероприятия в данной сфере запланированы в программах развития 20 из 33 опорных университетов.

Создание и совершенствование систем подбора и оценки персонала немыслимо без формирования кадрового резерва. Такие мероприятия запланированы в программах развития 20 из 33 опорных университетов.

Поддержание и развитие высококвалифицированного кадрового потенциала нашло свое отражение в мероприятиях программ развития 28 из 33 опорных университетов.

Целесообразно отметить и еще одну форму развития кадрового потенциала – повышение привлекательности университета как места развития карьеры. Мероприятия в данной области запланированы в программах развития 8 из 33 опорных университетов.

Таким образом, можно представить следующую классификацию форм развития кадрового потенциала, наиболее часто используемых в практике опорных университетов (рис. 1).

Методы развития кадрового потенциала целесообразно отнести к двум большим группам – группе инвариантных методов, которые в той или иной степени наблюдаются при реализации большинства форм развития кадрового потенциала, и группе специфических методов, которые проявляются в рамках отдельных форм развития кадрового потенциала.

В группе инвариантных методов выделим проектные методы, в рамках которых развитие кадрового потенциала осуществляется при разработке и реализации проектов, в том числе и стратегических. В качестве примеров приведем стратегический проект Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова по созданию научно-образовательного центра новых материалов и iSmArt-металлургии, в рамках которого формируется система поддержки талантливой молодежи, пилотный проект «Учебный ассистент» Череповецкого государственного университета, проект «Разработка и внедрение новой модели трудовых отношений» Самарского государственного технического университета, проект Вятского государственного университета «Ассистент». Последний нацелен на поддержку аспирантов и молодых научно-педагогических работников, показавших хорошую публикационную активность: в первые годы работы над диссертационным исследованием им на конкурсной основе будет предоставлена возможность заключения с университетом эффективного контракта по должности «ассистент».

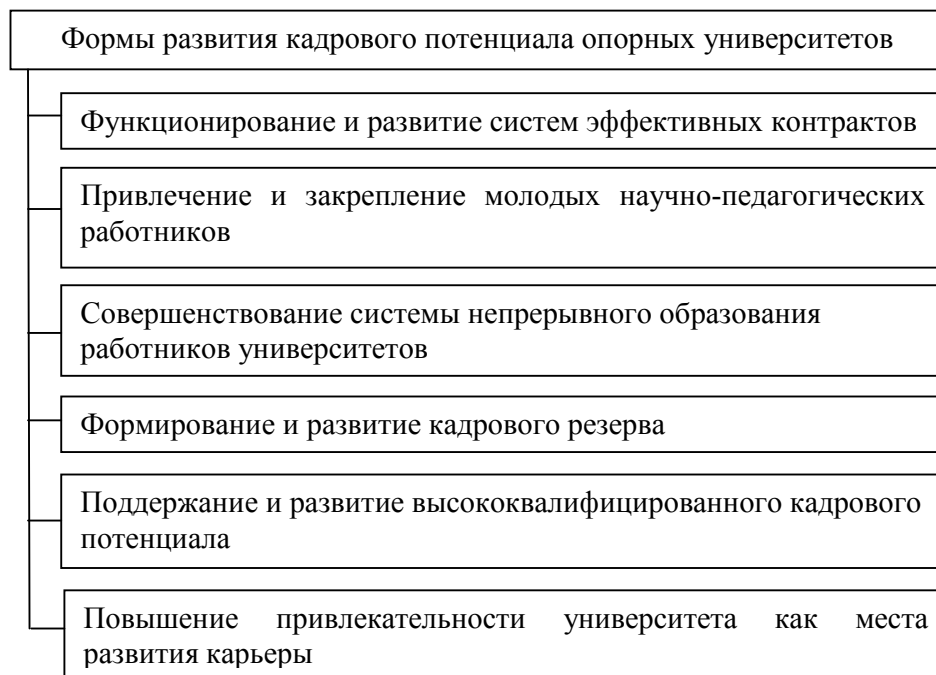


Рис. 1. Формы развития кадрового потенциала опорных университетов

Fig. 1. Forms of flagship universities' personnel potential development

Инвариантным методом развития кадрового потенциала является организация и проведение внутривузовских конкурсов, грантов. Так, в программе развития Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова данный конкурс направлен на поддержку докторантов, аспирантов, преподавателей и сотрудников. Реализация грантовой программы поддержки проектов, реализуемых с участием аспирантов и молодых научно-педагогических кадров, планируется в Волгоградском государственном техническом университете. В Донском государственном техническом университете грантовая программа им. Л. В. Красниченко предполагает развитие кадрового потенциала за счет поддержки научно-исследовательской деятельности на базе центров превосходства университета.

Автор считает целесообразным отнести к инвариантным методам развития кадрового потенциала и развитие института наставничества, тьюторства. Мероприятия в данной сфере представлены в программах развития Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева, Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Псковского государственного университета, Самарского государственного технического университета, Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина.

Еще одним инвариантным методом развития кадрового потенциала опорных университетов яв-

ляется создание сервисов в ходе цифровой трансформации университетов. В программе развития Волгоградского государственного технического университета запланировано создание внутрикорпоративного ресурса для мониторинга показателей результативности академической, научной и управленческой деятельности. В программе развития Марийского государственного университета планируется реализация сервисов повышения конкурентоспособности кадрового потенциала.

К инвариантным методам до определенной степени может быть отнесено внедрение системы международного рекрутинга и привлечения иностранных научно-педагогических работников для работы по трудовым договорам (Воронежский государственный технический университет, Донской государственный технический университет, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Омский государственный технический университет, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, Ульяновский государственный университет).

Наконец, к инвариантным методам отнесем дифференциацию карьерных траекторий сотрудников: образовательной, исследовательской, административной, что представлено в программах развития Вятского государственного университе-

та, Мурманского арктического государственного университета, Петрозаводского государственного университета, Тюменского индустриального университета.

Спектр специфических методов развития кадрового потенциала, используемых в практике опорных университетов, достаточно широк. Сюда могут быть отнесены разработка и введение в действие периодически обновляемой системы требований конкурсного отбора научно-педагогических работников, повышение требований к другим категориям работников; совершенствование системы аттестации персонала (Воронежский государственный технический университет); реализация персонифицированных программ профессионально-личностного роста научно-педагогических работников, имидж-консультирование и имидж-конструирование научно-педагогических работников (Мурманский арктический государственный университет); формирование единой корпоративной культуры вуза нового образца (Тюменский индустриальный университет); проведение конкурсов профессионального мастерства научно-педагогических работников (Уфимский государственный нефтяной технический университет); модернизация программ дополнительного профессионального образования ключевого персонала, в том числе, с привлечением зарубежных партнеров (Костромской государственный университет); создание HR-службы университета (Псковский государственный университет, Сибирский государственный медицинский университет, Костромской государственный университет).

Инструменты развития кадрового потенциала также могут быть инвариантными и специфическими.

К инвариантным инструментам отнесем: эффективный контракт, портфолио и рейтинги научно-педагогических работников, конкурсные инструменты поддержки их научных инициатив, программы переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников, планы и отчеты в сфере развития кадрового потенциала, информационные системы поддержки этого вида деятельности.

Примерами специфических инструментов развития кадрового потенциала являются инструменты инсталляции методик и алгоритмов движения WorldSkills в практику университета в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями под потребности экономики региона (Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова); инстру-

менты реализации программы поддержки функционирования докторантуры (Волгоградский государственный технический университет), инструменты улучшения жилищных условий молодых научно-педагогических работников (Донской государственный университет, Марийский государственный университет).

Необходимо подчеркнуть, что ни в одной программе развития опорных университетов первой волны не представлены мероприятия по развитию кадрового потенциала в рамках системы внутренней независимой оценки качества образования (хотя ряд университетов, например, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, в других разделах программ развития отразили внутривузовские системы контроля качества образования). На момент разработки программ развития письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.04.2015 № АП-512/02 «О направлении Методических рекомендаций по независимой системе оценки качества образования» определен ряд направлений оценки качества работы педагогических работников. Они уточнены в Методических рекомендациях по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры (далее по тексту – Методические рекомендации) (письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.02.2018 № 05–436 «О Методических рекомендациях»). Поскольку наличие системы внутренней оценки качества образования является обязательным требованием ФГОС3++, это может стать новой формой развития кадрового потенциала. В соответствии с Методическими рекомендациями в части организации и проведения внутренней независимой оценки качества работы педагогических работников образовательных организаций целесообразно отметить такие методы развития кадрового потенциала, как проведение конкурсов педагогического мастерства, системный мониторинг уровня квалификации ППС, анализ портфолио их профессиональных достижений, оценка качества работы ППС обучающимися. Соответственно, к инструментам развития кадрового потенциала в рамках данной формы можно отнести положения о конкурсах педагогического мастерства, планы и отчеты в рамках процедур мониторинга, анкеты и отчеты в рамках проведения опросов обучающихся.

Если говорить о надуниверситетских механизмах развития кадрового потенциала университетов, то они, по-видимому, носят пороговый характер. Порог «срабатывания» зависит от эффективности корпоративных механизмов развития кадрового потенциала, поэтому на создание адекватных надуниверситетских форм развития кадрового потенциала опорных университетов требуется определенное время.

Эффективность механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов

На основе результатов систематизации форм, методов и инструментов развития кадрового потенциала опорных университетов разработана модель эффективности механизмов развития кадрового потенциала. Она содержит показатели двух групп. Первая группа включает показатели, характеризующие состояние кадрового потенциала университета. Вторая группа показателей характеризует развитие кадрового потенциала.

Для обеспечения релевантности критериев целесообразно использовать такие, которые одновременно определяют для всех университетов.

Масштабный проект по определению значений критериев может быть организован при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Для целей настоящего исследования хороший потенциал имеет модель мониторинга эффективности вузов. На текущий момент известны результаты мониторинга 2016, 2017, 2018 г., которые обобщают результаты деятельности вузов в 2015, 2016, 2017 г. соответственно. То есть имеется возможность оценки эффективности механизмов развития кадрового потенциала опорных университетов первой волны на момент начала их участия в проекте (2015), а также по итогам первого (2016) и второго (2017) года реализации программ развития. Для опорных вузов второй волны возможна оценка эффективности механизмов развития кадрового потенциала на момент начала участия в проекте (2016) и по итогам первого года реализации программ развития (2017).

Интерес представляют не только результаты отдельных университетов, но усредненные результаты по группам опорных университетов.

В табл. 1 показана динамика усредненных значений показателей состояния кадрового потенциала для различных групп опорных университетов.

Таблица 1

Показатели состояния кадрового потенциала

Table 1

Indicators of the state of human resources

Показатели	Опорные университеты первой волны			Опорные университеты второй волны					
				в целом		1 группа		2 группа	
	2015	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Общая численность работников образовательной организации (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ), чел.	1841	2558	2512	1453	1338	1682	1566	1321	1208
Общая численность ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ), чел.	683	991	954	546	508	603	570	514	473
Общая численность научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ), чел.	26	21	24	22	18	22	21	23	17
Доля ППС, имеющего ученые степени, %	70,2	70,9	71,7	76,3	77,5	76,3	78,1	76,3	77,1
Доля научных работников, имеющих ученые степени, %	47,6	54,3	57,6	51,7	48,8	47,0	54,8	54,4	45,3
Доля ППС возрастной категории моложе 65 лет, %	81,8	82,6	82,4	84,1	84,0	81,0	81,6	85,8	85,4
Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет, %	36,1	35,4	33,3	29,9	27,9	27,7	26,5	31,2	28,7
Средняя заработная плата ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ), тыс. руб.	41,9	44,4	50,5	42,6	49,8	47,3	56,9	39,9	45,7
Средняя заработная плата научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ), тыс. руб.	67,1	66,6	87,1	68,4	69,5	60,1	83,0	73,1	61,8

[Составлено автором по данным мониторинга эффективности вузов]

Как видно из табл. 1, по итогам 2017 г. опорные университеты первой волны (два года реализации программ развития) опережали опорные университеты второй волны (один год реализации программ развития) по 7 из 9 показателей состояния кадрового потенциала. Причем группа университетов второй волны, опережая по показателям «Доля ППС, имеющего ученые степени» и «Доля ППС возрастной категории моложе 65 лет», заметно уступает группе опорных университетов первой волны по показателю «Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет». На старте проекта группа опорных университетов второй волны (2016) была несколько более конкурентоспособной по сравнению с группой опорных университетов первой волны (2015).

Среди опорных университетов второй волны по итогам первого года реализации программ развития более конкурентоспособна первая группа, хотя на старте проекта доминировала вторая группа.

По показателю «Доля ППС, имеющего ученые степени» наилучший результат у Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова – 88,24 %.

Максимального значения показателя «Доля научных работников, имеющих ученые степени» – 100 % – достигли Уфимский государственный нефтяной технический университет и Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова.

Максимальное значение показателя «Доля ППС возрастной категории моложе 65 лет» наблюдается для Алтайского государственного университета (93,03 %).

По уровню средней заработной платы ППС и научных работников наиболее конкурентоспособны опорные университеты второй волны. По итогам 2017 г. средняя заработная плата ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) в Мурманском арктическом государственном университете составила 70,50 тыс. руб., средняя заработная плата научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) в Тульском государственном университете составила 137,92 тыс. руб.

Для анализа эффективности механизмов модернизации основных видов деятельности опорных университетов могут быть использованы данные Национального рейтинга университетов, формируемого Международной информационной группой «Интерфакс». Однако эти данные не позволяют определить эффективность механизмов развития кадрового потенциала ву-

зов. В то же время, данные частного рейтинга «Социализация» Национального рейтинга университетов в определенной степени коррелируют с данными по средней заработной плате ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ). Так по итогам первого года реализации программ развития опорных университетов первой волны наименьшее количество баллов в рейтинге «Социализация» получил Костромской государственный университет (234-е место, 378 баллов) [12]. За тот же период университет оказался наименее конкурентоспособным в своей группе по средней заработной плате ППС (30,82 тыс. руб.). Такое положение дел сохранилось и в течение второго года реализации программ развития опорных университетов первой волны. Лидер в группе опорных университетов в рейтинге «Социализация» по итогам 2017 г. – Новосибирский государственный технический университет (30-е место, 557 баллов) – демонстрирует конкурентный уровень средней заработной платы ППС и научных работников (63,03 тыс. руб. и 95,20 тыс. руб. соответственно).

По показателю «Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет» по итогам 2017 г. лидирует Омский государственный технический университет (39,15 %). Однако на момент начала проекта (2015) значение данного показателя составляло 43,96 %, то есть падение составило более 10 %.

По итогам двух лет реализации программ развития 8 из 11 (73 %) опорных университетов первой волны по показателю «Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет» показали результаты, которые несколько хуже значений данного показателя на момент начала проекта. По-видимому, сказалось присоединение более слабых вузов в качестве структурных подразделений.

За все время реализации проекта из опорных университетов первой волны только Костромской государственный университет показывал значение показателя «Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет» ниже 30 % (24,52 % в 2015 г., 25,57 % в 2016 г. и 25,47 % в 2017 г.). Представленные в его программе развития университета мероприятия по развитию системы непрерывного образования ключевого персонала, в том числе, создание межвузовской системы переподготовки и повышения квалификации, модернизация программ дополнительного профессионального образования ключевого персонала, развитие инновационной готовности и проектных компетенций ключевого персонала, должны быть дополнены блоком более эффективных мероприятий по повышению доли ППС возрастной категории моложе 40 лет.

По итогам 2017 г. по сравнению с 2016 г. 16 из 22 (73 %) опорных университетов показали снижение доли ППС возрастной категории моложе 40 лет в интервале от 3,18 до 27,69 %. Причем у 12 из 22 (55 %) по итогам 2017 г. значение данного показателя ниже 30 %. Самое низкое значение показателя в 2017 г. наблюдается для Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (16,77 %). Среди групп опорных университетов, представленных в таблице 1, самое низкое значение показателя (26,5 %) демонстрирует первая группа второй волны, хотя для данной группы наблюдаются самые низкие темпы падения значения показателя (–4 %), самые высокие темпы падения показателя (–8 %) наблюдаются для второй группы второй волны.

Массивы значений показателей «Доля ППС возрастной категории моложе 65 лет» и «Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет» для опорных университетов как первой, так и второй волны за все время наблюдений коррелируют незначительно. Для группы опорных университетов первой волны коэффициент корреляции массивов в 2015 г. равен 0,15, в 2016 г. – 0,23, в 2017 г. – 0,16. Для группы опорных университетов второй волны в 2016 году – 0,11, а в 2017 году корреляция массивов не наблюдается (–0,07). Не наблюдается также корреляция данных массивов в 2017 г. для всей группы опорных университетов. В тот же период эти массивы не коррелировали и с массивом значений показателя «Средняя заработная плата ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)».

Такое положение дел свидетельствует о достаточно длительном периоде достижения эффектов от мероприятий по омоложению кадрового состава опорных университетов и обуславливает целесообразность поиска нестандартных путей повышения эффективности механизмов развития их кадрового потенциала. Особый интерес представляют инновационные методы развития персонала, хорошо зарекомендовавшие себя в сфере бизнеса (Mentoring (наставничество), Secondment (командирование), Shadowing (быть тенью), Buidying (партнерство)). Насколько быстро удастся университетам, отличающимся определенной инерционностью, воспринять свежие идеи и повысить эффективность механизмов развития кадрового потенциала во многом зависит от эффективности реализации их стратегических проектов и от формата участия университетов в реализации национальных проектов «Образование» и «Наука».

Таким образом, наблюдаемая диверсификация механизмов развития опорных университе-

тов России пока не привела к заметным эффектам в сфере развития кадрового потенциала. Цели развития опорных университетов должны быть скорректированы с учетом задач реализации национальных проектов «Образование» и «Наука». Реализация данных проектов потребует существенной эффективности кадрового потенциала опорных университетов, что обуславливает целесообразность использования инновационных методов совершенствования механизмов развития кадрового потенциала. Важнейшим направлением внедрения инноваций должно стать создание и развитие систем внешней и внутренней независимой оценки качества образования. Для формирования надуниверситетских механизмов развития кадрового потенциала критически важно достичь определенного уровня развития, при котором существенно выше доля молодых научно-педагогических работников, наиболее восприимчивых к инновациям в области HR-менеджмента и новым методам работы. Эти методы обеспечат задействование резервов надуниверситетских форм развития кадрового потенциала, в том числе и на основе использования опыта развития персонала и продвижения в международных рейтингах ведущих университетов страны.

Список литературы

1. Ефимов И. Р. Как повысить эффективность управления исследованиями и инновациями в университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(5). С. 5–8.
2. Ефимова Е. М. Кадровый потенциал вуза: аксиомы рекрутинга и инновации // Вестник университета. 2013. № 15. С. 262–271.
3. Гончарова Н. В., Зайцева Е. В., Сокол Н. В. Кадровый потенциал университета как результат его стратегии развития [Электронный ресурс]. URL: http://elar.urfu.ru/bits/tream/10995/63149/1/978-5-7584-0334-1_2018_20.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
4. Арутюнов В. В. Результативность научной деятельности опорных вузов России // Научные и технические библиотеки. 2018. № 3. С. 34–44.
5. Клячко Т. Л. Новые тенденции в развитии образования // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5 (105). С. 28–35. DOI 10.15826/umj.2016.105.041.
6. Чикунова Н. А. Международная деятельность студентов и преподавателей высших учебных заведений (на примере культурного обмена молодежных групп Германии и России) // Педагогическое образование в России. 2018. № 3. С. 53–58.
7. Хабибуллина Л. Р. Оценка и анализ интеллектуального потенциала вузов Республики Башкортостан // Статистика и экономика. 2017. № 14(4). С. 90–98.
8. Зеленина Э. В., Волоха Т. С., Сунцова Д. В. К вопросу развития кадрового потенциала в вузах // Материалы

V Международной конференции «Инновационная экономика». Казань, 2018. С. 24–27.

9. Романов Е. В., Романова Е. В. Кадровый потенциал высшей школы: достигли «дна» или тонем? // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2018. № 1. С. 77–85.

10. Белоцерковский А. В., Каплунов И. А., Мальцева А. А. Предпосылки формирования опорного регионального вуза на платформе Тверского государственного университета // Инновации. 2016. № 3 (209). С. 70–75.

11. Зайцева Е. В., Запарий В. В., Ключев А. К., Кульпин С. В., Шкурин Д. В. Организационно-кадровый потенциал университета: методология и методика измерения. Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2016. 215 с.

12. Суровицкая Г. В. Сравнительная конкурентоспособность опорных университетов России // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21(4). С. 63–75. DOI 10.15826/umpa.2017.04.050.

References

1. Efimov I. R. Kak povysit' jeffektivnost' upravlenija issledovanijami i innovacijami v universitetah [How to improve research and innovation management at universities]. *University management: practice and analysis*, 2018, no. 22(5), pp. 5–8. (In Russ.).

2. Efimova E. M. Kadrovyy potencial vuza: aksiomy rekrutirovaniya i innovacii [Personnel potential of the University: axioms of recruiting and innovation]. *Bulletin of the University*, 2013, no. 15, pp. 262–271. (In Russ.).

3. Goncharova N. V., Zajceva E. V., Sokol N. V. Kadrovyy potencial universiteta kak rezul'tat ego strategii razvitiya [Personnel potential of the University as a result of its development strategy], available at: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/63149/1/978-5-7584-0334-1_2018_20.pdf (accessed 01.02.2019). (In Russ.).

4. Arutjunov V. V. Rezul'tativnost' nauchnoj dejatel'nosti opornyh vuzov Rossii [Effectiveness of research activities of flagship universities in Russia]. *Scientific and technical libraries*, 2018, no. 3, pp. 34–44. (In Russ.).

5. Kljachko T. L. Novye tendencii v razvitii obrazovaniya [New trends in the development of education]. *University management: practice and analysis*, 2016, no. 5 (105).

pp. 28–35. DOI 10.15826/umpa.2016.105.041. (In Russ.).

6. Chikunova N. A. Mezhdunarodnaja dejatel'nost' studentov i prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij (na primere kul'turnogo obmena molodezhnyh grupp Germanii i Rossii) [international activity of students and teachers of higher educational institutions (on the example of cultural exchange of youth groups in Germany and Russia)]. *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 3, pp. 53–58. (In Russ.).

7. Habibullina L. R. Ocenka i analiz intellektual'nogo potenciala vuzov Respubliki Bashkortostan [Assessment and analysis of intellectual potential of universities of the Republic of Bashkortostan]. *Statistics and Economics*, 2017, no. 14(4), pp. 90–98.

8. Zelenina Je. V., Voloha T. S., Suncova D. V. K voprosu razvitiya kadrovogo potenciala v vuzah [To the issue of human resources development in higher education institutions]. *Materialy V Mezhdunarodnoj konferencii «Innovacionnaja jekonomika»* [Proceedings of the V International conference «Innovative economy»], Kazan, 2018, pp. 24–27. (In Russ.).

9. Romanov E. V., Romanova E. V. Kadrovyy potencial vysshej shkoly: dostigli «dna» ili tonem? [Personnel potential of higher school: have reached the «bottom» or drown?]. *ALMA MATER (Bulletin of higher school)*, 2018, no. 1, pp. 77–85. (In Russ.).

10. Belocerkovskij A. V., Kaplunov I. A., Mal'ceva A. A. Predposylki formirovaniya opornogo regional'nogo vuza na platforme Tverskogo gosudarstvennogo universiteta [Prerequisites for the formation of a reference regional University on the platform of Tver State University]. *Innovations*, 2016, no. 3 (209), pp. 70–75. (In Russ.).

11. Zajceva E. V., Zaparij V. V., Kljuev A. K., Kul'pin S. V., Shkurin D. V. Organizacionno-kadrovyy potencial universiteta: metodologija i metodika izmerenija [Organizational and personnel potential of the University: methodology and measurement methodology]. Yekaterinburg, Publishing house of Ural University, 2016, 215 p.

12. Surovickaya G. V. Sravnitel'naja konkurentosposobnost' opornyh universitetov Rossii [Comparative competitiveness of flagship universities in Russia]. *University management: practice and analysis*, 2017, no. 21(4), pp. 63–75. (In Russ.). DOI 10.15826/umpa.2017.04.050

Информация об авторе / Information about the author:

Суровицкая Галина Владимировна – доктор экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества Пензенского государственного университета; 8-905-36-73-698; gvs_kachestvo@inbox.ru.

Galina V. Surovitskaya – Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Head of Quality Management Department, Penza State University; 8-905-36-736-98; gvs_kachestvo@inbox.ru.

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.006

СПЕЦИФИКА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ В УСЛОВИЯХ VUCA-МИРА*

Е. А. Другова, О. Н. Калачикова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина 36; e. a.drugova@gmail.com*

Аннотация. Принятие решений в институтах высшего образования реализуется в условиях VUCA-мира: не-стабильности, неопределенности, сложности, неоднозначности, являющимися значимыми контекстами современной социокультурной и организационной реальности. Данная статья представляет собой кейс-исследование процесса проектирования и открытия новой образовательной программы в одном российском университете, представленного в виде цепи взаимосвязанных решений, анализ которых выявляет и объясняет специфику принятия управленческих решений в современных университетах. Исследование опирается на смешанные методы, включающие: пять глубинных интервью с наиболее важными стейкхолдерами; включенное наблюдение за этапами развития ситуации; интервью с остальными стейкхолдерами; анализ государственных регулирующих документов и стандартов; анализа университетских регулирующих документов и стандартов. Кейс был проанализирован с использованием теории ограниченной рациональности, теории организационной анархии; идей распределения власти и влияния в организациях; концепции избегания риска при принятии решений. Анализ кейса выявил наличие размытости границ власти вовлеченных сторон, неопределенность «правил игры», исключение некоторых важных заинтересованных сторон из процесса принятия решений, частичный недостаток опыта и экспертизы в новых ситуациях принятия решений, неоднозначность ряда востребованных организационных процедур. Представлен ряд стратегий, способных потенциально редуцировать уровень неопределенности и повысить качество принимаемых решений в университетах. К ним относятся: декомпозиция проблемной ситуации, применение техник анализа сложных решений, повышение роли участия и вовлеченности, управление распределением потоков информации, недопущение феномена группового мышления. Предложены меры по организации политических переговоров, повышению качества коммуникации, применению принципов самообучающейся организации. Статья содержит новый и мало представленный в российской научной литературе анализ теории и практики принятия управленческих решений, описанные стратегии призваны помочь формированию оснований для наиболее зрелых управленческих решений в университетском контексте.

Ключевые слова: принятие решений, высшее образование, университетское управление, университетский менеджмент, неопределенность, сложность, VUCA-мир

Для цитирования: Другова Е. А., Калачикова О. Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 81–92. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.006

* Публикация подготовлена при поддержке гранта РФФИ 18-013-01125 А «Модель управления научно-образовательной деятельностью в классическом исследовательском университете (магистратура)».

UNDERSTANDING THE PROCESS OF DECISION-MAKING IN UNIVERSITIES IN A VUCA-WORLD

E. A. Drugova, O. N. Kalachikova

National Research Tomsk State University

36, Lenina ave., Tomsk, Russia 634050; e.a.drugova@gmail.com

Abstract. Making decisions in higher education institutions is realized in the context of the VUCA-world – that is, in the conditions of instability, uncertainty, complexity, and ambiguity, which are significant markers of today's social, cultural, and organizational reality. The article is a case study of designing and implementing a new educational program in one Russian university. The analysis is shaped in a chain of interconnected decisions revealing the specifics of management decisions in modern universities. The study is based on mixed research methods, including five in-depth interviews with the most important actors involved; observation of the situation development stages; interviews with other actors involved; analysis of state regulatory documents and standards; analysis of university regulatory documents and standards. The case is studied via organized anarchy theory, power and authority in organization theory, risk avoidance and bounded rationality perspectives were used. The analysis of the case has identified the involved parties' power boundaries blurring, the uncertainty of the «game rules», the exclusion of some important stakeholders from the decision-making process, the experience and expertise partially lacking in new decision-making situations, the ambiguity of several demanded organizational procedures. There are presented a number of strategies that can potentially reduce the level of uncertainty and improve the quality of decisions taken at universities. These include decomposing a problem situation, using techniques for analyzing complex decisions, increasing the role of participation and involvement, managing the distribution of information flows, preventing the phenomenon of group thinking. The article proposes measures of organizing political negotiations, improving the quality of communication, applying the principles of self-learning organization. The article contains a new and weakly presented in Russian scientific literature analysis of the theory and practice of decision-making management. The described strategies are designed to create solid background for mostly mature management decisions in universities.

Keywords: decision making, higher education, university management, uncertainty, complexity, VUCA-world

For citation: Drugova E. A., Kalachikova O. N. Understanding the Process of Decision-Making in Universities in a VUCA-World. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(1–2): 81–92. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.006

Обзор литературы

Ограниченная рациональность и процесс принятия решений

Рациональность в контексте принятия решений соотносится с «процессом принятия решений, который должен логично привести к оптимальному результату при точной оценке ценностей и отношения к риску лица, принимающего решения (ЛПР)» [1, с. 6]. Рациональная модель основана на предположениях о том, как следует принимать оптимальные решения в идеальных условиях. Однако множество исследователей продемонстрировали, что при анализе процесса принятия решений рациональность может использоваться лишь ограниченным образом. Эта позиция также известна как теория ограниченной рациональности и представлена, прежде всего, Г. Саймоном, который утверждал, что лучший способ понять ЛПР – это тщательно рассмотреть сложную ситуацию, в которой он находится, а не нормативный процесс принятия решений сам по себе [2]. В то время как некоторые теоретики работают над предписывающей моделью принятия реше-

ний, разрабатывая точные математические методы для оптимальных решений вне зависимости от контекста [3, 4], доминирующие приверженцы дескриптивного (описательного) подхода сосредоточены на существующей сложности внешнего мира и когнитивных особенностях ЛПР.

Представители дескриптивного подхода указывают на то, что абсолютно рациональный способ принятия решений никогда не реализуется в жизни. Например, чтобы участникам принять рациональное решение, предполагается, что необходимо: 1) точно определить проблему, 2) идентифицировать все критерии оценки, 3) точно взвесить все критерии в соответствии с их предпочтениями, 4) знать все соответствующие альтернативы, 5) точно оценивать каждую альтернативу на основе каждого критерия, 6) точно рассчитывать при выборе альтернативы с наибольшим ожидаемым значением результата [1, с. 4–5].

Очевидно, такие обстоятельства недостижимы и никогда не могут быть полностью созданы ни в университете, ни в какой-либо другой организации: участникам не хватает информации, времени и других ценных ресурсов, которые влияют

на процесс принятия решений [5]. Значимую роль также играют личные когнитивные особенности и поведенческие черты вовлеченных лиц [6].

Как было отмечено, субъективность и предубеждения играют существенную роль, приводя к условиям ограниченной рациональности. Например, Базерман, рассматривая случаи выявленных проблем при аудите принятых решений в организациях, утверждает, что «большинство сбоев являются следствием систематических ошибок в суждениях» [1, с. 1], которые возникают на бессознательной стадии принятия решений и связаны с институциональными механизмами и психологической неспособностью сохранять объективность, независимо от персональной честности. «Люди склонны формировать предпочтение определенному результату и затем обосновывать это предпочтение на основе справедливости», — отмечает Базерман [1, с. 2]. Заинтересованная предвзятость (self-serving bias) может быть объяснена тем фактом, что люди обрабатывают информацию не идеальным образом: они действуют субъективно, ставя на первое место свой личный интерес, путая его с моральной или честной сделкой. «Стремление человека поддерживать позитивные иллюзии, делать корыстные интерпретации, сбрасывать со счетов научные данные и упускать из виду легкодоступную и релевантную информацию способствует, в конечном итоге, обнаружению «предсказуемых сюрпризов» [1, с. 3].

Люди склонны упрощать решения, и это часто происходит в связи с использованием эвристик. Нобелевский лауреат Д. Канеман [6] исследовал и выделил три распространённых типа эвристик: эвристику презентативности, эвристику доступности и корректировку и закрепление. С их помощью он объясняет, как эмоциональная оценка перекрывает когнитивное мышление и заставляет человека полагаться на ранее сформированные стереотипы. Все эти и некоторые другие когнитивные, психологические и поведенческие характеристики противоречат рациональному подходу и подтверждают его ограниченность при принятии решений.

Сложность и неопределенность как контексты принятия решений

Термин «VUCA-мир» был введен Т. Фридманом, обозревателем New York Times, и представляет собой аббревиатуру из слов: «волатильность (изменения происходят на высокой скорости); неопределенность (детерминистские модели больше не подходят для принятия решений); сложность (доступ к глобальному миру облегча-

ет подключение каждого как части мира, но это ведет к кратному росту сложности); неоднозначность (одновременно существует несколько объяснений, придающих смысл окружающему)» [7], представляющих базовые характеристики современности. Действительно, неоднозначность, неопределенность и хаос являются критическими характеристиками современного мира [8, 11], определяющими условия процесса принятия решений в любой организации, в том числе в университетах. Неоднозначность приводит к стрессу; поддержание надлежащего качества принятия решений в условиях стресса является существенной современной проблемой [9]. Окружающая среда быстро меняется: политические, социальные и экономические условия требуют высокой скорости, уверенности и способности маневрировать и находить уникальные решения [10]. Это имеет серьезные последствия для принятия решений в высших учебных заведениях.

Неопределенность можно наблюдать не только во внешней среде организации, но и как критическую характеристику самой организации. Хотя организации обычно ассоциируются с рациональными моделями принятия решений, Оуэнс [8] подтверждает, что существует разрыв между теорией и профессиональной практикой, которая часто не соотносится с нормативными моделями. В различных организациях практикующие менеджеры редко используют их в работе: «Нормативные модели принятия решений не влияют на поведение корпоративных менеджеров среднего и высшего звена» [Mintzberg, Raisinghani, цит. по 8]. Очень часто конфликт целей и неопределенность цели сочетаются с процедурной неопределенностью [5], которая описывает и современные трансформирующиеся университеты. Таким образом, при обсуждении процесса принятия решений в организациях можно утверждать, что организационные социальные контексты таковы, что рациональное принятие решений трудно перевести в действия. Эта точка зрения подтверждается, например, «теорией организационной глупости», разработанной Альвессоном и Спайсером, которая показывает, что функциональная глупость является важным, хотя и недостаточно признанным компонентом организационной жизни [12]. Примечательно, что некоторые организации, в первую очередь образовательные, общественные или нелегальные, являются даже более сложными, чем остальные, поэтому их можно рассматривать как «организованные анархии», «характеризующиеся проблемами предпочтениями, неясными технологиями и гибким участием» [13, с. 1].

Процесс группового принятия решений, широко распространенный в организациях, в том числе образовательных, до сих пор не очень хорошо понят. Рядом исследователей были выявлены и продемонстрированы несколько существенных явлений, приводящих к низкому качеству принятых решений по причине социального контекста, описываемого как «групповое мышление» («group thinking»). Этот специфический негативный феномен, по словам Джанис, является «способом мышления, к которому люди привержены, когда они глубоко вовлечены в сплоченную группу, когда стремление членов к единодушию перевешивает их мотивацию к реалистической оценке альтернативных направлений действий» [Janis, цит. по 9, с. 256]. Джанис утверждает, что групповое мышление имеет место, когда есть сильный и устойчивый лидер, высокий уровень групповой сплоченности и сильное давление со стороны, что приводит к грубому пренебрежению целями и альтернативами, упущению информации, субъективной избирательности, некачественной оценке потенциальных затрат и рисков, а также ошибкам в реализации и мониторинге результатов [9].

Групповые решения трудно принимать, потому что это требует учета желаний разных членов группы [11]. Поскольку в процессе принятия решений участвуют несколько членов с несколькими интересами, всегда существует конфликт: члены формируют коалиции и используют политическую власть, продвигая предпочтительные решения [5]. Валлач, Коган и Бем [14] отмечают, что широкое распределение ответственности в групповых решениях приводит к менее ответственному личному выбору в группе в сочетании с тенденцией присоединения к группе. Кроме того, их исследования подтверждают, что люди, склонные к большему риску, имеют большее влияние на группу, чем более консервативные люди.

Подводя итог, можно сказать, что сложность и неопределенность являются контекстами принятия решений, влияющими как на внешнюю среду, так и на внутренние университетские процедуры, что приводит к существенным трудностям в процессе принятия эффективных решений. Некоторые аспекты того, как снизить риски и повысить эффективность процесса принятия решений в таких обстоятельствах, будут обсуждаться далее.

Перспектива анализа решений

Анализ решений (decision analysis) широко используется в деловых и государственных секторах в качестве интеллектуального метода для учета

сложных контекстов принятия решений. Клемен считает анализ решений отличным инструментом, отмечая, что «анализ решений обеспечивает эффективные методы перевода сложной проблемы в структуру, которую можно анализировать» [13, с. 2]. В частности, этот подход включает анализ возможных направлений действий, возможных результатов и их вероятности, а также возможных последствий, которые могут возникнуть в результате различных результатов. Этот подход работает с неопределенностью уникальным способом, не отрицая или игнорируя его, но идентифицируя его источники и систематически представляя их.

Анализ решений включает в себя различные методы. Некоторые авторы описывают такие инструменты структурирования как деревья решений [13, 11], диаграммы влияния [13, 4], матрицы решений, вычисления ожидаемых значений [4] и тесты на ясность [4]. Важно отметить, что «в неопределенном мире хорошие решения могут привести к плохим результатам, и наоборот» [4, с. 682], поэтому крайне важно проводить различие между решениями и результатами, действиями и последствиями. Оценка решения должна делать акцент на ставках и шансах, а не на результатах решения [15].

Перспектива декомпозиции

Попытки сделать процесс принятия решений более точным привели к появлению различных моделей, структурирующих реальность и уменьшающих неопределенность. Описывая рациональный процесс принятия решений, Базерман [1] включает в него шесть шагов. Первое – это правильное определение проблемы, которое поможет избежать неправильного решения. Проблема не должна описываться в терминах решения, а также исчезать в чрезмерной детализации или быть слишком узкой и представлять только одну часть более крупной проблемы. Второй шаг – определить все критерии, имеющие отношение к проблеме. Поскольку все критерии имеют разную важность, третий шаг – их взвешивание. Четвертый шаг – создание альтернатив; здесь важно не тратить слишком много времени и остановиться, пока «стоимость поиска не перевесит ценность добавленной информации» [1, с. 4]. Пятый и самый сложный шаг – оценить каждую альтернативу, используя каждый критерий. Последний шестой шаг – рассчитать взвешенные рейтинги альтернатив и найти окончательное оптимальное решение.

Разные авторы описывают похожие шаги декомпозиции. Бриджес полагает, что «в при-

нятии решения обычно участвуют четыре шага: (1) определение проблемы, (2) определение возможных альтернатив, (3) прогнозирование последствий каждой разумной альтернативы и (4) выбор альтернативы, которой необходимо следовать» [Bridges, цит. по 8, с. 283]. Таким образом, следование точным этапам принятия решения, с упором на дефрагментацию и цикличность процесса, считается полезной практикой.

Информационная перспектива

Чтобы уменьшить неопределенность, ЛПР должно получать и интерпретировать соответствующую информацию. Деятельность по поиску информации требует большого количества времени, энергии и ресурсов и оказывает огромное влияние на качество принимаемых решений [5]. Чу описывает три аспекта информационных потребностей: «(1) для формирования ситуации выбора, (2) для определения предпочтений и выбора правил и (3) для определения доступных направлений действий и оценки их прогнозируемых результатов» [5, с. 248]. Важно отметить, что «приемлемый уровень производительности, как правило, не является максимально возможным уровнем производительности: скорее, он достаточно хорош, чтобы соответствовать восприятию организацией реальности и ценностей» [5, с. 267]. Поиск информации должен быть остановлен, когда найдено удовлетворительное решение.

Иногда бывает полезно проводить бизнес-исследования, которые имеют целенаправленную и систематическую основу. В основном это важно для стратегических решений, которые являются наиболее сложными и неструктурированными. Бизнес-исследование – это «систематическое, контролируемое, эмпирическое и критическое исследование явлений, представляющих интерес для лиц, принимающих управленческие решения» [16, с. 9].

Еще один полезный тип информации – результаты обратной связи. «Результаты одного решения дают новую информацию, на которой можно основывать другие решения. Таким образом, «петли обратной связи» были добавлены к некоторым моделям процессов, чтобы гарантировать, что результаты принятых решений будут рассматриваться при рассмотрении будущих решений» [8, с. 267]. Обратная связь и другие виды информации способствуют организационному обучению, которое ведет к пересмотру и адаптации целей, фокусировке внимания, оценке эффективности, и в целом помогает находить более жизнеспособные решения [5].

Перспектива избегания группового мышления

Некоторые доступные стратегии избегания влияния явления группового мышления, которое было описано выше, также должны быть приняты во внимание. Джанис, который первым исследовал этот феномен, подчеркивает важность независимых экспертов, поддержку критического подхода и отказ от некритичного принятия предпочитаемых вариантов [17]. Идеи Мурхеда, Ференса и Нека также привлекают внимание и впечатляют тщательным анализом, в котором особое внимание уделяется временным рамкам и стилю руководства. Авторы предупреждают членов группы, принимающей решение, о недостатках слишком короткого времени, выделенного на принятие решения, приводящего к давлению, подавлению инакомыслия и самоцензуре [17]. Давление фактора дефицита времени должно быть уменьшено любыми способами, пишут авторы. Что касается лидерства, то лидер не должен придерживаться стиля «laissez-faire» – не вмешивающегося стиля. Вместо этого, будучи сильным и востребованным, «этот лидер должен активно руководить деятельностью группы, но не сообщать при этом о предпочтительном варианте решения» [17, с. 548]. Гарвин предлагает лидерам обратить внимание на язык тела членов группы, чтобы проследить признаки скрытого недовольства и несогласия [10, с. 115]. Он также предлагает избегать слишком быстрого принятия решений, поддерживать взгляды «меньшинств» и ценить вклад «полезных Кассандр» – людей, которые известны тем, что имеют смелость поднимать сложные вопросы и предлагать свежие взгляды, привлекая внимание к скрытым опасностям предлагаемой политики» [10, с. 115].

Перечисленные теоретические подходы к анализу ситуации принятия решения на личностном, организационном и более широком средовом уровнях в ситуации сложности и неопределенности выступили основаниями для дальнейшего анализа практической ситуации, представленной в виде кейса далее. Помимо этого представленные перспективы были в дальнейшем использованы для выработки практических рекомендаций при анализе конкретного кейса.

Материалы и методы

В статье представлен кейс, исследующий цепочку связанных решений в одном конкретном российском университете, и объясняющий на этом материале характер и особенности про-

цесса принятия решений. Кейс связан со следующей ситуацией принятия управленческого решения: в исследуемом университете была разработана новая многообещающая образовательная программа (ОП). Идея программы была первоначально одобрена, но в процессе ее запуска возникли непредсказуемые препятствия, которые привели к закрытию программы до ее начала, расторжению договоров с зачисленными учащимися и передаче студентов и программы в другой университет. Таким образом, череда событий и решений привела к тому, что новая программа не была поддержана и запущена. Ситуация развивалась в несколько этапов, каждый из которых являлся частью общего решения, и все происходило в целом удовлетворительно, но уровень неопределенности постепенно увеличивался и вырос до критического объема. Ситуация с решением стала проблемной, что привело к принятию неожиданного решения о сворачивании ОП до ее начала. Анализ кейса показывает, что именно произошло, кто был основными заинтересованными сторонами, почему окончательное решение было таково, каково оно было, что лежало в основе этого решения, и проливает свет на природу принятия решений в университетской среде. Хотелось бы подчеркнуть, что кейс представляет не проблемы конкретного университета, а модельную ситуацию, демонстрирующую размытость внутренних правил и неопределенность внешней среды, характерные для институтов высшего образования в целом.

Данные были собраны из различных источников и с использованием нескольких методов:

- Во-первых, было проведено пять полуструктурированных интервью с наиболее важными и заинтересованными сторонами. Далее будут указаны принципиальные позиции и функции основных вовлеченных лиц, но не конкретные личности, в поддержку принципа анонимности. Интервьюируемыми выступили: 1) руководитель новой образовательной программы (РОП); 2) представитель отдела кадров; 3) лицо, отвечающее за функцию в области развития качества образования; 4) высшее должностное лицо, принимающее итоговые решения; 5) внешний консультант по организационному развитию. Данные респонденты были выбраны в связи с их максимальной вовлеченностью в ситуацию на разных этапах, в связи с их высоким экспертным уровнем, а также в связи с их интегрированностью в структуру принятия решений. Интервью включало вопросы как экспертного характера, касающиеся представлений о целях открытия новой ОП, ее предпола-

гаемых результатах, необходимости построения поддерживающих процессов, инфраструктуры, о месте магистратуры в структуре образовательного процесса, так и вопросы о характере конкретной ситуации и ее оценке участником как одним из ключевых стейкхолдеров.

- Во-вторых, включенное наблюдение за развитием ситуации проводилось на всех ее этапах. Включенное наблюдение заключалось в участии и протоколировании заседаний рабочих групп по заранее разработанной схеме, включавшей цели участников дискуссии на начало встречи и результаты, к которым пришли участники в конце встречи. Каждый протокол сопровождался написанием резюме, где фиксировались структурно-процессные дефициты и рассогласования в понимании целей заинтересованными сторонами. Заседания проводились с разными стейкхолдерами каждые 2 недели в течение 6 месяцев, каждое заседание длилось 1 час; объем формализованного включенного наблюдения составил не менее 12 ч.

- В-третьих, у иных заинтересованных сторон, представленных ниже, были взяты короткие полуструктурированные интервью с целью собрать имеющиеся мнения и характеристики ситуации (не менее 10).

- В-четвертых, были проанализированы правительственные документы и стандарты: федеральные законы и законы о высшем образовании, профессиональные стандарты и документы, регулирующие организацию образовательного процесса в высших учебных заведениях. Была также проанализирована соответствующая политика университета и локальные нормативные документы.

Заинтересованные стороны:

- РОП: инициировал идею и разработку новой магистерской образовательной программы. Имеет прочные отношения с представителями профессиональной отрасли и поддерживает отношения с двумя другими университетами в качестве потенциальных партнеров в реализации ОП. Является инициатором процесса и тем, кто продвигает его на всех этапах от идеи до запуска.

- Члены кафедры – ученые, старшие преподаватели, доценты: дают экспертную оценку идеи ОП и помогают улучшить ее.

- Методический совет факультета: обеспечивает дальнейшую экспертизу ОП.

- Методический совет университета по вопросам образования: обеспечивает экспертную оценку ОП на более высоком уровне.

- Управление по вопросам образования: его роль заключается в проверке того, что все документы ОП являются правильными и что ОП со-

ответствует законодательным образовательным стандартам.

- Отдел развития качества образования: продвигает новые инициативы в области образования и поддерживает лидеров образования.

- Высшее должностное лицо, принимающее решения: оценивает ОП на заключительном этапе. После его одобрения может быть объявлено открытие новой ОП, может начаться процесс зачисления студентов.

- Университеты – партнеры: сотрудники двух университетов, которые должны были предоставить студентам некоторые учебные блоки, а также стать экспертами для студенческого образовательного проекта, предусмотренного ОП.

- Отраслевые партнеры ОП: заинтересованы в использовании результатов студенческого образовательного проекта, потенциальные его заказчики.

- Отдел дистанционного обучения: управляет работой системы виртуальной обучающей среды для всех университетских факультетов и образовательных программ.

- Студенты: те, кто заинтересован в зачислении на ОП.

- Отдел кадров университета: не вовлечен в ситуацию принятия решения на ранних этапах, но на заключительном этапе столкнулся с тем, что сотрудник (РОП) пришел к решению об уходе.

- Университетский консультант по организационному развитию: пытался стать посредником в ситуации и найти лучшее решение для всех.

Динамика процесса принятия решения и сопутствующие трудности

Решение о разработке и запуске ОП состояло из нескольких этапов; некоторые трудности или проблемы могут описать каждый из них. Принципиальные этапы ситуации и сопутствующие проблемы неопределенности и сложности представлены в табл. 1. Данная таблица имеет эмпирически-аналитический характер и составлена на основе анализа материалов, полученных в результате применения комплекса исследовательских методов, представленных выше, в сопоставлении с теориями неопределенности и сложности в применении к конкретной ситуации принятия управленческих решений.

Таблица 1

Этапы развития ситуации и сопутствующие сложности

Table 1

Stages of the situation development and the relating difficulties

Стадия процесса принятия решения	Сопутствующие проблемы неопределенности и сложности
1. РОП нашел партнерские университеты, а также представителей отрасли и обсудил с ними идею ОП. Первоначальные соглашения были установлены.	Не существует четкой университетской политики в отношении партнерских отношений с другими университетами и представителями отраслей, хотя такое партнерство приветствуется. Уровень неопределенности в этой области высок.
2. РОП представил идею и основные черты ОП сотрудникам кафедры, методического совета факультета, методического совета университета (3 этапа обсуждения). ОП была одобрена. Обсуждения в коллегиальных органах носят в основном формальный характер. В новых образовательных темах не хватает опыта.	Уровень магистратуры является относительно новым в российской системе образования, появление новых программ пока не стало рутинным процессом, вспомогательные процессы не четко артикулированы, политика и стратегия в области развития новых ОП не до конца ясны. Критерии поддержки новых ОП не ясны.
3. Глава ОП провел серию консультаций с Управлением по вопросам образования, в результате чего ОП была откорректирована.	Гос. регулирование в области образования не обеспечивает строгого регулирования ОП университетов: оно предлагает общие руководящие принципы, которые оставляют пространство для инициативы и творчества, но приведенные рамки также слишком широки и открыты для толкований, что ведет к двусмысленности и стремлению избегания риска.
4. РОП с помощью соответствующих административных подразделений попытался оценить стоимость ОП и, основываясь на этом, определить стоимость обучения для будущих студентов. Этот запрос вызвал проблему и был сделан приблизительно.	Не существует стандарта финансовой модели, которая могла бы использоваться для новых ОП; принципы бюджетирования, а также параметры рентабельности, точка безубыточности и критерии финансовой эффективности не до конца ясны.

Стадия процесса принятия решения	Сопутствующие проблемы неопределенности и сложности
5. Некоторые необходимые действия для запуска ОП были предприняты РОП: – Был определен педагогический состав ОП. – Были определены отраслевые требования к образовательным проектам. – Был запущен сайт ОП. – Были объявлены условия зачисления на ОП. – Заявки студентов на зачисление были собраны и оценены. – Студенты были зачислены.	Разница между исследовательской магистерской программой и магистерской программой профессионального развития не зафиксирована в политиках. Точных правил и норм о разработке содержания новой образовательной программы, требованиях к зачислению и распределению персонала не обнаружено. Взаимодействие с соответствующими административными структурами слабо регламентировано.
6. Отдел дистанционного обучения предложил разработать наполнение для онлайн-модулей ОП. Предложение было отклонено, поскольку университеты-партнеры не хотели передавать свои авторские учебные материалы третьей стороне.	Была обнаружена неопределенность в использовании авторских прав на контент университетов-партнеров.
7. Договоры об оказании образовательных услуг между университетом и студентами были сочтены некорректными в связи со спецификой программы, не отраженной в договорах, и расторгнуты до начала семестра. Высшее должностное лицо приняло решение не исправлять договоры, а остановить программу до ее начала. ОП была переведена на базу одного из университетов-партнеров. 90 % зачисленных студентов согласились сохранить выбор программы и подписали соглашение об образовании с этим университетом-партнером.	Риски, принятые организацией: – закрытие новой ОП – репутационный риск – упущенная выгода – временные затраты всех заинтересованных сторон – финансовые затраты на продвижение программы
8. РОП обсудил сложившуюся ситуацию с отделом кадров, с отделом развития качества образования, с организационным консультантом. Обсуждение ситуации с ЛПР не произошло. Ситуация не стала кейсом для изучения и организационного обучения. РОП была предложена должность в другом университете; он принял его.	Ситуация формально не подверглась рассмотрению какой-либо комиссией, хотя на этапах процесса принятия решения были очевидные трудности и высокая степень неопределенности. Случай не был признан системой управления как достойный изучения и принятия мер по предотвращению возможных подобных ситуаций в будущем. Сложившаяся ситуация сыграла против факторов удержания талантливого и перспективного сотрудника.

Результаты

Анализ кейса показал, что первостепенную роль в сложившейся организационной иерархии играет высший менеджмент: несмотря на то, что все предыдущие этапы утверждения программы различными подразделениями и советами были пройдены благоприятно, они оказались бесполезными на последнем этапе процесса принятия решения. Этот факт может быть объяснен расплывчатыми границами влияния упомянутых подразделений и советов в процессе запуска ОП, размытыми правилами. Важные заинтересованные стороны, такие как зачисленные студенты, отраслевые партнеры и университеты-партнеры, были исключены или проигнорированы в процессе принятия итогового решения. Аналогичным образом это можно объяснить дефицитом релевантного опыта и неясными процедурами включения внешних стейкхолдеров

в процесс принятия решений. Как итог – окончательное решение было принято без обсуждения, в директивном режиме.

Обсуждение

Университет как организованная анархия

Университеты являются прекрасными примерами, представляющими «модель мусорного ведра» касательно процесса принятия решений («garbage can decision model») [18]. Она характеризуется проблемными предпочтениями, которые были продемонстрированы в данном случае: заинтересованные стороны боролись за выбор между риском и репутацией, новыми партнерами и старыми игроками, новыми идеями и старыми процедурами. В университете действовали различные противоречивые предпочтения, слабо связанные друг с другом. Не хватало

последовательной структуры, о чем свидетельствуют сложные схемы процесса принятия решений. Организация «обнаруживает предпочтения через действие больше, чем действует на основе предпочтений» [18, с. 1]. Это подтверждается окончательным решением, которое противоречило предыдущим этапам принятия решения.

Наблюдалась также неясность процедур, которая является еще одной важной особенностью «модели мусорных ведра»: правила процесса запуска ОП были не до конца ясны с самого начала и до конца, процесс шел без точных алгоритмов и правил, на фоне нечетких областей ответственности вспомогательных административных служб, и выявлял открытые вопросы на большинстве этапов процесса принятия решений.

«Текущее участие» как часть модели была выражена в отношениях с отраслевыми партнерами и университетами-партнерами: с одной стороны, они были компетентными и авторитетными сторонами соглашения; с другой стороны, они не имели реальной власти в окончательном решении. Текущее также проявлялось в перемещении студентов из ОП в текущем университете в другой университет, показывая неопределенные организационные границы.

Коэн, Марч и Олсен указывают, что «процессы в мусорной корзине – это такие процессы, когда проблемы, решения и участники переходят от одной возможности выбора к другой так, что характер выбора, время, которое он занимает, и проблемы, которые он решает, зависят от относительно сложного смещения элементов» [18, с. 16]. В свете этого способ организационного выбора может быть описан как «принятие резолюции без отсылки к взвешенному выбору вариантов». В этом случае организационные цели неясны или неизвестны, а решения стали результатом интерпретации различных идей внутри нее.

Идеи Вейка коррелируют с моделью «мусорного ведра» и тоже могут быть использованы для анализа кейса. Автор утверждает, что «многие аспекты организаций демонстрируют слабую связь между намерениями и действиями членов организации, между частями системы, которые должны быть тесно скоординированы, между средствами и целями» [Weick, цит. по 3, с. 392]. Кроме того, ситуация описывается процедурной неопределенностью [5]. Действительно, ситуационный анализ показывает, что намерение принимающих решения членов организации поддержать ОП в процессе ее запуска привело к ее закрытию.

Власть и авторитет в процессе принятия решений

Запуск ОП стал особым и по некоторым параметрам относительно новым прецедентом для организации, поэтому стоит взглянуть на политический режим данной ситуации [5]. Организационная культура требует создания мощной управляющей коалиции [19] на самых ранних этапах любого проекта. У главы ОП были сильные альянсы за пределами университета, но слабые контакты внутри учреждения, его внешние партнеры не смогли повлиять на ситуацию.

При этом административный персонал на всех уровнях не был готов делиться своими полномочиями. Как показал Керр, «менеджеры, хотя и придерживаются риторики демократии, расширения прав и возможностей участия, в реальности неохотно делятся властью, предоставляют автономию, раскрывают информацию или вовлекают сотрудников в процесс принятия существенных решений» [20, с. 81]. Организация имеет строгую иерархическую природу, и это означает, что, по словам Керра, права на участие распределяются неравномерно, когда сотрудники более высокого уровня приобретают большее влияние на все важные решения, а сотрудники более низкого уровня имеют мало или вообще не имеют таких прав. Кейс демонстрирует это очень четко.

Процесс принятия решений по большей части оставался в рамках подхода «докажите, что это нужно», а не «давайте совместно рассмотрим эту идею» (*advocacy-not-inquiry approach*), и больше оспаривал положение дел, чем предлагал совместное решение проблем: убеждение других и отстаивание позиции доминировали над конструктивной критикой и взвешенными аргументами, результат рассматривался главным образом как победа или поражение, а не как коллективная ответственность [10].

Перспектива избегания рисков

Кейс демонстрирует, что РОП как центральная фигура, лидер, идеолог и исполнитель проекта взял на себя все основные риски. Идея ОП обсуждалась на ряде заседаний и советов; относительно этого, Уайт пишет, что использование комитетов и советов неизбежно ведет к подавлению риска и, когда имеется выбор между более и менее рискованными курсами, коллектив отдает предпочтение консервативному направлению [21]. Но, как мы можем наблюдать, групповые взаимодействия, напротив, привели к принятию ОП как нового и рискованного типа

образовательной программы. Почему это случилось? Воллач, Коган и Бем утверждают, что «люди с более сильной индивидуальной склонностью к риску становятся более влиятельными в группе, чем люди, которые более консервативны» [14, с. 77]. Таким образом, ОП была одобрена и прошла много этапов согласований. Но окончательное решение не было коллективным, и оно перечеркнуло предыдущие достижения. Почему члены группы не воспрепятствовали такому решению? Это может быть объяснено тем фактом, что «повышенная готовность идти на риск приводит к снижению чувства личной ответственности» [14, с. 85]. Окончательную ответственность взял на себя человек, который не был членом какой-либо дискуссионной группы, действовал лично и предпочел не рисковать.

Перспектива ограниченной рациональности

Была ли цепочка решений, описанных в кейсе, рациональной? Анализируя все его этапы, мы видим, что этот вопрос сложен, потому что ситуация принятия решения изначально следовала, казалось бы, рациональным процедурам и правилам, но позже уровень неопределенности и неоднозначности увеличился, был выявлен значительный недостаток информации и могли проявиться потенциальные эвристики. Таким образом, трудно объяснить эту ситуацию исключительно рационально: не наблюдалось знаний о возможных альтернативах, не было четких правил принятия решений, отсутствовало четкое определение уровня риска и понимания последствий. Кроме того, «значения, по которым можно сравнивать альтернативные последствия решения с точки зрения их субъективной ценности» [22, с. 97] тоже не были ясны. Заинтересованные стороны не могли определить критерии и точно взвесить все соответствующие альтернативы, рассчитать и выбрать среди альтернатив [1, с. 4–5]. Кроме того, Оуэнс пишет, что исследования различных организаций доказали, что практикующие администраторы и менеджеры среднего и высшего звена редко используют нормативные модели принятия решений в реальной работе: они почти не влияют на их поведение [8]. То есть предпочтительно анализировать случай через призму ограниченной рациональности.

Возможные альтернативы и необходимые действия

На основании проанализированного кейса, определенные действия могут быть предложены

для улучшения процесса принятия решений в университетах. Во-первых, должны быть заблаговременно проведены политические переговоры касательно будущего решения, его вариантов и условий их реализации. Это означает, что для снижения сопротивления риску, ЛПР должно было быть вовлечено в обсуждения на предыдущих этапах. Кроме того, чтобы увеличить шансы на принятие предпочтительного решения, РОП должен был вести переговоры с доминирующими местными коалициями и получить предварительную поддержку или, по крайней мере, добиться нейтральной позиции с их стороны. В любом случае, мощная коалиция должна быть создана на самых ранних этапах проекта [10].

Во-вторых, должна быть найдена и представлена существенная информация как важнейшая часть процесса принятия решений (например, официальное регулирование отношений с внешними партнерами). Преимущественным типом информации являются результаты обратной связи. Такие результаты могут «гарантировать, что результаты решений будут рассматриваться при рассмотрении будущих решений» [8, с. 267]. Отзыв от РОП может дать бесценную информацию о текущих системных сбоях и процедурных пробелах.

В-третьих, дополнительные поддерживающие действия должны быть реализованы там, где это необходимо. Если уровень неопределенности слишком высок, лучше отложить окончательное решение и организовать отдельные дополнительные встречи, касающиеся отсутствующих процедур и стандартов для любой новой образовательной программы, что может помочь снизить уровень неопределенности и стресса.

В-четвертых, может быть полезной систематизация сложного процесса принятия решений. Было бы полезно использовать дерево решений или какой-либо другой инструмент анализа решений для представления всего сложного процесса, всех его этапов, элементов и заинтересованных сторон [3]. Это может помочь выявить «слепые пятна» в схеме организационных процессов и подготовить план дополнительных вспомогательных действий. Такие инструменты могут быть полезны как для отдельных лиц, так и для группы заинтересованных сторон. Они могут выявить множественность целей, структурировать решение проблемы, найти компромиссы и объяснить предыдущие действия.

Наконец, более широко должно использоваться организационное обучение, особенно в случаях, подобных описанному. Это может по-

мочь координировать различные цели внутри организации, уделять больше внимания существующим и отсутствующим правилам, по-новому оценивать эффективность работы отделов и, в конечном итоге, помогать находить более удовлетворительные решения [5].

Заключение

Принятие решений в университетах не может быть осуществлено в полностью рациональном режиме из-за эффектов ограниченной рациональности и высокого уровня неопределенности, новизны и подвижности, присущих социальному и организационному контекстам. Тем не менее показано, что неопределенность и сложность возможно представить не только как проблему, но и как новые возможности, требующие разработки и использования новых, более точных систем поддержки управленческих решений, реализующих принципы максимальной открытости и гибкости. Некоторые стратегии были разработаны и предложены для снижения уровня неопределенности и повышения качества принимаемых решений, а именно: анализ решений, декомпозиция решений, повышение участия и вовлеченности, управление информацией, предотвращение феномена группового мышления. Кроме того, была рассмотрена роль политических переговоров, организации более глубокой коммуникации, систематизации сложных вопросов и организационного обучения. Особо важной в представленном кейсе оказалась необходимость организации дополнительной коммуникации с прояснением разности в целях ключевых стейкхолдеров и актуализацией имеющихся различий в их представлениях. Все перечисленные меры призваны повысить качество управленческих решений в университетах как организациях, что является актуальной частью современной повестки университетского управления как в российских, так и в зарубежных университетах.

Благодарности. Использование представленного в статье кейса было одобрено соответствующим руководством университета. Авторы выражают глубокую благодарность анонимным рецензентам.

Список литературы / References

1. Bazerman M. H. Judgment in managerial decision making (6th ed.). Hoboken, NJ: J. Wiley, 2006.

2. Simon H. A. Invariants of human behavior, *Annual Review of Psychology*, 1990, vol. 41, no. 1, p. 1–19.
3. Keeney R. L. Decision analysis: An overview, *Operations Research*, 1988, vol. 30, no. 5, p. 803–838.
4. Howard R. A. Decision analysis: Practice and promise, *Management Science*, 1988, vol. 34, no. 6, p. 679–695.
5. Choo C. W. The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions (2nd ed.). UK: Oxford University Press, 2006.
6. Kahneman D. Thinking, fast and slow. London, UK: Penguin, 2011.
7. Nandram, S., Bindlish, Puneet K., (editor). Managing VUCA through integrative self-management: How to cope with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in organizational behavior (Management for professionals). UK: Springer, 2017.
8. Owens R. G. Organizational behavior in education (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1991.
9. Hart P. Irving L. Janis' victims of groupthink, *Political Psychology*, 1991, vol. 12, no. 2, p. 247–278.
10. Garvin D. A. What you don't know about making decisions, *Harvard Business Review*, 2001, vol. 79, no. 8, p. 108–116.
11. Beach L. R., Connolly T. The psychology of decision making: People in organizations (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.
12. Alvesson M., Spicer A. A stupidity-based theory of organizations, *Journal of Management Studies*. 2012, vol. 9, no. 7, p. 1194–1220.
13. Clemen R. T. Making hard decisions: An introduction to decision analysis (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Duxbury Press, 1996.
14. Wallach M. A., Kogan N., Bem D. J. Group influence on individual risk taking, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, vol. 65, no. 2, p. 75–86.
15. Vlec C. What constitutes 'a good decision'? A Panel Discussion among Ward Edwards, Istvan Kiss, Giandomenico Majone and Masanao Toda, *Acta Psychologica*, 1984, vol. 56, p. 5–27.
16. Davis D., Cosenza R. M. Business research for decision making (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth, 1993.
17. Moorhead G., Ference R., Neck C. P. Group decision fiascoes continue: Space shuttle Challenger and a revised groupthink framework, *Human Relations*, 1991, vol. 44, no. 6, p. 539–550.
18. Cohen M. D., March J. G., Olsen J. P. A garbage can model of organizational choice, *Administrative Science Quarterly*, 1972, vol. 17, no. 1, p. 1–25.
19. Kotter J. P. Leading change: Why transformation efforts fail, *Harvard Business Review*, 2007, vol. 73, no. 2, p. 96–103.
20. Kerr J. L. The limits of organizational democracy, *Academy of Management Executive*, 2004, vol. 18, no. 3, p. 81–95.
21. Whyte W. H. The organization man. New York: Simon & Schuster, 1956.
22. March J. G. How decisions happen in organizations, *Human-Computer Interaction*, 1991, vol. 6, no. 2, p. 95–117.

Информация об авторах / Information about the authors:

Другова Елена Анатольевна – кандидат философских наук, директор Центра кадровых технологий, Национальный исследовательский Томский государственный университет, член Ассоциации выпускников Университета Монаша (Университет Монаш, Веллингтон-Роуд, Клэйтон, 3800, Австралия); +614-216-264-26; e.a.drugova@gmail.com.

Клачикова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет; 8-909-54-25-675; olgakalachikova@gmail.com.

Elena A. Drugova – PhD (Philosophy), Director of the Centre of Personnel Technologies, National Research Tomsk State University, Member of the Monash Postgraduate Association (Monash University, Wellington Rd, Clayton VIC 3800, Australia); +614-216-264-26; e.a.drugova@gmail.com.

Olga N. Kalachikova – PhD (Pedagogy), Assistant Professor, National Research Tomsk State University; 8-909-54-25-675; olgakalachikova@gmail.com.

УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В РОССИЙСКОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ КОНТЕКСТЕ. КЕЙС ПЕТЕРБУРГСКОГО КАМПУСА НИУ ВШЭ

С. М. Кадочников, А. А. Федюнина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 190121, г. Санкт-Петербург, ул. С. Печатников, 16; skadochnikov@hse.ru*

Аннотация. В статье представлен анализ факторов роста конкурентоспособности российского исследовательского университета на национальных рынках на примере управленческих практик, которые использовались менеджментом Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2013–2018 гг. Авторы выделяют перечень основных индикаторов успешности изменений в российских университетах в контексте институциональных и рыночных условий, в которых находилось российское высшее профессиональное образование в начале 2010-х гг. В статье выделяются и последовательно анализируются основные группы факторов успешности университетских изменений: новое стратегическое видение и формирование критической массы сторонников изменений, внутренние институты изменений, а также внешние институты изменений. Авторы приходят к выводу о комплексном характере изменений внутри российских университетов в условиях радикального усиления рыночной конкуренции, что потребовало существенных изменений как в стратегическом позиционировании университетов, так и в организации ключевых и сервисных бизнес-процессов в них. Такие изменения близки изменениям в бизнес-организациях в условиях радикальной трансформации внешней среды. Представленный в статье анализ может быть полезен менеджменту российских университетов при выборе инструментов ускорения университетских изменений.

Ключевые слова: конкурентоспособность университетов, управление изменениями в университетах, стратегическое позиционирование университетов

Для цитирования: Кадочников С. М., Федюнина А. А. Управление изменениями в российском исследовательском университете в меняющемся контексте. Кейс Петербургского кампуса НИУ ВШЭ. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 93–100. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.007

CHANGE MANAGEMENT IN RUSSIAN RESEARCH UNIVERSITY IN A CHANGING CONTEXT. CASE STUDY OF HSE UNIVERSITY ST. PETERSBURG

S. M. Kadochnikov, A. A. Fedyunina

*National Research University Higher School of Economics
16 S. Pechatnikov str., St. Petersburg, 190121, Russian Federation; skadochnikov@hse.ru*

Abstract. This article presents an analysis of management practices that lead to increase of competitiveness of St. Petersburg branch of the National Research University Higher School of Economics on the national market in 2013–2018. The authors discuss a list of the main indicators of success of changes in Russian universities in the context of the institutional and market conditions of Russian higher professional education in the early 2010s. The article highlights and analyzes the main groups of factors of changes in university management: a new strategic vision and the formation of a critical mass of supporters of change, introduction of internal institutions of change along with external institutions of change. The authors argue that radical increase of market competition drives complex changes within Russian universities, which require significant changes both in the strategic positioning and in the organization of primary and support business processes. Such changes are close to changes in corporate sector of firms in conditions of radical transformation of the external environment. The analysis presented in the article can be useful for the management of Russian universities when choosing tools to accelerate university changes.

Keywords: university competitiveness, university change management, strategic university positioning

For citation: Kadochnikov S. M., Fedyunina A. A. Change Management in Russian Research University in a changing context. Case study of HSE University in St. Petersburg. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 93–100. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.007

В первое десятилетие XXI в. динамику рынков образовательных и исследовательских продуктов в России в значительной мере определяли, с одной стороны, высокие темпы роста российской экономики и соответствующий им существенный рост доходов населения и, с другой стороны, институциональные перемены в образовании, связанные с тотальным переходом к ЕГЭ. Бурные темпы экономического роста в период 2000–2008 гг. обеспечили более чем трехкратный рост ВВП на душу населения в России с 6,8 тыс. долл. по паритету покупательной способности в 2000 г. до 20,5 тыс. долл. в 2010 г. (данные Всемирного банка) и стали главной причиной роста внебюджетного финансирования университетов с 40 млрд рублей в 2000 г. до 540 млрд рублей в 2009 г. (оценки НИУ ВШЭ).

Вкупе с сильным ростом географической мобильности абитуриентов и студентов, вызванным повсеместным внедрением ЕГЭ, это обеспечило усиление дифференциации вузов по качеству приема и создало совершенно новую реальность высокой конкуренции между российскими вузами на рынках платных образовательных услуг. Важнейшим проявлением последнего явился рост количества филиалов вузов, а также количества негосударственных учебных заведений и увеличение обучающихся на заочных программах, особенно в области социально-экономических и гуманитарных направлений подготовки. За период 2000–2010 гг. численность студентов негосударственных вузов увеличилась в 2,6 раза и достигла 1201,1 тыс. человек, для сравнения – численность государственных вузов выросла только на треть – с 4270,8 до 5848,7 тыс. человек. На конец периода на каждый государственный вуз в среднем приходилось 1,6 филиала, на каждый негосударственный – 1,3 [1]. Только за 2005–2010 гг. численность студентов, обучающихся по направлениям УГНС «Экономика и управление», выросла в полтора раза, превысив 213 тыс. человек, по социальным направлениям – в три раза, превысив 15 тыс. человек.

Санкт-Петербургский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (далее – Петербургский кампус НИУ ВШЭ или НИУ ВШЭ Санкт-Петербург) в начале 2010-х гг. существенно отставал от средних показателей по всему университету (его Московскому кампусу), отражающих его рыночную успешность на национальном рынке. Так, в 2013 г. в рейтинге качества приема он занимал лишь 22-ю позицию в стране (НИУ ВШЭ Москва – 4-е место), а доходы из внебюджетных источников на 1 научно-педагогического работника НИУ ВШЭ Санкт-Петербург

составляли 573,0 тыс. руб. (НИУ ВШЭ Москва – 1 576,59 тыс. руб.).

Индикаторы конкурентоспособности университета

Можно выделить несколько подходов к анализу конкурентоспособности университета, однако так или иначе в последние годы к этим индикаторам принято относить академическое лидерство, репутацию, способность видеть и использовать представляющиеся возможности, способность получать доход и снижать издержки [2]. В условиях резкого роста конкуренции между университетами на российском рынке (как за абитуриента, так и за заказы на НИРы) главной задачей НИУ ВШЭ Санкт-Петербург стало повышение конкурентоспособности на национальном уровне, значительное укрепление рыночного позиционирования. Что может рассматриваться в качестве индикаторов такого укрепления? С одной стороны, это показатели, отражающие количественный рост кампуса: динамика численности студентов, динамика внебюджетных доходов, а также динамика внебюджетных доходов на одного научно-педагогического работника. С другой стороны, это индикаторы качественных изменений в деятельности университета, отражающиеся в его репутации в глазах ключевых стейкхолдеров. К таковым можно отнести показатели кампуса и его подразделений в национальных рейтингах, в частности, в рейтинге качества приема, в рейтинге востребованности выпускников факультетов крупнейших университетов у ведущих работодателей (Future Today).

Следует также отметить, что с середины 2014 г., когда существенно осложнилась внешнеполитическая ситуация вокруг России и произошло сильное падение курса российской национальной валюты, начала серьезно снижаться и международная мобильность российских студентов (как краткосрочная, не связанная с получением диплома зарубежного университета, так и долгосрочная, связанная с получением диплома). В этой ситуации значимая доля российских домашних хозяйств стала рассматривать международно ориентированные образовательные программы (в первую очередь, бакалаврского уровня) ведущих российских университетов как реальный субститут образованию за рубежом. Самостоятельным признаком конкурентоспособности университета на российском образовательном рынке становится в этой ситуации его включенность в международное образовательное пространство и его международное признание. В качестве индикаторов этого могут рассматриваться: между-

народные институциональные и программные рейтинги и аккредитации, включенность университета в международные консорциумы и билатеральные соглашения по международным сетевым образовательным программам (в том числе программам совместных и двойных дипломов), доля иностранных студентов в структуре численности студентов основных образовательных программ, а также доля англоязычных программ в портфеле основных образовательных программ университета.

Динамика показателей рыночной успешности

Какова динамика индикаторов конкурентоспособности Петербургского кампуса НИУ ВШЭ

в 2014–2018 гг.? Петербургский кампус НИУ ВШЭ показывал в последние 5 лет высокую динамику показателей, отражающих его рыночную успешность. В то время как численность студентов кампуса выросла за этот период почти в 2 раза, рост финансовых показателей, связанных с рыночной успешностью продуктов университета, оказался более высоким, а доля внебюджетных доходов в общем объеме доходов университета выросла с 20% до более чем 50%, то есть более чем в 2,5 раза (см. табл. 1).

Количественный рост подкреплялся заметными качественными изменениями, которые, в частности, отражались в существенном укреплении позиций кампуса в общероссийском рейтинге качества приема. Петербургский

Таблица 1

Динамика показателей конкурентоспособности Петербургского кампуса НИУ ВШЭ в 2014–2018 гг.

Table 1

Dynamics of competitiveness indicators of HSE Campus in St. Petersburg in 2014th –2018th

Показатель	2014 г.	2018 г.	Прирост
Показатели количественного роста университета (кампуса)			
Численность студентов очной формы обучения, чел.	2914	5720	96 %
Доходы из всех источников, за искл. целевых субсидий, млн руб.	588,9	1 344,1	128 %
Доходы от приносящей доход деятельности на 1 научно-педагогического работника, тыс. руб.	573,96	1917,1	334,6 %
Показатели качественных изменений в университете (кампусе)			
Место кампуса в национальном рейтинге качества приема, бюджетный прием	22	5	+17 мест
Место кампуса в национальном рейтинге качества приема, внебюджетный прием	19	5	+14 мест
Число направлений подготовки в ТОП 5 в национальном рейтинге качества приема, бюджетный прием	0	7	+7 направлений
Число направлений подготовки в ТОП 5 в национальном рейтинге качества приема, внебюджетный прием	0	10	+10 направлений
Место факультета кампуса в рейтинге востребованности выпускников Future Today	—	8	
Показатели включенности в международное образовательное пространство и международного признания университета (кампуса)			
Международные программные аккредитации, ед.	0	5	+5
Участие в международных консорциумах по образовательным программам, ед.	0	2	+2
Программы совместных/двойных дипломов с зарубежными университетами, ед.	0	5	+5
Доля иностранных студентов в численности студентов, в %	1,6	9,7	624 %
Доля программ на английском языке в портфеле основных образовательных программ, в %	0	25	

кампус НИУ ВШЭ в последние годы является единственным филиалом государственного высшего учебного заведения, входящим в ТОП 10 ведущих российских вузов по качеству приема, при этом по итогам приема 2018 г. по абсолютному большинству направлений подготовки кампус относится к ТОП 5 ведущих российских университетов (см. табл. 1), а по двум направлениям подготовки («Менеджмент», «Востоковедение и африканистика») занимает по качеству приема в бюджетном наборе первую позицию в стране.

Одним из наиболее перспективных направлений роста конкурентоспособности НИУ ВШЭ Санкт-Петербург стали изменения в международном позиционировании кампуса. Перевод ряда бакалаврских и магистерских программ (всего – 8 программ или 25 % от общего числа основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры) в полностью англоязычный формат, появление существенной доли студентов, обучающихся на англоязычных программах – 31 %, значительный рост численности иностранных студентов (соответствующая доля выросла в 6 раз), в том числе из стран дальнего зарубежья, вкупе с интенсивными усилиями по включению образовательных программ кампуса в консорциумы и сетевые соглашения с ведущими мировыми университетами и бизнес-школами обеспечили заметный рост привлекательности образовательных продуктов НИУ ВШЭ Санкт-Петербург и для российских абитуриентов. Важным недавним свидетельством роста международной узнаваемости кампуса стало присвоение Европейской Ассоциацией развития менеджмента (EFMD) международной программной аккредитации EPAS для магистерской программы «Финансы», реализуемой в НИУ ВШЭ Санкт-Петербург. На сегодня это единственная магистерская программа в области экономики, менеджмента и финансов в российских университетах, имеющая знак международного признания такого высокого уровня.

Какие факторы обусловили такой существенный рост рыночной успешности Петербургского кампуса НИУ ВШЭ в обозначенный период? Каковы факторы успеха в управлении изменениями в кампусе? Мы выделяем 3 группы факторов, которые, с нашей точки зрения, оказали значимое влияние на положительную динамику конкурентоспособности кампуса:

1. новое стратегическое видение и формирование критической массы сторонников изменений;
2. внутренние (для кампуса) институты изменений;

3. внешние (для кампуса и университета) институты изменений.

Факторы успеха: новое стратегическое видение и критическая масса сторонников изменений

Успешные изменения в организации не могут осуществляться без ясного представления о ее желаемом будущем, к которому эти изменения должны привести. Речь идет о стратегическом видении организации и о стратегии его реализации.

В августе 2013 г. в Петербургский кампус НИУ ВШЭ пришел новый директор, который вместе с частично обновленной управленческой командой кампуса уже к середине 2014 г. предложил новое стратегическое видение кампуса и программу развития до 2020 г.. В качестве основного стратегического направления развития кампуса была выбрана интернационализация.

В литературе широко обсуждаются факторы успешной интернационализации университетов. К важнейшим факторам принято относить давление внешней среды и соответствие интернационализации генеральной стратегической цели университета [3]. Все это в полной мере можно отнести к изменениям в НИУ ВШЭ Санкт-Петербург. С одной стороны, это объяснялось необходимостью предпринять радикальные шаги по повышению рыночной привлекательности образовательных программ кампуса для российских абитуриентов. Интернационализация университета в контексте существенных перемен во внешнеполитической и экономической ситуации, в которой оказалась Россия в середине 2014 г., представлялась своего рода «волшебной палочкой» изменений в кампусе. При этом руководство кампуса опиралось на представление о серьезной взаимосвязи между укреплением международного позиционирования кампуса и повышением его рыночной привлекательности на российском рынке – взаимосвязи, которую выше мы уже отмечали. С другой стороны, в силу высокой привлекательности города Санкт-Петербурга как места длительного пребывания и проживания для иностранных преподавателей, научных сотрудников и студентов, интернационализация всей деятельности кампуса рассматривалась как возможная его особенность внутри многокампусной системы Высшей школы экономики.

Важная роль лидера в формировании нового видения развития кампуса состоит, однако, не только в том, чтобы его сформулировать и предложить, но и в том, чтобы это видение было убедительным для коллектива. Во-первых, лидер

и члены его команды должны рассматриваться как носители экспертизы в области университетских реформ. Лидер – выходец из бизнеса или из власти, в прошлом мало связанный с повседневными заботами преподавателей и сотрудников вуза, может рассматриваться как неубедительный инициатор и организатор перемен. Наоборот, выходец из университетской среды, пусть даже из другого университета, смотрится гораздо убедительнее, особенно если за его плечами опыт успешных университетских реформ. Применительно к рассматриваемому кейсу новый руководитель НИУ ВШЭ Санкт-Петербург был профессором университета, имел более чем 10-летний опыт руководства крупными вузовскими коллективами, которые были в центре университетских новаций в одном из ведущих российских регионов. Во-вторых, лидер и его команда должны подавать коллективу убедительные сигналы о неотвратимости перемен, о том, что лидер все равно пойдет до конца и не остановится на полпути, не бросит вступивший в радикальные перемены коллектив. В случае если новый лидер переехал из другого города, одним из сигналов неотвратимости изменений могут быть личные инвестиции нового руководителя в относительно немобильные активы в новой для него локации (покупка недвижимости и пр.) и продажа активов в прежнем его месте проживания.

Важным направлением реализации нового стратегического видения организации является формирование критической массы сторонников перемен. В ряде работ отмечается особое значение неопределенности менеджмента среднего звена при реализации реформ. При этом такая неопределенность возникает по внутренним каналам – в отношении новой системы управления и характера управления, создающихся структур, а также по внешним каналам – в отношении рыночного положения университета, перспектив получения финансирования, необходимости привлечения грантов на исследования [4, 5].

Решения для формирования критической массы сторонников перемен включают разные каналы – появление новых сотрудников, привыкших работать в условиях более динамичной внутренней среды организации, так и через различные механизмы включения существующих сотрудников в обсуждение и принятие перемен.

В НИУ ВШЭ Санкт-Петербург к началу 2010-х гг. в преподавательском составе доминировали культуры тех коллективов, из которых эти преподаватели или их руководители пришли – ряда факультетов социальных и гуманитарных наук Санкт-Петербургского государственного уни-

верситета, факультетов Европейского университета в Санкт-Петербурге, а также бывшего Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. Среди преподавателей практически отсутствовали выпускники Высшей школы экономики (любого кампуса), а среди сотрудников административных сервисов – выходцы из бизнеса. Была незначительна и доля тех, кто проработал в кампусе существенное число лет, например, более 10 лет. Сложившееся устойчивое равновесие необходимо было менять через включение в коллектив представителей новых организационных культур. Новое руководство кампуса начало активно идти по пути приглашения в число преподавателей и научных сотрудников выходцев из зарубежных университетов, из Новосибирского, Уральского государственного университета, других кампусов Высшей школы экономики. Наряду с новыми преподавателями для создания новых университетских административных и студенческих сервисов активно приглашались и выходцы из ведущих международных и российских компаний, оперирующих в Санкт-Петербурге.

Для включения существующих сотрудников НИУ ВШЭ Санкт-Петербург в обсуждение и принятие новых направлений развития кампуса стали регулярными стратегические сессии с большим представительством научно-педагогических работников, ежегодные встречи руководителя кампуса с коллективом, на которых представлялись итоги прошедшего учебного года и обсуждались планы на новый учебный год, были созданы несколько комиссий и комитетов (комиссия по стратегическому развитию, комиссия по интернационализации, научная комиссия, образовательная комиссия и др.), в составе которых доминировали неадминистраторы.

Факторы успеха: внутренние институты изменений

Высокая конкурентная среда и рост требовательности стейкхолдеров к качеству продуктов университета определяют необходимость профессионализации и специализации университетских сервисов. Это может быть достигнуто через выделение отдельных стратегически важных типов сервисов на уровне кампуса или его факультетов, а также через формирование организационных структур совещательного типа для повышения качества предоставления некоторых существующих сервисов и повышения эффективности принятия административных решений.

В 201-м НИУ ВШЭ Санкт-Петербург существовали базовые (традиционные) сервисы, обе-

спечаивающие функционирование университета – финансовая служба, отдел кадров, была налажена работа по административной поддержке научной деятельности. Однако полностью отсутствовали профессиональные сервисы, обеспечивающие качество продуктов университета и его стратегическое позиционирование на рынках – не было сервисов в области международной деятельности, маркетинга и PR, управления качеством в области образования, науки, развития инновационной деятельности, а также широкого спектра студенческих сервисов – карьеры, взаимодействия с выпускниками, внеучебной деятельности.

Одной из первых задач нового руководства в 2013 г. стало создание сервисов по ключевым направлениям деятельности кампуса и привлечение на руководство этими сервисами профессиональных менеджеров из бизнеса и академической среды. В первую очередь были созданы Центр международного сотрудничества, Центр коммуникаций и информационной политики, Центр карьеры, Аналитический центр, а также в ответ на необходимость выхода кампуса на новые рынки – Центр прикладных исследований и разработок и Центр инновационного предпринимательства.

Существенное расширение административного персонала в кампусе хотя и представлялось крайне необходимым для осуществления качественных изменений, несло для руководства университета ряд вызовов. Прежде всего, появление новых сервисов и приглашение к их руководству профессиональных менеджеров, в том числе из бизнеса, определило значимый рост издержек университета на оплату труда – хороших менеджеров нужно было нанимать, конкурируя в этих сферах с бизнесом. С точки зрения преподавательского состава расширение числа управленцев несло в себе угрозы для корпоративной культуры и риски подавления академических ценностей бизнес-средой. Необходимо было, таким образом, соблюсти важный баланс между сохранением академических ценностей и внедрением бизнес-ориентированного подхода к изменению университетских процессов.

Ответы на стоящие вызовы лежали в двух плоскостях – с одной стороны, это способы сокращения издержек при расширении административного персонала, и с другой стороны, это создание органов принятия решений по типу «shared governance», в которых решение по ряду вопросов принималось бы коллективно с участием представителей преподавательского состава и администраторов.

Как удалось сдержать рост издержек и сформировать профессиональную команду универ-

ситетских администраторов? Прежде всего, был сделан выбор в пользу найма немногих дорогих администраторов на руководящие должности, в задачу которым было поставлено наладить работу сервисов, изменить текущую ситуацию. На рядовые менеджерские позиции были наняты студенты на условиях работы по совместительству, а также выпускники – на постоянные позиции. Студенты хорошо знают внутреннюю среду университета изнутри и способны эффективно справляться с рядовыми задачами под управлением опытных руководителей. Для того чтобы повышать вовлеченность и мотивированность молодых специалистов в административную работу, кампус включился в общеуниверситетский проект НИУ ВШЭ – систему административного кадрового резерва.

Важным изменением стало внедрение системы ключевых показателей деятельности для руководителей административных и академических сервисов. Внедрение ключевых показателей и публичное обсуждение ожидаемых результатов позволяет не только управлять изменениями, но и сформировать в коллективе включенность в процесс управления в университете, продемонстрировать коллективу целесообразность структурных изменений, приглашение талантливых менеджеров на руководящие должности.

Внутренние изменения невозможны, если необходимость изменений не убедительна для коллектива. Это касается и преподавательского, и административного персонала. Руководству НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург было важно создать такие условия, которые бы заставили сотрудников меняться и соответствовать ожиданиям, чтобы и кампус в целом изменился. Необходимость изменений, безусловно, на общем уровне была определена ключевыми показателями основных сфер деятельности. Однако коллектив, как правило, не воспринимает общекампусные показатели как персональную ответственность. Необходимы более конкретные и более точечные требования. Ключевую роль в убедительности таких изменений сыграло введение новых требований к качеству основных продуктов кампуса – образования и публикаций. Если в части требований к публикационной-активности, кампус следовал за общей политикой НИУ ВШЭ, то в части структуры портфеля образовательных программ была выбрана собственная политика. Чтобы сформировать конкурентоспособный портфель образовательных программ кампуса, пришлось не только открыть новые программы, но и переформатировать существующие. Перевести некоторые про-

граммы на английский язык, поменять наполнение и содержание курсов в других программах. Это требовало немалых переговорных усилий директора и руководства образовательного блока кампуса, однако в результате преподаватели были вынуждены меняться. В некотором смысле негативный эффект от таких изменений – потеря части преподавательского состава, которые на протяжении многих лет читали одни и те же курсы. Однако позитивный эффект от таких изменений намного больше – в результате кадрового обновления получилось сформировать преподавательские команды, поддерживающие изменения и заинтересованные в развитии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург.

Факторы успеха: внешние институты изменений

Внутренние институты изменений могут не работать, если они не поддерживаются убедительностью внешних институтов изменений. Необходимость меняться должна чувствоваться извне. Можно выделить два основных канала, поддерживающих такие институты изменений, оба канала связаны с вызовом быть признанными внешними партнерами.

Первый канал – это международные аккредитации, членство в престижных международных ассоциациях и сетевых программах. Международные аккредитации и ассоциации наиболее распространены в бизнес-образовании. Поскольку программы экономико-управленческого направления для НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург являются программами традиционной (первоначальной) специализации, было принципиально важно направить эти программы по пути получения международных стандартов и международного признания. К 2018 г. Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург является членом двух из трех ведущих ассоциаций бизнес-образования в мире – EFMD, AACSB, имеет программную аккредитацию EPAS магистерской программы по финансам, является членом двух международных университетских консорциумов IMESS и QTEM, а также имеет несколько международных профессиональных аккредитаций. За получением этих статусов стоит большая работа по привлечению с международного рынка труда ведущих международных ученых, которые возглавили отдельные исследовательские группы, определили содержательное направление ключевых дисциплин и стали звездами в своих образовательных программах. Была проведена серьезная работа, связанная с созданием студенче-

ских сервисов, соответствующих международным стандартам ассоциаций и консорциумов.

Второй канал для внешних институтов изменений – это признание со стороны корпоративных и академических партнеров. На протяжении пяти лет в НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург велась работа по созданию попечительского совета. Необходимо было сформировать достаточную репутацию, чтобы заручиться поддержкой крупного партнера, который возглавит Попечительский совет.

Нужно было сформировать определенную концентрацию ведущих ученых и профессоров в нескольких областях для того, чтобы стать заметными на международном уровне и сформировать международные экспертные советы на уровне кампуса и факультетов. Первым был создан Международный экспертный совет факультета Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента. Это было обусловлено несколькими причинами, в том числе необходимостью изменений для получения международных аккредитаций и дальнейшим формированием международной репутации. В 2018 г. началась работа по формированию Международного экспертного совета НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. В Международный экспертный совет будут приглашены международные лидеры в области высшего образования с опытом административной работы, главной задачей которых станет проведение экспертизы стратегических планов Кампуса и подготовка рекомендаций.

Заключение

Комплексные изменения, с необходимостью которых столкнулся Санкт-Петербургский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в начале 2010-х гг., были очевидно вызваны радикальными изменениями внешней среды, где находился университет. Эти изменения среды касались как внутренней модернизации системы высшего профессионального образования в России, так и существенных перемен в рыночных условиях, в которых оперировали университеты. Радикальность изменений условий вовне требовала комплексных перемен. Подобно рыночно ориентированным бизнес-организациям от университета потребовались изменения в стратегическом позиционировании, в стратегическом видении, в основных продуктах и бизнес-процессах, а также в сервисах.

В настоящей статье мы показываем комплексность факторов и механизмов, которые ответственны за успешную реакцию университета

на радикальные изменения внешней рыночной среды. Наряду с принципиальной ролью лидера и его стратегического видения мы выделяем важность критической массы сторонников изменений, а также ряд внутренних (формирование новых сервисов, которые облегчают воздействие внешней среды; формирование организационных структур, требующих кооперации между сотрудниками для достижения новых целей; убедительность угрозы перемен) и внешних (членство в международных ассоциациях; международные аккредитации; участие внешних стейкхолдеров в жизни кампуса) институтов изменений.

Список литературы

1. Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. Т. 4. С. 8–69
2. Shattock M. Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self-reliance. *Tertiary Education & Management*, 2000, vol. 6, No. 2, pp. 93–104. DOI: 10.1080/13583883.2000.9967015
3. Branson C. M., Franken M., Penney D. Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 2016, vol. 44, No. 1, pp. 128–145. DOI: 10.1177/1741143214558575
4. Kohtamäki V. Academic leadership and university reform-guided management changes in Finland. *Journal*

of Higher Education Policy and Management, 2019, vol. 41, No. 1, pp. 70–85. DOI: 10.1080/1360080x.2018.1553499

5. Bradford H., Guzmán A., Trujillo M. Determinants of successful internationalisation processes in business schools. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2017, vol. 39, No. 4, pp. 435–452. DOI: 10.1080/1360080x.2017.1330798

References

1. Kuz'minov Ja. I., Semenov D. S., Frumin I. D. *Struktura vuzovskoj seti: ot sovetskogo k rossijskomu «master-planu»* [Structure of university's network: From Soviet to Russian «Master Plan»]. *Educational Studies*, 2013, vol. 4. pp. 8–69. (In Russ.).
2. Shattock M. Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self-reliance. *Tertiary Education & Management*, 2000, vol. 6, No. 2, pp. 93–104. DOI: 10.1080/13583883.2000.9967015
3. Branson C. M., Franken M., Penney D. Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 2016, vol. 44, No. 1, pp. 128–145. DOI: 10.1177/1741143214558575
4. Kohtamäki V. Academic leadership and university reform-guided management changes in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2019, vol. 41, No. 1, pp. 70–85. DOI: 10.1080/1360080x.2018.1553499
5. Bradford H., Guzmán A., Trujillo M. Determinants of successful internationalisation processes in business schools. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2017, vol. 39, No. 4, pp. 435–452. DOI: 10.1080/1360080x.2017.1330798

Информация об авторах / Information about the authors:

Кадочников Сергей Михайлович – доктор экономических наук, профессор, директор Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 8 (812) 714-19-64; skadochnikov@hse.ru.

Федюнина Анна Андреевна – кандидат экономических наук, директор Аналитического центра Санкт-Петербургского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 8 (812) 714-19-64; afedyunina@hse.ru.

Sergei M. Kadochnikov – Dr. hab. (Economics), Professor, Director, HSE University St. Petersburg; +7 (812) 714-19-64; skadochnikov@hse.ru.

Anna A. Fedyunina – PhD (Economics), Director of Analytical Center, HSE University St. Petersburg; +7 (812) 714-19-64; afedyunina@hse.ru.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

DOI 10.15826/umpra.2019.01-2.008

КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: КАК ВЫСТРОИТЬ ЭФФЕКТИВНУЮ ПОДДЕРЖКУ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ?*

О. В. Максименкова, А. А. Незнанов

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 125319, Москва, Кочновский проезд, 3;*

Аннотация. Современное образование существенно изменилось под влиянием повсеместно проникающих в него цифровых решений, становятся популярными ранее невозможные формы организации учебного процесса. Одной из таких форм является гибридное обучение, поддержка которого стала возможной повсеместно благодаря глобальному распространению и конвергенции телекоммуникационных технологий, а также созданию облачных информационных систем учебного назначения. Цифровые технологии приносят не только видимые прелести автоматизации рутинных операций, но и становятся причиной переосмысления и трансформации ставших привычными процессов не только в преподавании, но и в управлении современным образованием. Данная работа сфокусирована на возможностях, предоставляемых коллаборативными информационными технологиями поддержки учебного процесса, и отвечает на некоторые важные вопросы, связанные с организацией эффективной поддержки гибридного обучения, в том числе на уровне управления.

Ключевые слова: компьютерное коллаборативное обучение, управление образованием, технологии управления учебным процессом

Для цитирования: Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 101–110. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.008

DOI 10.15826/umpra.2019.01-2.008

COLLABORATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION: HOW TO BUILD AN EFFECTIVE SYSTEM FOR BLENDED LEARNING?

O. V. Maksimenkova, A. A. Neznanov

*National Research University Higher School of Economics
3 Kochnovsky lane, Moscow, 125319, Russian Federation*

Abstract. Nowadays education has been significantly transformed by the widespread use of digital solutions. This has made it popular to carry out the new approaches to educational processes, which cannot be easily implemented before. One of such forms is blended learning, and it becomes possible everywhere thanks to the global distribution and convergence of telecommunication technologies and to the appearance of cloud-based educational software.

At the same time digital technologies have brought the apparent profit for the routines automatization and have become

*Статья подготовлена в ходе работ в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации 5–100.

the reason of rethinking as in casual teaching and learning processes as in the modern educational management. This paper focuses on how to support educational processes with technologies.

It is also answers several significant questions about effective blended learning support, especially at the administration level. *Keywords:* computer-supported collaborative learning, educational management, educational processes management technologies

For citation: Maksimenkova O. V., Neznanov A. A. Collaborative Technologies in Education: How to Build an Effective System for Blended Learning? University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 101–110. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.008

Введение

Ландшафт современного образования формируется в том числе и под воздействием информационных технологий, предлагающих разнообразные способы доставки учебного материала, новые формы общения и взаимодействия участников образовательных процессов, а также – во многих случаях – существенно снижающих издержки на поддержку этих процессов [1].

Общим термином для обозначения учебного процесса, часть которого организована при помощи компьютерных информационных систем (информационных систем, ИС) стало гибридное обучение [blended learning, hybrid learning], содержательное определение которого можно найти, например, в [2]. Наиболее интересными представителями ИС за последние пять лет стали развившиеся до полноценных платформенных решений информационные системы, позволяющие поддерживать процессы гибридного обучения, особенно требующие организации и поддержки взаимодействия многих участников при работе в общем пространстве над общими артефактами.

В статье мы коснемся коллаборативных ИС поддержки гибридного обучения. Очевидно, что появление их последнего поколения, затронуло не только процесс обучения, но и способы управления им. Статья сфокусирована на технологических возможностях, позволяющих как преподавателям, так и администраторам трансформировать свои рабочие процессы и повысить их эффективность.

1. О коллаборациях и коллаборативных технологиях

Прилагательное «коллаборативный» как прямую кальку с английского термина «collaborative» все чаще используют для уточнения объема таких слов, как «совместный», «коллективный», «групповой», «осуществляемый сообща», «общий». Уточнение касается отнюдь не любых примеров употребления, а в первую очередь описания новых технологий (включая социальные), которые

стали доступны с развитием средств телекоммуникаций, человеко-машинного взаимодействия и обработки знаний в формализованной форме. Одновременное использование этих технологий в различных формах для резкого повышения эффективности автоматизированного труда коллективов обычно и называют коллаборативными технологиями (КТ). Во главу угла ставится «обогащение» рабочей среды и «практически исчезновение» транзакционных издержек. Если не учитывать технологические особенности, то коллаборацию [collaboration] обычно определяют как интерактивный процесс, объединяющий двух и более участников, совместно работающих над достижением цели, которую они не могут достичь по отдельности [3]. Коллаборативное пространство (КП) [collaboration space] – набор совместно создаваемых артефактов и способов доступа к ним участников коллаборации, а коллаборативные технологии (КТ) [collaborative technologies] – любые технологии построения и поддержки КП.

Считается, что впервые новое значение термина «коллаборативность» сформировал Дуглас Ангелбард. Он с коллегами не только создал «The mother of all demos» [4] и придумал мышку, но и получил неформальный титул «Father of Groupware» [5]. В 1984 г. он компактно сформулировал основные требования, которым должны удовлетворять коллаборативные технологии для эффективного расширения креативных возможностей коллективов, что в дальнейшем привело к формулировке понятия «коллективного интеллекта человечества» [Collective IQ], позволяющего решать непрерывно усложняющиеся задачи [6]. Таким образом, история развития КТ насчитывает уже 35 лет.

Телекоммуникационная революция 2000-х гг. резко снизила накладные расходы на коллаборативные технологии и позволила масштабировать коллаборации до десятков тысяч человек, находящихся в любой точке земного шара, что послужило одним из драйверов развития системной инженерии [7]. Хороший пример – коллаборации большого адронного коллайдера [Large Hadron Collider (LHC)]. Например, коллаборация

ATLAS (<http://cern.ch/atlas-collaboration>) сейчас состоит более чем из 5000 участников, включая более 3000 ученых из 183 научных центров, представляющих 38 стран [8]. Снижение издержек также позволило сделать оправданным краудсорсинг [*crowdsourcing*] – привлечение значительного числа сотрудников из неопределенного круга лиц для работы над конкретным проектом.

Особое внимание с точки зрения развития технических средств сейчас уделяют *коллаборативным платформам*, которые позволяют создавать универсальные КП. Развитые платформы на основе облачных вычислений сейчас активно развивают все ведущие игроки ИТ-области, такие как *Microsoft, IBM, Google* и др. «Облачные вычисления» [*cloud computing*] – маркетинговый термин, имеющий, тем не менее, адекватное отражение и в технологиях [9], и в методологии эффективной коллективной работы мобильных пользователей. При этом заметен тренд переноса опыта, наработанного при проектировании и конструировании ИТ-продуктов, в другие области. Так, с точки зрения менеджеров, исключительно важным является тренд на расширение ареала гибких [*agile*] управленческих технологий, которые совершили новый рывок в масштабировании рабочих групп именно за счет КП поддержки проектной деятельности.

2. О коллаборативных технологиях в образовании

Отдельные образовательные технологии предполагают разнородное взаимодействие преподавателей друг с другом, преподавателя и учащегося, учащихся между собой.

Реализация преподавателем одной из методик активного обучения предполагает, что учащиеся воздействуют на различные аспекты этого процесса, взаимодействуют с учебным материалом и друг с другом при работе с ним. К групповым методам активного обучения относятся, например, такие как совместное обучение [*collaborative learning*], кооперативное обучение [*cooperative learning*], обучение в парах [*think share pare*], а также формирующее оценивание, например, взаимное оценивание [*peer assessment*] [2]. Заметим, что реализация даже самых простых подходов, предполагающих взаимодействие учащихся, в неавтоматизированном («ручном») режиме, требует серьезных ресурсов, особенно временных, и очень плохо масштабируется [10, 11]. Примером может быть организация взаимного оценивания, при котором требуется рандомизация участников, ти-

ражирование работ, сбор рецензий, обобщение результатов и предоставление обратной связи на самостоятельные работы учащихся.

Возможности, имеющиеся у коллаборативных ИС, упрощают подобную деятельность как в аудитории, так и вне класса. Применение коллаборативных информационных технологий дает, например, возможность организовать и упростить групповую работу учащихся при выполнении домашних работ. Поддержка методик формирующего контроля при помощи коллаборативных ИС возможна по различным направлениям и существенно раздвигает границы оценивания, открывая дорогу новым подходам и методам. Исследователи в области образования относят их к относительно новым формам преподавания: интерактивному коллаборативному обучению [*interactive collaborative learning*] [12] и компьютерному коллаборативному обучению [*computer-supported collaborative learning, CSCL*]. Говоря об относительности новизны, отметим, что еще в 1990-е гг. ICL/CSCL была лишь привлекательной, но очень проблемной формой преподавания [13], а в настоящее время говорим уже о производных формах, например, мобильном компьютерном коллаборативном обучении [*mobile-computer-supported collaborative learning, mCSCL*] [14].

Коллаборативные технологии намного повышают отдачу от собственных цифровых устройств учащихся: от ноутбуков и смартфонов до систем дополненной и виртуальной реальности [*AR/VR*]. Задействование собственных устройств [*by your own device, BYOD*] как персональных помощников и способов вхождения в учебное КП стало частью ICL и производных методологий. Это позволило, например, на новом уровне реализовать виртуальные лаборатории [15, 16].

2.1. Задачи и проблемы

Обозначим основные задачи и проблемы, связанные с ИС поддержки гибридного обучения. Для этого выделим важнейшие группы пользователей ИС в образовании: *учащиеся, преподаватели и администраторы* (различного уровня). Далее, говоря о пользователях ИС, мы будем иметь в виду все эти группы и именовать их при необходимости различия.

Одна из важнейших задач, стоящая перед преподавателями и администраторами при реализации гибридного обучения – повышение эффективности базовых процессов коммуникации, в которых участвуют пользователи:

– организация общей коммуникации с учащимися;

– совместная работа над специфичными для предметной области артефактами;

– надежное хранение и отслеживание изменений материалов:

- для преподавателей – в масштабе от отдельных тем конкретных дисциплин до многолетнего развития какой-либо области знаний;
- для администраторов – в масштабе от конкретных процессов учебных офисов до развития образовательных программ и центров компетенций;

– сбор и анализ данных об учебном процессе и участниках этого процесса.

Выделим лишь некоторые проблемы, связанные с этими процессами.

– раздельное использование технологий в различных областях (например, использование облачного хранилища лично и / или в учебном процессе) как проявление разделенного мышления [*compartmentalization*];

– возрастание количества ИС и объема данных, необходимых в профессиональной деятельности;

– возрастание скоростей потребления и переработки данных;

– повсеместно упоминаемое «клиповое мышление», которое на самом деле является интуитивным ответом сознания на три предыдущие проблемы;

– низкий уровень «цифровой грамотности» [17], усугубляемый технологическим разрывом между преподавателями и учащимися;

– усложнение соблюдения лицензионной чистоты и минимизации общей стоимости приобретения, внедрения и поддержки технологий.

Скорость смены реально используемых на индивидуальном уровне технологий стала настолько высокой, что задержка в 2–3 года при овладении новым техническим устройством, программным средством или методикой может стать причиной серьезного коммуникационного конфликта. Но более распространена ситуация, когда человек в каких-либо сферах деятельности употребляет набор технологий, не перенося накопленный опыт на смежные области. Особенно ярко это проявляется при сравнении промышленных систем коллективной работы и систем, используемых в образовании.

В рамках данной работы нас интересует пласт уже имеющихся и доступных для преподавателя (как школьного учителя, так и профессора вуза) и администратора учебного заведения технологий, получивших обобщающее название «коллора-

тивных». К ним сейчас предъявляют следующие базовые требования.

1. Глобальный доступ с максимально большим охватом клиентских устройств.
2. Доступность.
3. Надежное хранение данных.
4. Автоматическое версионирование (отслеживание изменений и возможность их «отката») с удобным отображением авторства и временных меток.
5. Одновременное редактирование артефактов с:
 - а) блокировкой элементов, оптимальной по гранулярности в пространстве (часть артефакта) и времени;
 - б) максимально автоматизированным разрешением конфликтов редактирования.
6. Предотвращение плагиата (от выявления заимствований и установления авторства до поддержки прокторинга).
7. Сбор данных о процессе обучения для поддержки анализа данных в образовании [*Educational Data Mining*] [18].
8. Поддержка стандартов интероперабельности с наиболее популярными LMS, как минимум – поддержка IMS LTI [19].

Отдельно подчеркнем вопросы взаимодействия. Именно взаимодействие преподавателей учебной дисциплины и администрации, безусловно, является важной составляющей учебного процесса. Особенно остро вопрос организации взаимодействия встает на очных курсах с многочисленным контингентом учащихся, преподавание на которых ведется более чем двумя преподавателями. Эффективное взаимодействие в такой ситуации подразумевает как минимум:

– *своевременную реакцию* на запросы учащихся, работающих преимущественно с разными преподавателями;

– *согласованность решений* преподавателей о тематиках и объеме учебного материала, уровне сложности контрольных мероприятий, критериях оценивания работ учащихся;

– *синхронизацию усилий* преподавателей и администраторов по работе с отстающими и проблемными учащимися.

Взаимодействие учащихся и преподавателей в процессе обучения выражается не только в двустороннем участии в контрольных мероприятиях, но и в ежедневной учебной деятельности: решении учебно-тренировочных задач, передаче / получении учебных материалов; фиксации вопросов и ответов в рамках формирующей обратной связи. Взаимодействие учащихся друг с другом в рамках учебного процесса может

быть эффективно организовано ими самими, например, при коллективной работе над проектами, совместном решении домашнего задания, работе старшекурсников с младшекурсниками (кураторство) и прочее.

2.2. Что получает преподаватель?

В работе преподавателя применение КП устраняет:

- использование разных аккаунтов и точек входа (явная тенденция интеграции сервисов в КП);
- лишние письма в почтовом ящике (КП использует внутреннюю систему уведомлений и позволяет агрегировать по несколько уведомлений в одном письме);
- дублирование артефактов (КП обеспечивает коллективную работу над артефактом);
- потерю контроля над изменениями артефактов (КП автоматически сохраняет результаты работы и версионизирует данные);
- рутинную работу по синхронизации рабочих мест (КП отслеживает и «сливает» все изменения с любых поддерживаемых устройств – рабочих станций, планшетов, смартфонов);

предоставляет:

- удобное создание коллабораций и управлению проектами (что является основной целью разработки коллаборативных платформ);
- различные виды удобной обратной связи (КП интегрирует средства информативной обратной связи и контроля действий пользователей);
- повторное использование и упрощение актуализации артефактов (КП поддерживает версионирование материалов, их тегирование и сквозной полнотекстовый поиск в рамках всего пространства);
- автоматическую публикацию (КП позволяет «делиться» актуальным результатом деятельности, в том числе с неограниченным кругом лиц в сети «Интернет»);
- включенность в профессиональные сети и автоматизированное формирование бренда (КП позволяет сформировать четкое представление о реальных результатах и вкладе учащегося / коллеги в «общее дело»).

2.3. Что получает администратор?

Для администратора применение КП устраняет:

- серьезный пласт задач системного администрирования (за счет использования облачных вычислений и кардинально нового способа предоставления ИКТ-сервисов);

– бюрократические проволочки, ранее завесившие от внешних по отношению к ИТ-инфраструктуре процессов;

– перманентно возникающие задачи, связанные с интероперабельностью средств поддержки учебного процесса и средств поддержки административной деятельности;

предоставляет:

- конвергенцию инструментов поддержки учебного процесса и управления им (как следствие нового уровня интероперабельности КП со специализированными сервисами бюджетирования, бухучета, планирования нагрузки, организации официального документооборота и т. п.);
- интеграцию средств администрирования организационных процессов и программно-аппаратных комплексов;
- естественное согласование уровней управления и снижение нагрузки на менеджеров учебных офисов;
- полностью автоматическую генерацию отчетности о значительной части индикаторов проектной деятельности учащихся (по накопленным в КП данным).

2.4. Что получает учащийся?

Учащиеся не только получают пространство для собственного коллаборативного взаимодействия, они также заметят:

- собственно переход к новым формам активного обучения;
- те же преимущества последнего поколения облачных решений, что и преподаватели, особенно важные для сокращения «цифрового неравенства»;
- заметно лучшую методическую поддержку, особенно при изучении дисциплин на острие развития науки и техники;
- новые формы информативной обратной связи с ускорением реакции и беспрепятственным отслеживанием состояния;
- возможность не только оставлять более полный «цифровой след» учебному учреждению, но и использовать инструменты управления «цифровой памятью», причем как индивидуальной, так и коллективной.

3. Внедрение коллаборативных технологий

Раскроем аспекты внедрения КТ поддержки гибридного обучения, начиная от многообразия инструментов и заканчивая вопросами администрирования и ответственности. Заметим,

что говоря о внедрении КТ, авторы опираются не только на общемировые тенденции и практику, но и на собственный опыт реализации гибридного обучения на базе КТ, обобщенный в нескольких работах, например, по вопросам подготовки программистов [20, 21]. Далее расставим несколько акцентов, выделив как очевидные преимущества коллаборативных технологий, так и неочевидные подводные камни, а также последствия внедрения.

3.1. Бесплатность инструментов и скорость внедрения

Одним из наиболее популярных универсальных КП является *Microsoft Office 365 Education* (<http://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/office/default.aspx>), которое методически поддерживается «Сообществом преподавателей Microsoft» [22]. С ним конкурирует КП компании *Google – G Suite for Education* (<http://edu.google.com/products/gsuite-for-education>).

Другими показательными примерами специализированных средств создания артефактов являются следующие КП, доказавшие свою успешность в поддержке учебного процесса.

1. КП разработки программных средств: *repl.it* (<http://repl.it>) для начинающих, *Microsoft Azure DevOps* (<http://azure.microsoft.com/ru-ru/services/devops/>) для серьезной командной разработки;

2. КП создания интеллект-карт: *coggle.it* (<http://coggle.it>);

3. КП написания научных работ: *Authorea* (<http://www.authorea.com>), *Overleaf*, прешедший на смену *ShareLatex* (<http://www.overleaf.com>);

4. КП работы с библиографией и цитированием: *Mendeley* (<http://mendeley.com>), *Citavi* (<http://citavi.com>);

5. КП наполнения прикладных онтологий: *Protégé* (<http://protege.stanford.edu>), *Cognitum Ontorion* (<http://www.cognitum.eu/semantics/Ontorion/>).

6. Легковесные КП поддержки управления проектной деятельностью: *Trello* (<http://trello.com>), *Microsoft Planner* (<http://tasks.office.com>).

Отдельно выделим замечательный пример коллаборативных инструментов геймификации – *Minecraft: Education Edition* (<http://education.minecraft.net>).

Отметим возможность получения бесплатных или заметно более дешевых версий перечисленных продуктов преподавателями или учебными учреждениями. В том числе образовательные версии решений *Microsoft* и *Google* бесплатны в базовых версиях как для преподавателей, так и для учащихся.

Облачный характер КП резко сокращает время развертывания и стоимость внедрения. Подчеркнем, что акцент при внедрении все больше смещается на обучение пользователей, особенно в случае, если новые ИС требуют смены идеологии работы. При этом универсальные КП обладают незаметными на первый взгляд преимуществами с точки зрения обучения пользователей – лучшей интеграцией справочных материалов в основные сценарии использования, мощнейшей системой сквозного полнотекстового поиска и упрощением взаимопомощи пользователей.

По нашему опыту наиболее полной иллюстрацией возможностей последнего поколения универсальных КП с учетом требований преподавателя является *Microsoft Office 365 Education* с новыми компонентами *Teams* (<http://www.microsoft.com/en-us/education/products/teams/default.aspx>) и уже очень популярными *OneNote Class/Staff Notebooks*.

3.2. Администрирование КП

Особую значимость приобретают универсальные КП, надстроенные специальными возможностями и интегрированные с другими ИС поддержки учебного процесса. Хорошим примером является пара *Microsoft OneNote Class Notebook* [23] для преподавателей/учащихся и *OneNote Staff Notebook* [24] для администраторов, так как в основе это тот же *OneNote*! Преподавателям и администраторам не нужно «переключать мозг» в другой режим, а также задумываться над конвертацией артефактов или, что еще хуже, повторном ручном вводе данных.

Отметим, что в настоящее время большинство современных образовательных КП не учитывают некоторых российских реалий, особенно связанных с обязательной отчетностью и особенностями формализации методической работы, что заставляет решать задачи интеграции со средами предыдущего поколения. К счастью, для такой интеграции уже наработаны «лучшие практики», например, решения *Microsoft* позволяют интегрировать электронный журнал со многими *LMS* предыдущих поколений, причем *LTI*-интеграция не требует никакой дополнительной доработки решений (см., например, <http://www.onenote.com/lti/help>).

3.3. От учебно-методического комплекса к открытым образовательным ресурсам

Отметим, что внедрение *ICL* и современных КП подталкивает к пересмотру взглядов на открытые образовательные ресурсы (ООР) [*open educational resources – OER*] [25]. УМК, то есть учебно-методические комплексы, которыми отчи-

тываются преподавателями, часто воспринимаются как неизбежное «бюрократическое зло», чему способствуют проблемы актуализации, повторного использования и излишней формализации. Но если формализация сопровождается проработанными схемами метаданных, повторное использование ставится во главу угла, а об актуализации серьезно задумываются, то все изменяется, ООР так уже не воспримешь... Отношение к ООР в массовом сознании еще не сформировано. В целом же проблемы открытости начинают играть все более важную роль с реальным внедрением КТ во всех областях.

3.4. Ответственность за коллаборацию

Внедрение *ICL* требует некоторых изменений в мировосприятии преподавателя (что является общей проблемой активного обучения). Учащиеся становятся критиками, «собирающими ссылки», соавторами материалов. Некоторые из них становятся «лидерами мнений», что подтверждается историей общения в КП и конкретными артефактами.

На уровне же управления учебными процессами ответственность за коллаборацию несут администраторы. Как и в примере выше на администраторов учебных учреждений ложатся функции перестройки общей корпоративной культуры и организации обучения персонала. Например, по отношению к виртуальным собраниям, уровень ответственности за отсутствие на которых «интуитивно» существенно ниже.

3.5. Повторное использование материалов

Особо отметим абсолютно новый уровень использования материалов с произвольной гранулярностью. Это достигается за счет глобально-уникальной идентификации любых материалов КП вкупе с готовностью их для публикации.

Возможность переноса материалов из прошлогодных КП, а также любых других КП (рис. 1) позволяет сократить до минимума время на подготовку КП к занятию/тесту/контрольной работе.

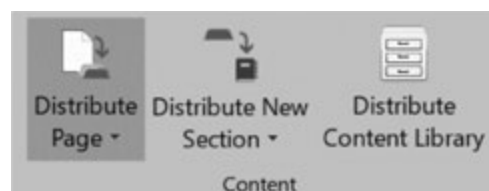


Рис. 1. Варианты повторного использования материалов КП – распространение всем учащимся отдельных страниц и секций КП, а также пополнение библиотеки материалов в *OneNote Class Notebook*

Fig. 1. Reuse of materials from collaboration space – distribution of sections and pages to students, appending materials into content library in *OneNote Class Notebook*

Возможность блокировки КП позволяет в момент окончания дисциплины одним кликом получить «слепок» версии КП, который участники уже не смогут изменить (рис. 2). Отметим, что в результате получается искомый многими исследователями «цифровой след» [*digital footprints*],

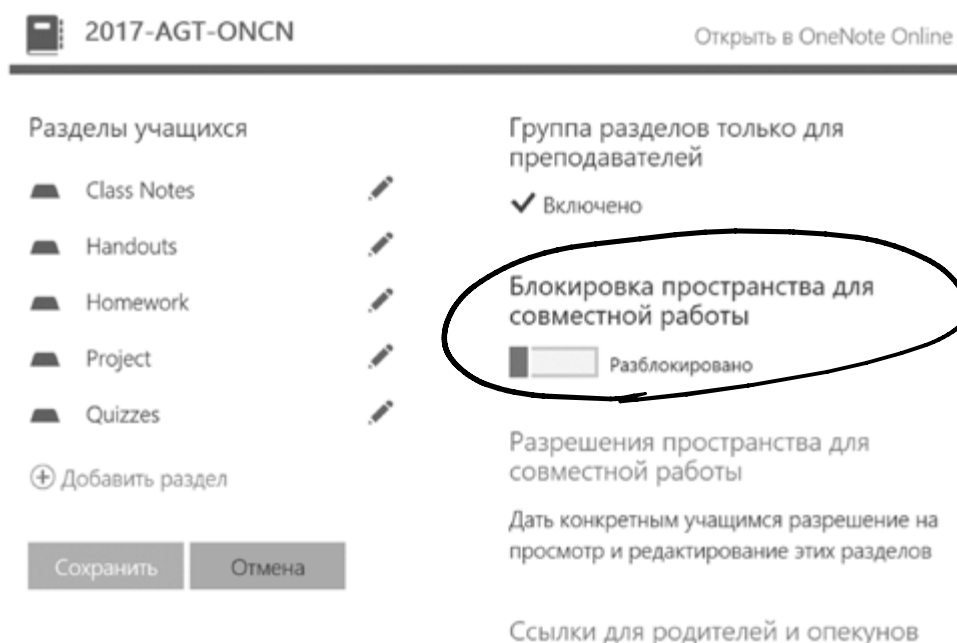


Рис. 2. Блокировка коллаборативного пространства в *OneNote Class Notebook*

Fig. 2. Collaboration space locking in *OneNote Class Notebook*

исключительно удачный с точки зрения уже упоминавшегося EDM.

Остается вопрос актуализации материалов. Как уже отмечалось, о ней серьезно задумались, но удобные инструменты для конечного пользователя только начали появляться, просачиваясь через барьер, отделяющий профессиональных разработчиков программного обеспечения от обычных людей. Онтологическое моделирование должно нас спасти, но не прямо сейчас. В данный момент приходится выстраивать идеологию размещения и именования материалов, разделяемую преподавателями одной дисциплины или образовательной программы в целом, что все равно получается намного проще, чем в средах предыдущего поколения из-за автоматического версионирования, развитых схем тегирования и полнотекстового поиска, включая поиск по тексту на изображениях.

Заключение

Гибридное обучение как рамочная методология, охватывающая большое число частных методологий активного и адаптивного обучения с применением современных ИКТ, позволяет перевести на новый уровень практически все образовательные процессы. Это означает, что изменения затрагивают всех участников от учащихся до администраторов. Соответственно, цена изменений в терминах поддерживающих процессов исключительно велика и без снижения накладных расходов на коммуникацию, координацию, логистику, доступ к материалам и т. д. была неприемлема еще в конце прошлого столетия. Но результаты информационной революции к настоящему времени сделали не только оправданным обсуждение любых вариантов гибридного обучения, но и позволили переходить к нему в том числе с целью повышения общей эффективности, а не только качества образования. Одним из краеугольных камней технологического базиса гибридного обучения стали коллаборативные технологии.

Коллаборативные технологии поддержки гибридного обучения позволяют, кроме прочего, обогатить существующие процессы упрощенными вариантами обратной связи, а также расширить представления администраторов об объекте управления за счет расширения спектра собираемых данных и возможностей по их анализу и интерпретации, что облегчает реальный, а не декларируемый переход к практике доказательной образовательной политики [26, 27], а также внедрение интеллектуальных технологий в учебный процесс [28].

В рамках предложенной работы мы обсудили возможности современных коллаборативных технологий, плюсы и минусы, которые они могут принести в учебный процесс на разных уровнях, для которых, в свою очередь, мы обозначили группы пользователей. Как следствие, для этих групп открывается широкое поле дальнейшей работы по формализации сценариев использования коллаборативных технологий и реинжиниринга процессов организации. Отметим, что мы не рассматривали дополнительные инструменты, связанные с изменением медиасреды (включая виртуальную и дополненную реальность) и задействованием искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Al-Samarraie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment // *Computers & Education*, No. 124, 2018, pp. 77–91.
2. Richey R. *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology*. New York: Springer Science+Business Media, 2013.
3. Salmons J., Wilson L., editors. *Handbook of Research on Electronic Collaboration and Organizational Synergy*. IGI Global, 2009, 1026 pp.
4. Highlights of the 1968 «Mother of All Demos» [Электронный ресурс] // Doug Engelbart Institute: [сайт]. URL: <http://dougengelbart.org/events/1968-demo-highlights.html> (дата обращения: 23.03.2017).
5. Engelbart D. C. Collaboration Support Provisions in Augment // *Proceedings of the 1984 AFIPS Office Automation Conference*. Los Angeles, CA. 1984. pp. 51–58.
6. Engelbart D. C. Toward High-Performance Organizations: A Strategic Role for Groupware // *GroupWare '92*. San Jose, 1992, pp. 77–100.
7. Guide to the Systems Engineering Body of Knowledge (SEBoK) [Электронный ресурс] [2017]. URL: <http://sebokwiki.org> (дата обращения: 30.03.2017).
8. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Networks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern // *El Profesional de la Información*, vol. 25, No. 5, 2017. pp. 961–971.
9. National Institute of Standards and Technology. The NIST Definition of Cloud Computing // NIST Site. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf> (дата обращения: 24.12.2018).
10. Sivan A. The Implementation of Peer Assessment: An Action Research Approach // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 7, No. 2, 2000, pp. 193–231.
11. Freeman R., Roger L. *Planning and Implementing Assessment*. Routledge, 1998. 340 pp.
12. International Conference on Interactive Collaborative Learning [Электронный ресурс] URL: <http://www.icl-conference.org> (дата обращения: 30.03.2017).
13. Silverman B. G. Computer Supported Collaborative Learning (CSCCL) // *Computers & Education*, vol. 25, no. 3, 1995, pp. 81–91.

14. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review // *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 19, no. 2, 2016, pp. 258–273.
15. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review // *Computers & Education*, vol. 95, 2016, pp. 309–327.
16. Faulconer E., Gruss A. B. A Review to Weigh the Pros and Cons of Online, Remote, and Distance Science Laboratory Experiences // *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 19, no. 2, 2018, pp. 156–168.
17. The Digital Competence Framework 2.0 [Электронный ресурс] // The European Commission's science and knowledge service: [сайт]. [2019]. URL: <http://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (дата обращения: 30.01.2019).
18. Educational Data Mining [Электронный ресурс] // [educationaldatamining.org](http://www.educationaldatamining.org): [сайт]. URL: <http://www.educationaldatamining.org> (дата обращения: 13.09.2017).
19. Learning Tools Interoperability – LTI v1.3 and LTI Advantage [Электронный ресурс] // IMS Global Learning Consortium: [сайт]. [2019]. URL: <http://www.imsglobal.org/activity/learning-tools-interoperability> (дата обращения: 30.01.2019).
20. Neznanov A., Maksimenkova O. Blended Learning in Software Engineering Education: the Application Lifecycle Management Experience with Computer-Supported Collaborative Learning // *Proceedings of 18th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2015)*. 2015, pp. 646–653.
21. Максименкова О. В., Незнанов А. А. О методических и технологических особенностях взаимного оценивания при формировании компетенций разработчиков программного обеспечения // *Преподавание информационных технологий в Российской Федерации, материалы четырнадцатой открытой всероссийской конференции*. 2016, pp. 135–137.
22. Сообщество Microsoft в образовании [Электронный ресурс] // [Microsoft in Education](http://education.microsoft.com/): [сайт]. URL: <http://education.microsoft.com/> (дата обращения: 30.01.2019).
23. OneNote Class Notebook [Электронный ресурс] // [Microsoft OneNote](https://www.onenote.com/classnotebook): [сайт]. URL: <https://www.onenote.com/classnotebook> (дата обращения: 30.01.2019).
24. OneNote Staff Notebooks [Электронный ресурс] // [Microsoft OneNote](https://www.onenote.com/staffnotebookedu): [сайт]. URL: <https://www.onenote.com/staffnotebookedu> (дата обращения: 30.01.2019).
25. Open educational resources [Электронный ресурс] // [ISKME OER Commons](http://www.oercommons.org): [сайт]. URL: <http://www.oercommons.org> (дата обращения: 30.01.2019).
26. Tacconi G. Between Evidence-based Education and Analysis of Teaching Practices. A Review of Didactic Research on the Italian High School System // *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 15, no. 3, 2015, pp. 102–115.
27. Escueta M., Quan V., Nickow A. J., Oreopoulos P. Education Technology: an Evidence-based Review // *National Bureau of Economic Research*. 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.nber.org/papers/w23744.pdf> (дата обращения: 30.01.2019).
28. Aoun J. E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. MIT Press, 2017. 216 pp.

References

1. Al-Samarraie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment. *Computers & Education*, no. 124, 2018. pp. 77–91.
2. Richey R. *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology*. New York: Springer Science+Business Media, 2013.
3. Salmons J, Wilson L, editors. *Handbook of Research on Electronic Collaboration and Organizational Synergy*. IGI Global, 2009. 1026 pp.
4. Highlights of the 1968 «Mother of All Demos». Doug Engelbart Institute, available at: <http://dougengelbart.org/events/1968-demo-highlights.html> (accessed: 23.01.2019).
5. Engelbart D. C. Collaboration Support Provisions in Augment. *Proceedings of the 1984 AFIPS Office Automation Conference*. Los Angeles, CA. 1984. pp. 51–58.
6. Engelbart D. C. Toward High-Performance Organizations: A Strategic Role for Groupware. *GroupWare '92*. San Jose. 1992, pp. 77–100.
7. Guide to the Systems Engineering Body of Knowledge (SEBoK), available at: <http://sebokwiki.org> (accessed: 30.12.2018).
8. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Networks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern. *El Profesional de la Información*, vol. 25, no. 5, 2017, pp. 961–971.
9. National Institute of Standards and Technology. The NIST Definition of Cloud Computing. NIST Site, available at: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf> (accessed: 24.12.2018).
10. Sivan A. The Implementation of Peer Assessment: An Action Research Approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 7, no. 2, 2000, pp. 193–231.
11. Freeman R., Roger L. *Planning and Implementing Assessment*. Routledge, 1998. 340 pp.
12. International Conference on Interactive Collaborative Learning, available at: <http://www.icl-conference.org> (accessed: 30.03.2017).
13. Silverman B. G. Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). *Computers & Education*, vol. 25, no. 3, 1995, pp. 81–91.
14. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review. *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 19, no. 2, 2016, pp. 258–273.
15. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, vol. 95, 2016, pp. 309–327.
16. Faulconer E., Gruss A. B. A Review to Weigh the Pros and Cons of Online, Remote, and Distance Science Laboratory Experiences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 19, no. 2, 2018, pp. 156–168.
17. The Digital Competence Framework 2.0. The European Commission's science and knowledge service, available at:

<http://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (accessed: 30.01.2019).

18. Educational Data Mining, available at: <http://www.educationaldatamining.org> (accessed: 13.09.2017).

19. Learning Tools Interoperability – LTI v1.3 and LTI Advantage. IMS Global Learning Consortium, available at: <http://www.imsglobal.org/activity/learning-tools-interoperability> (accessed: 30.01.2019).

20. Neznanov A., Maksimenkova O. Blended Learning in Software Engineering Education: the Application Lifecycle Management Experience with Computer-Supported Collaborative Learning. Proceedings of 18th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2015). 2015, pp. 646–653.

21. Maksimenkova O. V., Neznanov A. A. O metodicheskikh i tekhnologicheskikh osobennostyakh vzaimnogo otsenivaniya pri formirovanii kompetentsii razrabotchikov programmnogo obespecheniya. Prepodavanie informatsionnykh tekhnologii v Rossiiskoi Federatsii, materialy chetyrnadsatoi otkrytoi vserossiiskoi konferentsii. 2016, pp. 135–137. (In Russ.).

22. Microsoft community of educators. Microsoft in Education, available at: <http://education.microsoft.com/> (accessed: 30.01.2019).

23. OneNote Class Notebook. Microsoft OneNote, available at: <https://www.onenote.com/classnotebook> (accessed: 30.01.2019).

24. OneNote Staff Notebooks. Microsoft OneNote, available at: <https://www.onenote.com/staffnotebookedu> (accessed: 30.01.2019).

25. Open educational resources. ISKME OER Commons, available at: <http://www.oercommons.org> (accessed: 30.01.2019).

26. Tacconi G. Between Evidence-based Education and Analysis of Teaching Practices. A Review of Didactic Research on the Italian High School System. Form@re – Open Journal per la formazione in rete, vol. 15, no. 3, 2015, pp. 102–115.

27. Escueta M., Quan V., Nickow A. J., Oreopoulos P. Education Technology: an Evidence-based Review // National Bureau of Economic Research. 2017. URL: <http://www.nber.org/papers/w23744.pdf> (дата обращения: 30.01.2019).

28. Aoun J. E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. MIT Press, 2017. 216 pp.

Информация об авторах / Information about the authors:

Максименкова Ольга Вениаминовна – кандидат технических наук, младший научный сотрудник научно-учебной лаборатории интеллектуальных систем и структурного анализа факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ; omaksimenkova@hse.ru.

Незнанов Алексей Андреевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник научно-учебной лаборатории интеллектуальных систем и структурного анализа факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ; aneznanov@hse.ru.

Olga V. Maksimenkova – PhD (Engineering), Junior Research Fellow, International Laboratory for Intelligent Systems and Structural Analysis, Faculty of Computer Science NRU HSE; omaksimenkova@hse.ru.

Alexey A. Neznanov – PhD (Engineering), Senior Research Fellow, International Laboratory for Intelligent Systems and Structural Analysis, Faculty of Computer Science, NRU HSE; aneznanov@hse.ru.



СМОГУТ ЛИ СТУДЕНТЫ УПРАВЛЯТЬ СВОЕЙ ЖИЗНЬЮ?

С. Д. Резник, М. В. Черниковская

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Россия, 440028, г. Пенза, ул. Г. Титова, 28; disser@bk.ru

Аннотация. Исследовательская статья, цель которой – рассмотрение результатов исследования приоритетов жизни, социальной устойчивости и готовности студентов российских университетов управлять своей жизнью и профессиональной деятельностью, разработка на этой основе комплекса образовательных технологий, направленных на повышение конкурентоспособности выпускников российских вузов.

Изучены следующие работы отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам студенчества: Целюгина И. Б., Соколова Э. А., Подвойский В. П., Ласкин А. А., Кустикова Ю. О., Метелев С. Е., Кудряшов Е. В., Паначев В. Д., Князькова О. Н., Пузанова Ж. В., Тертышников А. Г., Тишков В. А., Бараш Р. Э., Степанов В. В., Marjolein Zee, Peter F. de Jong, Helma M. Y., I. Cunningham, Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M., Adams R. S., Bradbury H.

Для проведения исследования использованы методы анкетирования, экспертного опроса, сравнения, декомпозиции, группировки. В генеральную совокупность исследования включены студенты региональных университетов России. Выборочная совокупность исследования составила более 400 студентов из 13 государственных вузов 5 федеральных округов Российской Федерации, а также привлечены 36 опытных экспертов.

Анализируются жизненные ориентиры и перспективы повышения готовности российского студенчества к управлению собственной жизнью. Показано, как изменения в системе организации обучения влияют на жизнедеятельность студенчества.

В результате проведенного исследования выявлено то, что на желание абитуриентов обучаться в вузе приоритетное влияние оказывает понимание необходимости личностного и профессионального развития для успешного будущего трудоустройства и профессиональной карьеры. Мотивами получения высшего образования являются: престижность получения высшего образования и избираемой профессии, востребованность на рынке труда, перспективы повысить свое материальное благосостояние. Основным фактором, повлиявшим на выбор профессии, студенты считают учет ими своих способностей.

Научная новизна результатов исследования заключается в изучении актуальной проблемы социальной устойчивости студентов, их готовности к управлению собственной жизнью, ранее не рассмотренной отечественными и зарубежными авторами.

Результаты мониторинга свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы университетов по активизации включения студентов в процессы учебной, научной и общественной деятельности, а также о необходимости подготовки к будущей профессиональной деятельности и самостоятельной жизни.

Представлен опыт разработки и использования специальных образовательных технологий, повышающих социальную студенческую устойчивость, решающих проблемы, выявленные в результате проведенного исследования. Использование студентами и преподавателями вузов России результатов исследования будет способствовать повышению социальной устойчивости студентов вузов России, ускорит их готовность к самостоятельной жизни и деятельности.

Ключевые слова: студенты России, университет, приоритеты жизни, адаптация в вузе, готовность к реальной деятельности, социальная устойчивость, специальные образовательные технологии

Для цитирования: Резник С. Д., Черниковская М. В. Смогут ли студенты управлять своей жизнью? Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1-2): 111–121. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.009

WILL STUDENTS BE ABLE TO MANAGE THEIR LIVES?

S. D. Reznika, M. V. Chernikovskaya

Penza State University of Architecture and Construction

28 G. Titova str., Penza, 440028, Russian Federation; disser@bk.ru

Abstract. This research article aims at observing the results of studying Russian students' life priorities, social sustainability, their readiness to manage their life and professional activities, and at developing on this basis a set of educational technologies supposed to improve the graduates of Russian universities' competitiveness. There are analyzed the

works of Russian and foreign authors (I. B. Tselyugina, E. A. Sokolova, V. P. Podvoisky, A. A. Laskin, Yu. O. Kustikova, S. E. Metelev, E. V. Kudryashov, V. D. Panachev, O. N. Knyazkova, Zh. V. Puzanova, A. G. Tertyshnikova, V. A. Tishkov, R. E. Barash, V. V. Stepanov, Zee Marjolein, Peter F. de Jong, M. Y. Helma, I. Cunningham, C. Longobardi, N. O. Iotti, T. Jungert, M. Settanni, R. S. Adams, H. Bradbury), devoted to the problems of students. Within the study, the methods of questionnaire, expert survey, comparison, decomposition, and grouping have been used. The research referred to students from Russian regional universities. The sample included more than 400 students from 13 state universities located in 5 federal districts of the Russian Federation, and involved 36 experts. There are analyzed Russian students' life guidelines and prospects for increasing their readiness to manage their own lives. Changes in the organization of education are shown to be affecting the students' livelihood. According to the results of the survey, it is the understanding of the importance of personal and professional development for successful future employment and professional career that has the priority influence over the applicants' desire to study at the university. The motives for getting higher education are its necessity for the chosen profession, demand for it at the labor market, prospects for improving their material well-being. The main factor that influences the choice of profession is considered to be the students' abilities. The research is original, as it studies the important problem of students' social sustainability, their readiness to manage their own lives. This problem has not been previously considered by domestic and foreign authors. The results of the monitoring indicate the necessity and possibility of purposeful work within our universities on more active involving students in the processes of educational, scientific and social activities, on preparing them for future professional activities and independent life. The article presents the experience of working out and using special educational technologies, which should increase students' social sustainability when solving problems identified within the research. The results of the research should show to the Russian students the ways to increase their social sustainability and to accelerate their readiness for independent life and activities.

Keywords: Russian students, university, life priorities, adaptation at the university, readiness for real activity, social sustainability, special educational technologies

For citation: Reznik S. D., Chernikovskaya M. V. Will students be able to manage their lives? University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 111–121. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.009

Введение

Российские студенты! Кто и какие они в современных условиях? Конечно, они разные. У них разные родители, разные образовательные школы, вузы, регионы, разные интересы и представления, разные способности, наконец. И такими мы должны их воспринимать.

Вместе с тем студенты России обладают и общими чертами. Вчера они были одними, потому что страна была другой, сегодня они уже не такие, как вчера, а завтра? И об этом мы, преподаватели высшей школы, должны думать уже сейчас. Ведь готовить своих студентов мы должны не только для жизни в современном обществе, но и для будущего нашей страны, ее экономики и общества.

Стремление к получению высшего образования в некоторых странах, в том числе и в России, стало практически всеобщим. Согласно М. Троу, если в элитной системе получение высшего образования было привилегией класса и самых талантливых студентов, то в системе массового (и тем более универсального образования) обучение в вузе становится ожидаемым, обязательным шагом практически независимо от способностей или социального происхождения [1].

Роль университетского образования в процессе подготовки высококлассных специалистов, конкурентоспособных на глобальном и национальном рынке труда, трудно переоценить.

Конкурентоспособность современных выпускников на рынке труда, их соответствие запросам рынка являются сегодня важными критериями оценки эффективности деятельности высших учебных заведений [2].

Целью исследования является анализ приоритетов жизни, социальной устойчивости и готовности студентов российских университетов к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, разработка на этой основе комплекса образовательных технологий, направленных на повышение конкурентоспособности выпускников российских вузов.

Для реализации данной цели были решены следующие задачи:

1. Изучены теоретические подходы к изучению студенчества и его социальной роли в жизни общества.
2. Разработана методика исследования жизненных приоритетов и социальной устойчивости студентов.
3. Проведено исследование студентов региональных вузов России по нескольким направлениям:
 - интеллектуальная и мотивационная готовность абитуриентов к обучению в вузе;
 - адаптационные процессы у студентов младших курсов;
 - интерес студентов к учебе и научной деятельности;

- личная организованность студентов;
- готовность студенческой молодежи к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства;
- влияние семейного окружения на личностное и профессиональное развитие студентов.

Представлен опыт эффективного использования специальных образовательных технологий, повышающих социальную устойчивость студентов.

Объектом исследования выступили студенты высших учебных заведений России, а предметом – приоритеты их жизнедеятельности и социальная устойчивость.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что акцент делается на проблеме социальной устойчивости студентов, их готовности к реальной и практической деятельности, ранее не изученной отечественными и зарубежными авторами.

Студенчество и его социальная роль в жизни общества

Молодое поколение России является стратегическим ресурсом нашего государства и одновременно одним из важных субъектов его социально-экономической политики. От того, как сегодня обучена и воспитана молодежь, зависит будущее страны. Молодое поколение своеобразно воспринимает ценности и традиции старшего поколения, что ведет к разрыву преемственности. Между тем, именно на этой основе формируются потенциал для развития общества, готовность к усвоению и практическому применению новых знаний, умений и навыков [3].

Термином «студенчество» обозначают всю совокупность студентов как социально-демографическую группу, характеризующуюся определенной численностью, половозрастной структурой, территориальным распределением и другими признаками: общественным положением, ролью и статусом, особой стадией социализации (студенческие годы), которую проходит значительная часть молодежи и которая характеризуется определенными социально-психологическими особенностями. Студенчество как особая группа населения возникла в Европе в XII в. одновременно с первыми университетами [4].

Студенческая молодежь отличается границами возрастных периодов. Их принято выделять в диапазоне от 15 до 30 лет. Обычно к 30 годам человек достигает профессиональной зрелости, завершается формирование его семьи, он занимает относительно стабильное положение в обществе.

Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью и сформированностью отношения к будущей профессии [5].

Проблемам изучения жизнедеятельности студентов высших учебных заведений посвящены работы многих авторов.

В работе Цилюгиной И. Б. [6], рассматриваются проблемы адаптации студентов и способы их разрешения. Отношению студентов старших курсов к формированию идеального образа студента университета посвящена работа Соколовой Э. А. [7]. Подвойский В. П., Ласкин А. А., Кустикова Ю. О. занимались изучением проблем студенческого самоуправления как средства развития социально активной личности студента [8].

Главной роли студента в высшем учебном заведении уделено внимание в работе Метелева С. Е. [9]. Кудряшов Е. В., Паначев В. Д. занимались изучением проблем социализации студентов [10]. Князькова О. Н. в своих работах показала значимость культуры самоорганизации студентов провинциальных вузов [11].

Отношение студентов к собственному здоровью рассмотрено в работе Пузановой Ж. В., Тертышниковой А. Г. [12]. Жизненным стратегиям и планированию жизни студентов посвящена работа Тишкова В. А., Бараша Р. Э. [13].

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов исследована такими авторами, как Marjolein Zee, Peter F. de Jong, Helma M. Y. [14]. Подготовка и обучение студентов рассматривались в работе I. Cunningham [15].

Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. в своей статье придают значение взаимоотношениям преподавателей со студентами, что является определяющим в формировании их социального статуса [16]. В статье Adams R. S., Beltza N., Mann L., Wilsona D. раскрыты проблемы устойчивости студентов в сложных ситуациях. В ней представлены результаты исследования, характеризующие способность студентов формулировать проблемы и сценарий их разрешения [17].

По мнению Bradbury H., уделяя внимание собственной устойчивости, студенты извлекают пользу из вопросов о том, что поддерживает их собственную жизнь, жизнь тех, о ком они заботятся, и организации, в которой они работают [18].

В системе высшего образования происходят серьезные преобразования, в том и числе изменяются и взгляды студентов, их отношение к планированию будущей жизненной траектории, чем вызвана необходимость проведенного нами мониторинга.

Несмотря на комплекс выполненных ранее исследований, проблема готовности студенчества к управлению собственной жизнью и деятельностью остается изученной недостаточно. В частности, не рассмотрены в комплексе вопросы, касающиеся готовности студентов к обучению в вузе и получению высшего образования, личной организованности, способности управлять своей жизнью, проявления интереса к учебе и научной деятельности, готовности студенческой молодежи к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства, роли семейного окружения в личностном и профессиональном развитии студентов.

Методические подходы к исследованию (методы и инструменты)

Мониторинг жизнедеятельности студентов, проведенный в 2017–2018 гг., был осуществлен на основе специальной анкеты. Генеральной совокупностью исследования явились студенты высших учебных заведений РФ, в основном представляющих регионы страны.

В выборочную совокупность попали более 400 студентов 13 государственных вузов Российской Федерации, представляющих 5 федеральных округов, в том числе вузы Екатеринбурга, Краснодар, Пензы, Ростова-на-Дону, Самары, Ставрополя, Таганрога и других городов Российской Федерации.

81 % опрошенных студентов составили представители женского пола и 19 % – мужского. Возраст студентов составляет: 17 лет (7 %), 18 лет (28 %), 19 лет (26 %), 20 лет (17 %), 21 год (11 %), 22 года (7 %), 23 года (2 %), 24 года (1 %), старше 24 лет (2 %), средний возраст опрошенных студентов – 19 лет.

33 % опрошенных обучались на первом курсе, 27 % – на втором, 17 % – студенты третьего курса, 14 % – студенты четвертого курса, 9 % обучались в магистратуре.

В качестве экспертов выступили 36 высококвалифицированных специалистов вузов России, среди которых – 5,6 % директора филиалов вузов и проректоры университетов, 13,9 % – деканы факультетов, 22,2 % – заведующие кафедрами, 25,0 % – профессора кафедр, 33,3 % – доценты кафедр [19].

Оценка социальной устойчивости студентов была проведена по шести основным факторам, формирующим ее: готовности к обучению в высшем учебном заведении, экономической самостоятельности, личной организованности, культуре

поведения в обществе, здоровье и работоспособности, готовности к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства.

Максимальное (идеальное) значение коэффициента социальной устойчивости было принято за единицу. Интегральный (обобщенный) коэффициент социальной устойчивости студенчества определялся как средневзвешенное значение коэффициентов устойчивости по каждому из шести оцениваемых факторов с учетом их веса в системе. Веса факторов как элементов системы социальной устойчивости студентов мы определяли с помощью экспертов.

Результаты исследования

Интеллектуальная и мотивационная готовность абитуриентов к обучению в вузе. На желание студентов получить высшее образование приоритетное влияние (52 %) оказало понимание необходимости личностного и профессионального развития для успешного трудоустройства в будущем, 14 % студентов поступили в вуз, испытывая особый интерес к учебной деятельности, процессу получения новых знаний. Престижность самого факта наличия высшего образования послужила мотивом для поступления в вуз 15 % опрошенных студентов, а 12 % студентов поступлением в вуз пытались отсрочить выход на работу или призыв в армию (табл. 1).

Общественное мнение диктует молодежи стереотипы о высокой значимости наличия диплома о высшем образовании, обеспечивающем успешное трудоустройство, рост и развитие в будущем. Квалифицированные преподаватели, привлеченные в качестве экспертов, выделили среди мотивов, определяющих желание студентов обучаться в высшем учебном заведении, престижность наличия высшего образования (табл. 1).

Наиболее значимыми для всех студентов являются профессиональные, учебно-познавательные, социальные мотивы. Для студентов – первокурсников характерны: профессиональная устремленность, желание познакомиться с профессией, стремление к ее усвоению и достижению успеха в этой деятельности, высокий уровень притязаний и ожиданий относительно обучения в университете. Однако при высоком общем уровне мотивации внутренняя мотивация к обучению остается на достаточно низком уровне: при выполнении учебных заданий первокурсники ориентируются не на собственные интересы, а скорее, на традиции, правила, нормы, стараются «не отставать от других» и «не получать плохие оценки» [20].

Таблица 1

Мотивация желания студентов обучаться в вузе

Table 1

Motivation of students to study at university

№ п/п	Мотивы желания студентов обучаться в вузе	Всего, %
1	Понимание необходимости личностного и профессионального развития для благополучного трудоустройства	52,3
2	Престижность наличия высшего образования	15,2
3	Интерес к учебной деятельности и к процессу получения новых знаний	13,3
4	Стремление отодвинуть момент «выхода на работу» или «призыва в армию»	12,1
5	Другие мотивы (случайный выбор, желание учиться на бюджетной основе, целевое направление и др.)	7,1
Итого		100,0

Адаптационные процессы у студентов младших курсов. Успех подготовки в вузе будущего специалиста во многом зависит от ускорения его адаптации на младших курсах обучения, от того, как быстро он овладеет знаниями и навыками, необходимыми для его дальнейшего функционирования в студенческой среде.

Результаты опроса показали, что 43,9 % опрошенных студентов считают, что благополучность процесса их адаптации в большей степени зависит от собственного характера и темперамента, 22,6 % считают, что от уровня самостоятельности, а от особенностей студенческой группы – 22,8 % ответивших. Остальные 10,6 % склонны считать, что процесс адаптации зависит от содержания и уровня развития организационной культуры в вузе (табл. 2). Мнение экспертов в данном случае отличается от мнения студентов.

Среди факторов, влияющих на сроки и качество адаптации, эксперты выделили состояние организационной культуры в вузе (27,2 %), а фактору, который многие студенты считали значимым (их самостоятельность), эксперты придали меньшее значение (23,4 %).

Интерес студентов к учебе в научной деятельности. В результате исследования выявлены трудности, встречающиеся у студентов в процессе обучения в вузе (табл. 3). Большинство студентов (50,9 %) отметили трудности адаптации к новым для них формам обучения. Условия обучения во многом отличаются от школьной системы образования, и чтобы к ним привыкнуть, нужно время. 22,3 % студентов отметили трудности в общении со сверстниками. 15,4 % студентов назвали свои варианты трудностей, с которыми им пришлось столкнуться в процессе обучения: совмещение

Таблица 2

Факторы зависимости сроков адаптации студента к условиям обучения в вузе

Table 2

Factors depending on the timing of a student's adaptation to the conditions of studying at the university

№ п/п	Варианты ответов	Студенты, %	Эксперты, %
1	От характера и темперамента студента	43,9	24,8
2	От особенностей студенческой группы	22,8	24,6
3	От уровня самостоятельности студента	22,6	23,4
4	От содержания и уровня развития организационной культуры в вузе	9,2	27,2
5	От других факторов (от уровня школьного образования, от воспитания, от количества знакомых в вузе, от умения общаться и взаимодействовать с людьми)	1,5	–
Итого		100,0	100,0

Таблица 3

Сравнительные оценки экспертами и студентами трудностей обучения студентов в вузе

Table 3

Comparative experts' and students' estimates of the difficulties of teaching students in higher school

№ п/п	Варианты ответов	Студенты, %	Эксперты, %
1	Трудности освоения учебного материала	—	37,3
2	Трудности адаптации к условиям обучения в вузе	50,9	31,5
3	Трудности общения с преподавателями	11,4	18,0
4	Трудности общения со сверстниками	22,3	13,2
5	Другие проблемы (совмещение учебы и общественной деятельности, недостаток сна, нехватка времени, непонимание учебных дисциплин и др.)	15,4	—
Итого		100,0	100,0

учебы и общественной деятельности, недостаток сна, нехватка времени, непонимание учебных дисциплин. 11,4% студентов испытывали трудности в общении с преподавателями.

37,3% экспертов среди трудностей студентов выделяют сложности в освоении учебного материала. Многие из них (31,5%) указывают на трудности студентов в адаптации к условиям обучения в вузе. Эксперты (18%) также считают, что у студентов часто возникают трудности в общении с преподавателями, а часть экспертов (13,2%) отметили трудности в общении со сверстниками (табл. 3).

В рамках исследования студентам предлагалось оценить сложность обучения в высшем учебном заведении. 67% студентов отметили, что им нравится процесс обучения, однако существуют учебные дисциплины, освоение которых дается с трудом. 16,8% студентов в основном берутся за учебу в сессию, а в течение семестра уделяют учебе мало времени.

С большим интересом учится только десятая часть студентов (10,9%). Часть студентов, принявших участие в исследовании, испытывают значительные сложности в обучении: 3,6% студентов чувствуют, что не смогут закончить обучение в вузе, каждую сессию находятся на грани отчисления, 1,7% студентов обучение дается трудно, они часто обращаются за помощью к репетиторам или к другим людям.

Одной из актуальных проблем высшей школы является успеваемость студентов. Это связано с повышением требований к специалистам и обусловлено высокими темпами развития технологий, огромным потоком информации, а значит, необходимостью принятия мер по улучшению качества вузовской подготовки. Кроме того, как было отмечено выше, не все студенты, поступив в вуз, стре-

мятся к получению знаний, что вызывает особые сложности в обучении и сдаче сессии [21].

Важным для будущего современного студента в процессе обучения является участие в научно-исследовательской работе. Студенческая наука — это начало науки, ее истоки, когда человек делает первые шаги в исследованиях, пишет первые работы, учится быть самостоятельным. Здесь важно сделать правильный выбор, направления исследования, чтобы потом не потерять интерес к нему и продолжить научный поиск на более профессиональном уровне.

Об интересе студентов к научным исследованиям свидетельствуют следующие результаты (табл. 4): 28,3% студентов с интересом участвуют в научных исследованиях совместно с преподавателями кафедры, 49,4% ответивших относятся к научным исследованиям равнодушно, занимаются исследованиями только по необходимости в соответствии с учебными планами, а 22,3% студентов не участвуют в студенческой науке. Экспертам при оценке интереса студентов к научной работе предлагалось проставить удельные веса, характеризующие интерес студентов к научным исследованиям. По мнению экспертов, 39% студентов равнодушно относятся к научным исследованиям, занимаются исследованиями только по необходимости, чуть меньше студентов (31%) совместно с преподавателями кафедр с интересом участвуют в научных исследованиях. Почти треть студентов (30%) не участвует в студенческой науке, им очень сложно вникнуть в суть исследовательской деятельности.

Личная организованность студентов. Важным моментом в организации жизни студентов является их личная организованность, способность управлять собственной жизнью. Основные результаты хорошей личной организованности

Таблица 4

Оценка экспертами интереса студентов к научным исследованиям

Table 4

The expert's Evaluation of the student's interest to research

№ п/п	Варианты ответов	Все эксперты, %	в том числе	
			доктора наук, %	кандидаты наук, %
1	Студенты равнодушно относятся к научным исследованиям, занимаются исследованиями только по необходимости	39,0	38,7	39,6
2	Студенты совместно с преподавателями кафедр с интересом участвуют в научных исследованиях	31,0	31,7	30,8
3	Студенты не участвуют в студенческой науке, им очень сложно вникнуть в суть исследовательской деятельности	30,0	29,6	29,6
Итого		100,0	100,0	100,0

должны состоять в том, чтобы наилучшим образом использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни, легче преодолевать внешние обстоятельства как в учебе, так и в личной жизни.

Природные особенности человеческого восприятия информации требуют обращения к особым технологиям работы и заставляют приобретать особые навыки систематического ведения записей. Студентам был задан вопрос, используют ли они в своей практике инструменты планирования своей жизни и личной деятельности.

39,2% студентов ничего не записывают, свои планы пытаются держать в голове, 24,4% студентов используют для планирования обычные листы бумаги, блокноты. Ежедневником или записной книжкой пользуются 21% студентов, а электронную записную книжку используют 11,5% студентов. Специальным ежедневником студента, нацеливающим на высокую самоорганизацию студенческой жизни, пользуются только 3,9% студентов.

Культура и спорт в жизни студентов. Важным элементом культуры студенческого сообщества является участие студентов в работе органов студенческого самоуправления. По результатам исследования выявлено, что почти 60% из них не проявляют интереса к такой деятельности, а 36,5% студентов принимают участие в самоуправлении на разных ролях: организаторских, исполнительных – или просто имеют членство в таких органах.

Студенческое самоуправление создает новые возможности для самоопределения личности, появления молодежных инноваций в различных сферах общества. К сожалению, почти 60% студентов не принимают участия в культурных ме-

роприятиях, проводимых вузами. Только 22,3% студентов активно участвуют в культурной жизни вуза. 16,9% студентов посещают культурные мероприятия в качестве зрителей.

Фактором, который влияет не только на гармоничное развитие студента, но и на успешность освоения профессии, на плодотворность его будущей профессиональной деятельности, выступает здоровье студента.

В экономике труда известен постулат, который емко оценивает тесную взаимосвязь профессиональной подготовки и здоровья человека: человек может иметь хорошую профессиональную подготовленность, богатый опыт работы, но если он не обладает здоровьем, то его нельзя относить к реальным трудовым ресурсам.

Наше исследование свидетельствует о том, что студенты уделяют спорту и собственному здоровью недостаточное внимание.

Например, интерес студентов к спорту проявляется следующим образом: 35,5% – несколько раз в неделю ходят в тренажерный зал (фитнес-клуб), 21,6% не занимаются спортом и физической культурой, не находят на это времени, 14,1% занимались в разных спортивных секциях раньше, 9,4% студентов профессионально занимаются спортом уже много лет, имеют спортивные разряды.

За своим питанием совсем не следят 20% опрошенных студентов, 65% стремятся к здоровому питанию, но это получается у них не всегда, правильным рационом питания только руководствуются 15% опрошенных студентов.

Готовность студенческой молодежи к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства. Важнейшим социальным институтом человечества, основной ячейкой общества является семья. Именно в ней разворачивается процесс социализа-

ции, и любые, даже неярко выраженные изменения этого института свидетельствуют об изменениях в других областях жизни, общества.

Проведенный опрос позволил нам выявить отношение студенческой молодежи к созданию семьи. 46,8% считают себя вообще не готовыми к созданию семьи и взятию на себя ответственности за это, а 37,8% имеют желание создать семью, но на данный момент не хотят брать на себя ответственность и обязательства; и только 11,1% опрошенных студентов считают себя психологически и финансово готовыми к созданию семьи.

82,8% студентов придают большое значение важности семейного благополучия. 13,7% считают семейное благополучие менее значимым, чем наличие хорошей работы. 3,5% студентов на первое место ставят карьерный рост.

Роль семейного окружения в личностном и профессиональном развитии студентов. Важным фактором в жизни студентов является участие родителей в их подготовке к самостоятельной жизни. Студентам был задан вопрос «Как часто ваши родители интересуются вашей студенческой жизнью, успехами или неудачами в учебе?»

Большинство родителей (59,3%) интересуются студенческой жизнью сына или дочери постоянно, у 17,7% – только тогда, когда студент сам привлечет внимание родителей к своим студенческим проблемам, у 17,3% – не чаще одного раза в неделю, а 5,8% родителей не проявляют интереса к студенческой жизни своих детей.

Родители 46,4% студентов пытаются расширять их кругозор, 38,9% студентов считают, что родители делятся с ними своим жизненным опытом, но в расширении кругозора их реальная роль мала, а 14,7% студентов не считают жизненный опыт своих родителей полезным для себя.

Таким образом, из анализа видно, что большинство родителей не равнодушно к будущему своих детей, их становлению в жизни, стараются активно влиять на эти процессы.

Результаты нашего исследования в целом свидетельствуют о недостаточном пока уровне социальной устойчивости современного студенчества, его готовности к самостоятельной жизни и деятельности, поэтому повышение социальной устойчивости миллионов российских студентов является социально значимой и реальной задачей высшей школы России.

С целью повышения готовности студентов к реальной жизни и развития умений ею управлять в Институте экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства разработаны и успешно реализуются специальные образовательные технологии.

Например, с первого семестра обучения бакалавров в рамках годовичного учебного курса «Введение в профессию» студенты изучают специальный курс «Карьерный менеджмент». В этот же период студенты-первокурсники получают первую практику трудоустройства: предъявляя свои резюме, пытаются устроиться на работу и затем коллективно на занятиях анализируют итоги своих усилий, пишут курсовую работу «Моя карьера».

На втором году обучения уделяется внимание формированию культуры студентов, их имиджа, внешнего вида, личного поведения, речи в повседневной жизни. Подготовлено специальное учебное пособие «Формирование организационной культуры в студенческой среде», защищена диссертация на эту тему. В рамках учебного курса «Организационное поведение» студенты осваивают правила построения взаимоотношений с преподавателями и студентами, выполняют научно-исследовательские работы, учатся писать научные статьи, принимают участие во всероссийских конкурсах научных работ.

Переход к рыночным отношениям поставил перед обществом задачу развития предпринимательства среди молодежи. Поэтому на третьем году обучения бакалавров студенты института обучаются основам предпринимательской деятельности. В рамках этого курса студенты осваивают алгоритм открытия собственного дела (бизнес-идея, бизнес-план, юридическое оформление и т. д.), учатся взаимодействию с органами исполнительной власти региона и предпринимательской средой, делают доклады на конференциях, форумах, круглых столах по вопросам развития малого бизнеса, приобретают предпринимательские компетенции в рамках участия в деятельности фирм Института студенческих лидеров, открывают реальные коммерческие предприятия. На этой основе в университете разработан и используется учебник «Основы предпринимательской деятельности», практические пособия «Основы личной конкурентоспособности» и «Еженедельник предпринимателя».

Для женской большей половины нашего студенчества подготовлено специальное пособие «Менеджмент: технологии продвижения женщин в менеджменте и бизнесе».

И наконец, на заключительном, четвертом году обучения бакалавров, когда студенты уже могут задумываться о создании своих семей, наши бакалавры обучаются науке ведения домашнего хозяйства. По этим проблемам защищены две кандидатские диссертации, подготовлено учебное пособие «Менеджмент в домашнем хозяйстве».

И даже такая, казалось бы, стандартная ситуация, как подготовка и защита бакалаврских работ, тоже используется для повышения социальной устойчивости наших выпускников. Для этого определим ряд новых требований не только к качеству выпускной квалификационной работы выпускника, но и к его личности, оценке его социальной устойчивости, готовности к реальной самостоятельной деятельности, например, умение сделать свой доклад интересно, содержательно, без зачитывания текста, хорошая видеопрезентация, привлекательный, соответствующий статусу менеджера, внешний вид, наличие именного бейджа на костюме (платье), присутствие на защите ВКР прикрепленного к дипломнику первокурсника, приглашение на защиту представителя работодателя, заказавшего институту тему выпускной квалификационной работы, подготовка выпускником профессионального резюме и эссе «О моей готовности к самостоятельной жизни и реальной деятельности», запрос работодателя на трудоустройство выпускников и др.

В результате комплексного изучения представленных в статье специальных курсов, если интегральный коэффициент социальной устойчивости студентов региональных университетов России составил 0,36, то в Институте экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, где реализуются отмеченные образовательные программы, он оказался значительно выше – 0,45.

Заключение

Мониторинг жизнедеятельности студентов и их готовности к управлению собственной жизнью позволил сделать следующие выводы:

- на желание половины студентов получить высшее образование приоритетное влияние оказало понимание необходимости личностного и профессионального развития для успешного трудоустройства в будущем;

- наиболее значимыми для всех студентов являются: профессиональные, учебно-познавательные, социальные мотивы. Для студентов – первокурсников характерны: профессиональная устремленность, желание познакомиться с профессией, стремление к ее усвоению и достижению успеха в этой деятельности, высокий уровень притязаний и ожиданий относительно обучения в университете;

- результаты опроса показали, что 43,9 % опрошенных студентов считают, что благополучность процесса их адаптации в большей степени

зависит от собственного характера и темперамента;

- половина студентов отметили трудности адаптации к новым для них формам обучения. Условия обучения во многом отличаются от школьной системы образования, и чтобы к ним привыкнуть, нужно время;

- 67 % студентов отметили то, что им нравится процесс обучения, однако существуют учебные дисциплины, освоение которых дается с трудом;

- с большим интересом учится только десятая часть студентов. Студенты, принявшие участие в исследовании испытывают значительные сложности в обучении: 3,6 % студентов чувствуют, что не смогут закончить обучение в вузе, каждую сессию находятся на грани отчисления, 1,7 % студентов обучение дается трудно, они часто обращаются за помощью к репетиторам или к другим людям;

- половина студентов относятся к научным исследованиям равнодушно, занимаются исследованиями только по необходимости в соответствии с учебными планами, а 22,3 % студентов совсем не принимают участие в студенческой науке;

- 39,2 % студентов не занимаются личной организацией, не используют инструменты планирования в личной деятельности;

- к сожалению, почти 60 % студентов не принимают участие в культурных мероприятиях, проводимых вузами;

- 46,8 % считают себя не готовыми к созданию семьи и взятию на себя ответственности за это, а 37,8 % имеют желание создать семью, но на данный момент не хотят брать на себя ответственность и обязательства.

В целом анализ результатов мониторинга свидетельствует о необходимости целенаправленной работы вузов по активизации включения студентов в процессы учебной, научной и общественной деятельности в вузе.

В Пензенском государственном университете архитектуры и строительства накоплен многолетний успешный опыт повышения социальной устойчивости студентов, разработаны и реализованы специальные образовательные технологии, которые обобщены в специальной монографии¹, предложены студентам², преподавателям³

¹ Резник С. Д., Черниковская М. В. Студенты России: жизненные приоритеты и социальная устойчивость: Монография, под ред. д. э. н., проф. С. Д. Резника. Москва: ИНФРА-М, 2019.

² Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры: учебник. М.: ИНФРА-М, 2019. 391 с.

³ Резник С. Д., Вдовина О. А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник / под общ. ред. С. Д. Резника. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2018. 372 с.

и управленческому персоналу^{4,5} в ряде учебников и практических пособий, призванных улучшить систему работы по повышению готовности студентов высших учебных заведений к управлению своей жизнью и деятельностью.

Использование студентами и преподавателями вузов России результатов исследования будет способствовать повышению социальной устойчивости студентов вузов России, усилит их готовность к управлению собственной жизнью и деятельностью, позволит им активнее участвовать в решении экономических и социальных задач страны.

Список литературы

1. Загирова Ф. Р. Академическая неоднородность студентов и управление вузами // Университетское управление: практика и анализ. Том 22. № 3. 2018. С. 141–154. DOI: 10.15826/umpra.2018.03.033
2. Краковецкая И. В., Кудашкина Л. А. Формирование личной конкурентоспособности студентов в условиях трансформации университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 2. 2018. С. 106–115 DOI: 10.15826/umpra.2018.02.021
3. Убушиева А. К вопросу о ценностных приоритетах молодежи [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека КиберЛенинка. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsennostnyh-prioritetah-molodezhi> (дата обращения 12.12.2018).
4. Баскакова Я. А. Студенчество как особая социальная группа // Информация и образование: границы коммуникаций. 2012. Т. 4 (12). С. 364.
5. Резник С. Д., Черниковская М. В. Организационная культура российского студенчества в условиях измененной социально-экономической среды: монография М.: ИНФРА-М, 2015. 176 с.
6. Цилюгина И. Б. Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования и способы их разрешения // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 42–45.
7. Соколова Э. А. Идеальный образ студента в понимании студентов старших курсов университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 60–65.
8. Подвойский В. П., Ласкин А. А., Кустикова Ю. О. Студенческое самоуправление в вузе как средство развития социально активной личности студента // Гуманитарное пространство. 2013. Т. 2. № 1. С. 54–60.
9. Метелев С. Е. Главный в вузе – студент // Аккредитация в образовании. 2011. № 4 (48). С. 84–90.
10. Кудряшов Е. В., Паначев В. Д. Формирование социализации студента в вузе // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2014. № 13. С. 136–139.
11. Князькова О. Н. Представления студентов провинциальных вузов о культуре самоорганизации личности студента // В мире научных открытий. 2013. № 11.1 (47). С. 142–158.
12. Пузанова Ж. В., Тертышников А. Г. Особенности образа жизни и отношения к здоровью российских студентов (на примере МГУ и РУДН) // Социс. 2017. № 8. С. 88–94.
13. Тишков В. А., Барах П. Э., Степанов В. В. Идентичность и жизненные стратегии студенчества в России // Социс. 2017. № 8. С. 81–87.
14. Marjolein Zee, Peter F. de Jong, Helma M. Y. Koomen From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship // Contemporary Educational Psychology, vol. 51, October 2017, pp. 37–50
15. Cunningham I. Learning to lead – self managed learning and how academics resist understanding the process // Development and Learning in Organizations: An International Journal. 2010, vol. 24, issue 2, pp. 4–6.
16. Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status / C. Longobardi [et al.] // Journal of Adolescence. 2018, vol. 63, pp. 1–10.
17. Exploring Student Differences in Formulating Cross-Disciplinary Sustainability Problems / R. S. Adams [et al.] // International Journal of Engineering Education. 2010, vol. 26, no. 2, pp. 324–338. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.688&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.12.2018).
18. Bradbury H. Sustaining Inner and Outer Worlds: A Whole-Systems Approach to Developing Sustainable Business Practices in Management // Journal of Management Education. 2003, vol. 27, Issue 2, pp. 172–187.
19. Резник С. Д., Черниковская М. В. Студенты России: жизненные приоритеты и социальная устойчивость: Монография, под ред. д. э. н., проф. С. Д. Резника. Москва: ИНФРА-М, 2019.
20. Кузнецов А. Г., Русаков С. В., Жданова С. Ю. Особенности работы со студентами первого курса (из опыта работы механико-математического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета) // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 99–110.
21. Резник С. Д., Черниковская М. В. Социальная устойчивость российского студенчества: гендерный аспект // Дружковский вестник. 2017. № 3 (17). С. 33–48.

References

1. Zagirova F. R. Akademicheskaya neodnorodnost studentov i upravlenie vuzami [Academic heterogeneity of students and university management]. *University management: practice and analysis*. T. 22, vol. 3, 2018, pp. 141–154.
2. Krakoveckaya I. V. Kudashkina L. A. Formirovanie lichnoi konkurentosposobnosti studentov v usloviyah transformacii universitetov [Formirovanie lichnoi konkurentosposobnosti studentov v usloviyah transformacii universitetov]. *University management: practice and analysis*, vol. 2, 2018, pp. 106–115.
3. Ubushieva A. K voprosu o cennostnih prioritetah molodezhi [On the issue of value priorities of youth] available

at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsennostnyh-prioritetah-molodezhi> (accessed: 12.12.2018)

4. Baskakova Ya. A. Studenchestvo kak osobaya socialnaya gruppa [Students as a special social group] *Information and education: communication boundaries*, vol. 4 (12), pp. 364.

5. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V. Organizatsionnaya kul'tura rossijskogo studenchestva v usloviyah izmenenij social'no-jekonomicheskoy sredy [Organizational culture of Russian students in a changing socio-economic environment] M.: INFRA-M, 2015. 176 s.

6. Ciljugina, I. B. Trudnosti processa adaptatsii studentov-pervokursnikov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya i sposoby ih razresheniya [The difficulties of the process of adaptation of first-year students of institutions of secondary vocational education and ways to resolve them] *Srednee professional'noe obrazovanie*. № 1, 2015., pp. 42–45.

7. Sokolova Je. A., Ideal'nyj obraz studenta v ponimanii studentov starshih kursov universiteta [The ideal image of a student in the understanding of senior university students] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. № 1(142), 2014, pp. 60–65.

8. Podvojskij V. P., Laskin A. A., Kustikova Ju. O. Studencheskoe samoupravlenie v vuze kak sredstvo razvitiya social'no aktivnoj lichnosti studenta [Student government at the university as a means of developing a student's socially active personality] *Gumanitarnoe prostranstvo*. T. 2. № 1, 2013, pp. 54–60.

9. Metel'ov S. E. Glavnyj v vuze – student [Chief in high school – a student] *Akkreditatsiya v obrazovanii*. № 4 (48), 2011, pp. 84–90.

10. Kudrjashov E. V., Panachev V. D. Formirovanie socializatsii studenta v vuze [Modern science: current problems and solutions] *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy i puti ih resheniya*, № 13, 2014, pp. 136–139.

11. Knjaz'kova O. N. Predstavleniya studentov provincial'nyh vuzov o kul'ture samoorganizatsii lichnosti studenta [In the world of scientific discoveries] *V mire nauchnykh otkrytij*. № 11.1 (47), 2013, pp. 142–158.

12. Puzanova Zh. V., Tertyshnikova A. G. Osobennosti obraza zhizni i otnosheniya k zdorov'ju rossijskih studentov (na primere MGU i RUDN) [Peculiarities of lifestyle and attitudes towards the health of Russian students (on the ex-

ample of Moscow State University and RUDN)] *Socis*, № 8, 2017, pp. 88–94.

13. Tishkov V. A., Barash R. Je., Stepanov V. V. Identichnost' i zhiznennye strategii studenchestva v Rossii [Identity and life strategies of students in Russia] *Socis*. № 8, 2017, pp. 81–87.

14. Marjolein Zee, Peter F. de Jong, Helma M. Y. Koomen From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship // *Contemporary Educational Psychology*, 2017, Vol. 51, pp. 37–50.

15. Cunningham I. Learning to lead – self managed learning and how academics resist understanding the process // *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 2010. vol. 24, issue 2, pp. 4–6.

16. Longobardi C. Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status // *Journal of Adolescence*. 2018, vol. 63, pp. 1–10.

17. Adams R. S. Exploring Student Differences in Formulating Cross-Disciplinary Sustainability Problems // *International Journal of Engineering Education*, 2010, vol. 26, no. 2, pp. 324–338.

18. Bradbury H. Sustaining Inner and Outer Worlds: A Whole-Systems Approach to Developing Sustainable Business Practices in Management // *Journal of Management Education*. 2003, vol. 27, issue 2, pp. 172–187.

19. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V. Studenti Rossii – jiznennye prioritety i socialnaya ustoichivost [Russian students: life priorities and social sustainability] Moscow, INFRA-M, 2019, 242 p.

20. Kuznecov A. G., Rusakov S. V., Jdanova S. Yu. Osobennosti raboti so studentami pervogo kursa iz opita raboti mehaniko-matematicheskogo fakulteta Permskogo gosudarstvennogo nacionalnogo issledovatel'skogo universiteta [Features of work with first-year students (from the experience of the Mechanics and Mathematics Faculty of the Perm State National Research University)]. *Bulletin of Moscow University. Ser. 20. Pedagogical education*, vol. 1, 2017, pp. 99–110.

21. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V. Socialnaya ustoichivost rossijskogo studenchestva gendernii aspekt [Social Sustainability of Russian Students: gender aspect], vol. 3(17), 2017, pp. 33–48.

Информация об авторах / Information about the authors:

Семен Давыдович Резник – заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой «Менеджмент», Пензенский государственный университет архитектуры и строительства; 8-927-649-54-25; disser@bk.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>

Марина Витальевна Черниковская – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Менеджмент», Пензенский государственный университет архитектуры и строительства; 8-902-205-95-16; m.chernikovskaya@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>

Semyon D. Reznik – Honored Scientist of the Russian Federation, Dr. Hab. (Economics), Professor, Head of the Management Department of the Penza State University of Architecture and Construction; 8-927-649-54-25; disser@bk.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>

Marina V. Chernikovskaya – PhD (Economics), Associate Professor of the Department of Management Penza State University of Architecture and Construction; 8-902-205-95-16; m.chernikovskaya@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.010

СРАВНЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ

В. А. Пушных

*Ассоциация инженерного образования России (Томское региональное отделение)
Россия, 634050, г. Томск, ул. Пирогова, 10б; pushnykh@tpu.ru*

Аннотация. Предлагаемая статья является исследовательской. В литературе описано множество исследований организационной культуры преподавателей и студентов университетов, однако эти исследования охватывают либо только преподавателей, либо только студентов. Это не позволяет провести сравнение восприятия организационных культуры университета студентами и преподавателями и, следовательно, сделать какие-либо выводы о необходимых или возможных направлениях совершенствования организационной культуры университетов в целом. Целью проведения исследования, описанного в данной статье, было устранение этого недостатка.

Для проведения исследования использовался широко известный метод OCAI. Исследование охватывало преподавателей и студентов всех академических подразделений Томского политехнического университета. Классический вопросник метода OCAI был адаптирован, во-первых, к университетской специфике и, во-вторых, к уровню восприятия организационной культуры студентами.

Исследование показало, что организационные профили студентов и преподавателей очень похожи, но у преподавателей сильнее выражен акцент на иерархии. Это свидетельствует о том, что постоянный состав университета обладает сильной культурой, которую он навязывает переменному составу – студентам. Было установлено также, что в университете имеет место вызывающая серьезные опасения тенденция к росту иерархической составляющей организационной культуры.

Данное исследование проведено в техническом университете. Представляется целесообразным распространить такое исследование на другие виды университетов для получения всеобъемлющей картины состояния организационной культуры в российских университетах

В статье впервые описано совместное исследование организационной культуры студентов и преподавателей университета. Результаты исследования ориентируют руководство и преподавателей университета на особое внимание к собственной организационной культуре, поскольку эта культура транслируется через выпускников вуза в общество и государство, ценности которых становятся именно такими, какими они были привиты студентам во время обучения.

Ключевые слова: организационная культура, организационная культура студентов, университет, метод OCAI, культура иерархии, инновации

Для цитирования: Пушных В. А. Сравнение восприятия организационной культуры университета преподавателями и студентами. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 122–130. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.010

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.010

PERCEPTION OF THE UNIVERSITY ORGANIZATIONAL CULTURE BY ACADEMICS VS. STUDENTS

V. A. Pushnykh

*Russian Association for Engineering Education (Tomsk office)
10b Pirogova str., Tomsk, 634050, Russian Federation; pushnykh@tpu.ru*

Abstract. There are a lot of studies devoted to organizational culture of the academics and students at the universities. However, these studies refer either only to the former or only to latter. This provides no opportunity for comparing the perception of organizational culture by academics and students of the same university and, hence, for conclusions regarding needed or possible changes of this culture. This research is supposed to eliminate this shortcoming. The widely known method of OCAI has been used for the study. The study has covered academics and students of all academic departments of Tomsk Polytechnic University. The traditional OCAI questionnaire has been adapted to the university specificity, as well as to the level of students' organizational culture perception.

The study shows that organizational profiles of academics and students are very similar, but the academics demonstrate heavier accent on hierarchical culture. Therefore, the regular staff of the university possesses a strong culture, which is very likely to be imposed on the university's variable—students. The research also reflects the trend to enhancing hierarchical culture at the university, this tendency seeming rather dangerous.

The research has taken place in a Russian technical university. It seems to be reasonable to do such a study in other kinds of universities in order to obtain a comprehensive picture of organizational culture in Russian higher school.

The article describes the first experience of combined studying the academics' and students' organizational culture. Its results might orient university administrators and academics to paying special attention to their own organizational culture, since this culture is translated to society via values fostered in university graduates during their student's life.

Keywords: organizational culture, organizational culture of students, university, OCAI method, hierarchy culture, innovations

For citation: Pushnykh V. A. Perception of the University Organizational Culture by Academics vs. Students. University Management: Practice and Analysis. 2019; 23(1–2): 122–130. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.010

Университет – это весьма специфичный вид организации. Одной из существенных его особенностей является наличие двух видов контингента: постоянного (администраторы, преподаватели, научные сотрудники, вспомогательный персонал) и переменного, постоянно обновляющегося (студенты). Эти две группы членов университетского сообщества находятся в очень тесном взаимодействии и оказывают сильное влияние друг на друга. Подобного рода организаций немного. Помимо университетов к ним можно отнести, например, тюрьму, церковь, армию, в которой служат по призыву, а не по контракту, больницу, в которой пациенты постоянно находятся в течение достаточно длительного времени. В каждой из этих организаций также есть постоянный и переменный контингенты, заметно влияющие друг на друга. Эти организации настолько специфичны, что их часто используют в качестве метафор для описания других организаций. Известны метафоры «организация – тюрьма», «организация – армия», «организация – больница» и т. д. Хотя иногда возникает подозрение, что авторы, которые пользуются такими метафорами, больше ориентируются на артефакты этих организаций, чем на их базовые представления. Среди задач, решаемых данными организациями, очень важной является передача представителям переменного контингента неких ценностей, необходимых как для их социальной адаптации, так и для поддержания устойчивого состояния общества.

Отсюда следуют два важных обстоятельства. Первое состоит в том, что члены переменного контингента не могут считаться клиентами (по-

купателями, приобретателями услуг) [1], а сама деятельность таких организаций не может считаться услугой. Хотя некоторые из этих организаций под влиянием гипертрофированного экономического, рыночного, подхода к развитию общества уже объявлены оказывающими услуги (медицинские, образовательные), пока еще никому не пришло в голову говорить об армейских или тюремных услугах. Такие организации генетически отличаются от обычных рыночных организаций [1, 2] и, следовательно, никогда не могут быть сведены к ним.

Второе обстоятельство указывает на то, что подобного рода организации должны обладать очень сильной организационной (корпоративной) культурой. Они должны быть способны сделать свои ценности доминирующими в сознании членов переменного контингента. Вновь поступившие члены организации должны быть вынуждены принять основные положения этой культуры и быть не в силах ее существенно изменить, так как отклонения от этой культуры быстро и серьезно караются. Поэтому работа над организационной культурой является критически важным элементом деятельности этих организаций, впрочем, как и любых других тоже.

В связи с этим интересно посмотреть, насколько изучена организационная культура упомянутых организаций.

В литературе достаточно редко встречаются описания организационных культур армии [3, 4], тюрьмы [5], больницы [6–8], церкви [9]. Эти описания содержат очень интересные сведения, но все они посвящены исследованию организационной

культуры постоянного контингента данных организаций. Субкультуры переменного контингента не изучаются, так же как и восприятие организационной культуры организации в целом этим контингентом. Такой подход вполне понятен, поскольку именно постоянный контингент организаций определяет функциональные результаты их деятельности, которые вызывают удовлетворение или недовольство вышестоящих организаций и общества в целом. Передача представителям переменного контингента определенных ценностей не относится к функциональным результатам, в том числе и потому, что результаты этого процесса трудно или вообще не измеримы, особенно в краткосрочной перспективе.

Организационной культуре университетов в литературе уделяется значительно большее внимание. При этом в подавляющем большинстве случаев организационные культуры постоянно [2,10–22] и переменного контингентов [23–36] описываются по отдельности. Исследованию организационной культуры обеих групп университетского сообщества посвящены единичные работы [37].

Из анализа упомянутых работ видно, что если при исследовании организационной культуры постоянного контингента университетов часто применяются инструментальные методы, в частности, широко распространенный метод OSAI [15], то исследование организационной культуры студентов носит, как правило, описательный характер и посвящено обсуждению спортивных достижений студентов, их участию в художественной самодеятельности, волонтерской работе и т. п. Все эти виды деятельности, несомненно, являются важными для формирования личности студента, однако, не следует забывать, что, прежде всего, эта личность формируется в процессах основной деятельности студента – в учебе и научной работе. Именно в этих процессах при тесном общении с наставниками формируется мировоззрение будущего выпускника, его ценности. При этом в упомянутых работах также не указывается, как воспринимают студенты организационную культуру университета в целом.

Однако необходимо отметить, что имеются немногочисленные исследования, выполненные с помощью метода OSAI [33–35], в которых изучалось восприятие студентами организационной культуры университета.

В исследовании, описанном в [33], методом OSAI изучался взгляд студентов университета Rowan (США) на организационную культуру этого университета. Университет был основан

в 1923 г. На сегодняшний день в нем насчитывается около 18 500 студентов, в том числе 15 400 – на бакалаврских программах. Для исследования была сформирована выборка из 50 студентов, обучающихся по бакалаврским программам кафедры здравоохранения и физической культуры. Было установлено, что студенты определяют соотношение составляющих организационной культуры в рамках метода OSAI следующим образом (для желаемого состояния был установлен горизонт в 5 лет):

	текущее состояние	желаемое состояние
иерархия	26	20
адхократия	22	22
клан (семья)	29	38
рынок (конкуренция)	23	20

Из полученных результатов авторы делают выводы (по состоянию на дату исследования – 2007 г.) о том, что студенты воспринимают университет преимущественно как большую семью, дружелюбно-ориентированное местопребывания, в котором преподаватели и администраторы играют роль заботливых родителей. Университет сосредоточен на развитии потенциала своих членов, сплоченности и поддержании традиций. Студентам хотелось бы, чтобы в будущем такая ситуация не только сохранилась, но и усилилась (38 пунктов в желаемом состоянии против 29 в текущем).

В работе [35] методом OSAI исследовалось восприятие студентами организационной культуры Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Университет был основан в 1907 г. На сегодняшний день в нем насчитывается свыше 20 000 студентов (без филиалов). Исследование проводилось среди студентов 1 и 2 курсов. Было установлено, что по всем параметрам метода OSAI студенты подчеркивают превалирование иерархии в текущем состоянии организационной культуры. В желаемом состоянии студенты считают необходимым существенно снизить иерархическую составляющую организационной культуры и увеличить долю адхократии (творчества). Кроме того, почти на всех приведенных в работе организационных профилях можно заметить стремление студентов к увеличению клановой (семейной) культуры. Одной из причин этого может служить недостаточная дружелюбность университета по отношению к студентам.

Работа [36] посвящена исследованию методом OSAI восприятия студентами организаци-

онной культуры факультета науки и технологии университета Дебрецена (Венгрия). Университет был основан в 1538 году. На сегодняшний день в нем насчитывается свыше 22 000 студентов. Исследование проводилось среди студентов, обучающихся по бакалаврским программам на факультете науки и технологии. По таким программам на факультете обучается 235 студентов. Было роздано 200 анкет, для окончательной обработки отобрано 128 заполненных анкет. На основании анализа полученных организационных профилей авторы делают заключение о том, что студенты воспринимают организационную культуру факультета как преимущественно иерархическую при довольно низком уровне адхократии. В желаемом состоянии студенты отдают предпочтение клановой (семейной) культуре при соответствующем снижении доли рыночной (конкурентной) культуры. Кроме того, студенты хотели бы видеть уменьшение иерархии и увеличение адхократии (творчества).

Следует подчеркнуть, что в работах [23–36] нет данных об исследованиях организационной культуры преподавателей и администраторов университетов. Данное обстоятельство не позволяет провести сравнение восприятия организационных культуры университета студентами и преподавателями и, следовательно, сделать какие-либо выводы о необходимых или возможных направлениях совершенствования организационной культуры университетов в целом. Этот недостаток особо подчеркивается в выводах работы [36]. Исследование организационной культуры обеих групп университетского сообщества [37], имеет слишком общий и описательный характер, что также не позволяет провести упомянутое сравнение.

С целью устранения этого недостатка при помощи метода OCAI было проведено исследование восприятия студентами организационной культуры Национального исследовательского Томского политехнического университета¹. Данные об организационной культуре преподавателей этого университета были получены автором или под его руководством ранее и описаны в работах [10, 20, 39–42].

Вопросник метода OCAI [15] был адаптирован к уровню восприятия организационной культуры студентами². Модификация вопросника была согласована с авторами метода. Кроме того, чтобы убедиться, что студенты правильно

понимают вопросы, было проведено несколько «круглых столов» со студентами разных курсов, на которых организационная культура Томского политехнического университета (ТПУ) обсуждалась как в свободном формате, так и в формате вопросника. «Круглые столы» показали адекватное восприятие адаптированного вопросника студентами. Среди студентов бакалавриата (1, 4 курс) и магистратуры ТПУ, обучающихся по очной форме, было распространено 2000 анкет (всего в ТПУ по очной форме в 2016 г. обучалось 9944 студента). К окончательной обработке было принято 1762 анкеты. Студенты 1 и 4 курсов бакалавриата были включены в выборку для того, чтобы посмотреть, изменяется ли влияние организационной культуры университета на студентов в зависимости от времени их нахождения в университете. Что касается магистрантов, то помимо той же цели, предполагалось посмотреть, как влияет на восприятие организационной культуры студентами более высокий и качественно новый уровень обучения.

Во время проведения исследования в структуре ТПУ было семь научно-образовательных институтов, из которых 6 осуществляли обучение инженерным специальностям и один институт – Институт социально-гуманитарных технологий (ИСГТ) – обучение по таким специальностям, как экономика, менеджмент, маркетинг, управление персоналом, предпринимательство, социальная работа, туризм, физическая культура и спорт и т. п.

На рис. 1 приведены организационные профили студентов (сплошные линии – текущее состояние, пунктирные – желаемое состояние). Из рисунка следует, что, по мнению большинства опрошенных студентов, организационная культура ТПУ в текущем состоянии имеет акценты на иерархии и конкуренции (около 30 и 27 пунктов соответственно). Иными словами, университет, по мнению студентов, ориентирован на жесткую конкурентную борьбу, как во внешней среде, так и внутри самого себя. При этом основными инструментами победы в этой борьбе являются высокая степень формализации и структурирования деятельности и жесткий контроль. Такой взгляд соответствует реальности, поскольку ТПУ является участником программы 5–100, а администрации университета внедрила для сотрудников эффективный контракт в самом жестком и формальном его виде. В желаемом состоянии организационная культура университета видится студентам практически равномерной. Разница между организационными профилями в текущем

¹ Экспериментальная часть работы выполнена магистрантом ТПУ О. А. Белянковой [38] под руководством автора.

² Вопросник доступен по запросу на pushnykh@tpu.ru.

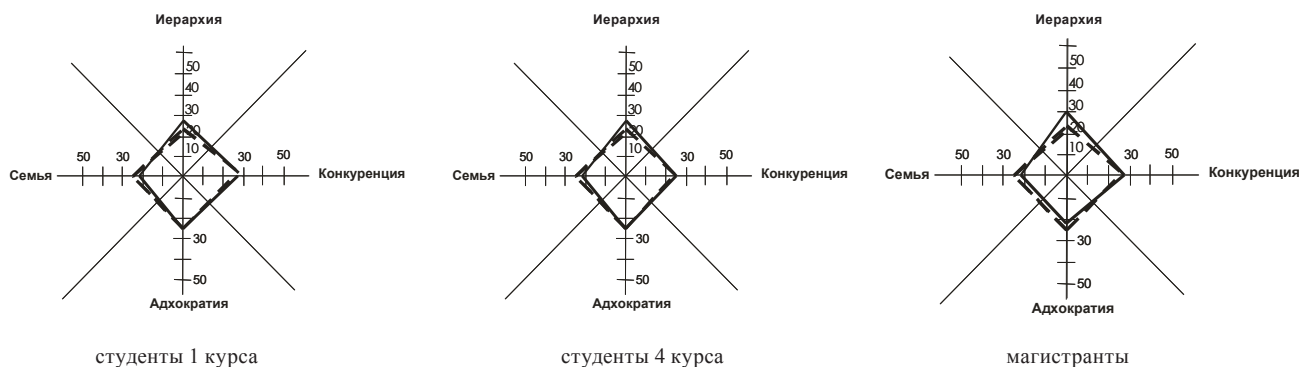


Рис. 1. Организационные профили студентов ТПУ

Fig. 1. Organizational profiles of TPU students

и желаемом состоянии невелика, что говорит об отсутствии у студентов желания увидеть какие-либо изменения в университете. Возможно, что это происходит вследствие их недостаточной осведомленности о происходящих в университете процессах. Организационные профили институтов практически совпадают, что свидетельствует об однородности организационной культуры ТПУ, то есть об отсутствии специфических субкультур в разных институтах. Исключением является Институт социально-гуманитарных технологий, организационные профили студентов которого приведены на рис. 2.

Согласно рис. 2, студенты 1 курса ИСГТ в текущем состоянии видят организационную культуру ТПУ противоречивой, что следует из существенных и одинаковых акцентов на культурах иерархии и адхократии, которые по смыслу метода ОСАИ являются противоположными. К 4 курсу это восприятие исчезает, и студенты ИСГТ воспринимают организационную культуру ТПУ так же, как и студенты инженерных институтов. Магистранты ИСГТ полагают, что организационная культура ТПУ в настоящее время формулируется в достаточно жесткой иерархически-рыночной парадигме: акценты в 33 пункта

на иерархии и в 32 пункта на адхократии. Эти акценты выше, чем у студентов инженерных институтов. Что касается желаемого состояния, то здесь студенты ИСГТ, соглашаясь с акцентом на конкуренции, демонстрируют явно выраженное стремление к снижению организованности жизни ТПУ (уменьшение иерархии с 33 до 21 пункта) с одновременным увеличением дружелюбности университета к своим членам (увеличение семейной культуры с 19 до 25 пунктов) и творческой составляющей деятельности (увеличение адхократии с 16 до 25 пунктов).

Разница во взглядах студентов ИСГТ и студентов технических специальностей на организационную культуру университета, скорее всего, отражает разницу гуманитарного – более свободного, индивидуально-ориентированного – и технического – более упорядоченного и формализованного образа мышления. Это подтверждается тем, что организационные профили преподавателей ИСГТ сходным образом отличаются от организационных профилей преподавателей технических институтов [38].

В соответствии с целями данного исследования представляет интерес сравнение организационных профилей студентов, приведенных

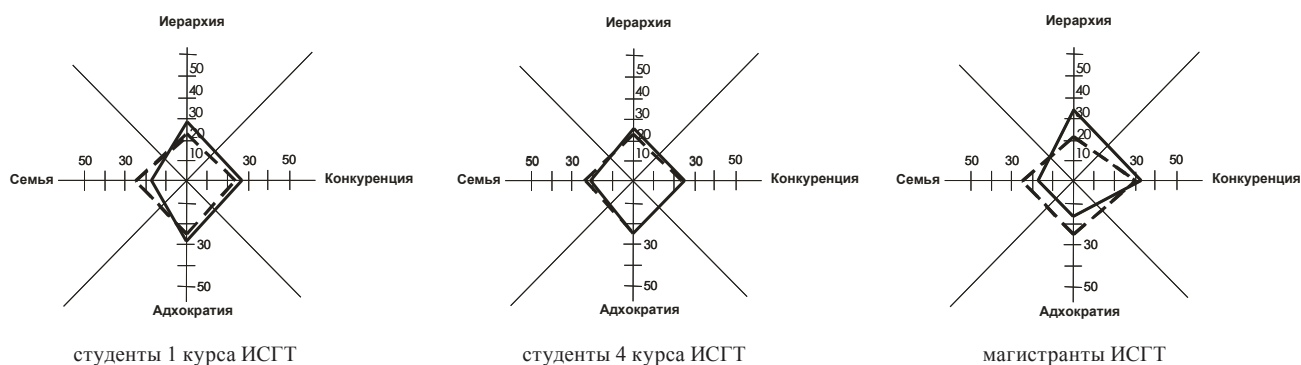


Рис. 2. Организационные профили студентов ИСГТ ТПУ

Fig. 2. Organizational profiles of the students of TPU Institute for Socio-Humanitarian Technologies

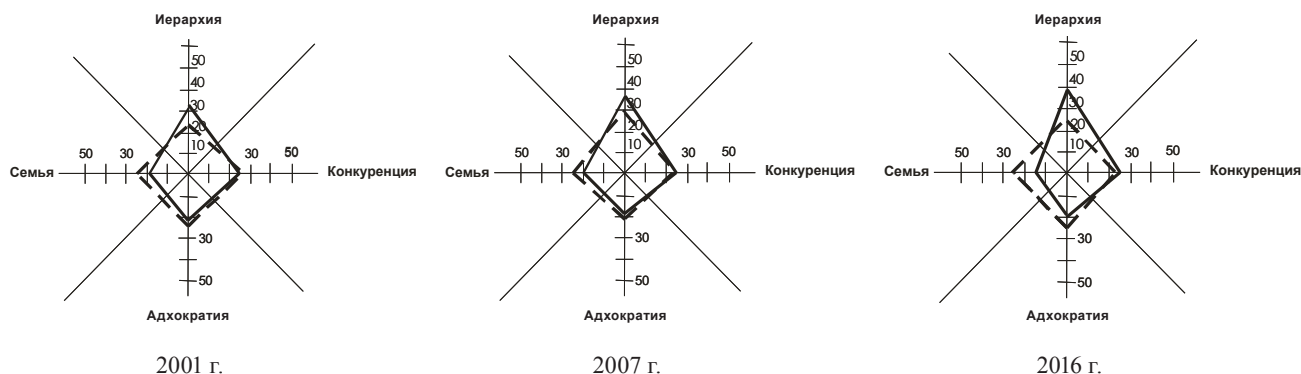


Рис. 3. Организационные профили преподавателей и администраторов ТПУ

Fig. 3. Organizational profiles of the TPU academics and administrators

на рис. 1 и 2, с организационными профилями преподавателей ТПУ.

На рис. 3 показаны организационные профили преподавателей и администраторов ТПУ [38, 39], полученные в различные годы. Из сравнения рисунков 1 и 3 видно, что организационные профили студентов и преподавателей в целом очень похожи, но у преподавателей сильнее выражен акцент на иерархии. Схожесть профилей подтверждает выдвинутое выше положение о том, что постоянный состав университета (преподаватели) обладает сильной культурой, которую он навязывает переменному составу (студентам). Это должно заставить руководство и преподавателей университета обратить особое внимание на собственную организационную культуру, поскольку эта культура транслируется через выпускников вуза в общество и государство, ценности которых становятся именно такими, какими они были привиты студентам во время обучения.

Интересно и важно отметить, что рис. 3 демонстрирует также рост иерархической культуры в университете. Из приведенного в [15] описания этой культуры следует, что она в большей степени направлена на сохранение существующего положения, на исполнительность, а не на изменения и творчество, которые являются критически важными для университета в современную турбулентную эпоху. В иерархической культуре права и ответственность сосредоточены на самом вершине иерархии, новации же, пришедшие снизу, не приветствуются, внедряются только те из них, которые идут с самого верха иерархии или по крайней мере одобрены на этом вершине. Такое положение нельзя считать нормальным в университете, который по определению должен постоянно генерировать как можно большее количество инноваций. Более того, рост иерархической составляющей в организационной культуре вузов приводит к росту иерархичности общества

и государства в соответствии со сделанным выше выводом о трансляции этой культуры из университетов в общество.

Как было установлено в работе [10], организационная культура ТПУ является типичной для российских технических вузов. Поэтому можно предположить: подобная ситуация свойственна всем этим вузам, что может служить одной из причин технического и технологического отставания России.

Для проверки этих положений представляется целесообразным проведение широкого исследования организационной культуры всех российских вузов, в том числе классических и гуманитарных университетов.

Список литературы

1. Галажгинский Э. Слово – ректору: Управленческие практики, деловые поездки, интервью и диалоги. Томск: Издательский дом Томского государственного университета; Бренднговое агентство LOVEMERO, 2018. 390 с.
2. Пушных В. А. Геном университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 103 (3). С. 23–31.
3. Битюцких К. В. Отражение корпоративной культуры военных в языковом сознании курсантов: автореферат дис. ... к. филол. н. Челябинск, 2015. 24 с.
4. Гольев С. А. Развитие корпоративной культуры военной организации в условиях реформы: автореферат дис. ... к. психол. н. Москва, 2011. 25 с.
5. Andersonville Prison: lessons in organizational failure / edited by J. P. Cangemi and C. J. Kowalski. Boston: University Press of America, 1992. 123 p.
6. Задворная О. Л., Алексеев В. А., Борисов К. Н. Формирование и развитие корпоративной культуры медицинских организаций // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2016. Т. 7. № 3. С. 142–149.
7. Лиско В. А. Организационная культура организации здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <http://scicenter.online/management-zdravooohranenii-scicenter/organizatsionnaya-kultura-organizatsii-134236.html> (дата обращения: 20.01.2019).

8. Прудникова Е. М. Корпоративная культура на примере МБУ «Детской городской больницы» [Электронный ресурс]. URL: https://otherreferats.allbest.ru/management/00265790_0.html (дата обращения: 20.01.2019).
9. Пушных В. А., Еришова М. А. Лидерство для устойчивого развития: уроки Римской католической церкви // Проблемы управления в социальных системах. Томск: Изд-во Томского университета. 2011. Т. 3. Вып. 5. С. 11–10.
10. Пушных В. А., Похолков Ю. П., Митрофанова М. В. Корпоративная культура российских технических университетов // Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 66–71.
11. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Бритов А. В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5–6 (33). С. 152–162.
12. Мкртычан Г. А., Петрова О. В. Проблемы диагностики организационной культуры инновационного университета // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 6 (1). С. 22–27.
13. Гулиус Н. С., Юрина Е. А. Трансформация корпоративной культуры университета: социологические и лингвистические методы диагностики // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 106–122.
14. Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Динамика изменений организационной культуры российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 92–106.
15. Cameron K. S. and Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competitive Values Framework. Third edition. San Francisco, Jossey Bass A Wiley Imprint, 2014. 268 p.
16. Cameron K. S. and Freeman, S. J. Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. Research in Organizational Change and Development, 1991, vol. 5, pp. 23–58.
17. Cameron, K.S., Peterson, M.W., Cohen, M., and Van der Putten, J. Perception of Non-Instructional Staff at the University of Michigan: the Culture and Climate for Quality. – Ann Arbor: University of Michigan Publishing Office, 1994. 16 p.
18. Cameron K. Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. Administrative Science Quarterly, 1978, vol. 23, pp. 604–632.
19. Cameron K. Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. Academy of Management Journal, 1981, vol. 24, no. 1, pp. 25–47.
20. Пушных В. А. Сравнительный анализ организационных культур российского и американского университетов // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 291–306.
21. Корпоративная культура Байкальского учебного комплекса. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного университета, 1998. 64 с.
22. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 62–65.
23. Щербакова М. В. Овладение корпоративной культурой в процессе адаптации первокурсников к обучению в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 164.
24. Чижикова Е. С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза. Автореф. дис. ... к-та пед. наук / Тобольская гос. соц.-пед. академия им. Д. И. Менделеева / М., 2010. 23 с.
25. Онищенко О. В. Феномен корпоративной культуры вуза в системе развития познавательной активности студентов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 3–1. С. 137.
26. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 95–103.
27. Дорохина Р. В. Этические принципы и ценностные установки студенческих корпораций Европы и Северной Америки: монография. Москва: Проспект, 2015. 128 с.
28. Андомин О. В., Косинова С. Н. Корпоративная культура студенчества как один из инструментов процесса воспитания личности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 4–12.
29. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 7–25.
30. Захарова Л. Н. Организационная культура университета в контексте проблем диагностики и формирования готовности студента к работе в условиях современного предприятия // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 31–39.
31. Мальцева Г. И., Горшкова О. В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 40–44.
32. Мухомтова Т. А. Корпоративная культура как фактор профессиональной подготовки студентов вуза // Корпоративная культура образовательных учреждений: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 9–10 февраля 2012 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос.проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2012. С. 73–77.
33. Fralinger, B., and V. Olson. Organizational Culture at the University Level: A Follow-up Study Using the OCAI Instrument. Journal of College Teaching & Learning, 2010, vol. 4, no. 11, pp. 85–97.
34. Vasyakin B. S., Ivleva M. I., Pozharskaya Y. L. and Shcherbakova O. I. A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution (Case study: Plekhanov Russian University of Economics). International Journal of Environmental and Science Education, 2016, vol. 11, no. 10, pp. 11515–11528.
35. Ujhelyi M., Kun A. I. and Hanesz J. Student's Perception of Organizational Culture at a Faculty of Science and Technology. Studia Universitatis «Vasile Goldis» Arad. Economics Series, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 41–53.
36. Загорюля Т. Б. Корпоративная культура вуза: проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19736> (дата обращения: 22.01.2019).

37. Белянкова О. А. Корпоративная культура студентов ТПУ: дис. маг. менеджм. Томск, 2016. 141 с.

38. Пушных В. А., Ардашкин И. Б., Белянкова О. А. Социально-ориентированный подход к формированию профессиональных и личностных компетенций выпускников инженерного вуза // Инженерное образование, 2017. № 2. С. 52–60.

39. Pushnykh V., Chemeris V. Study of a Russian university's organizational culture in transition from planned to market economy // Tertiary Education and Management, 2006, vol. 12, no. 2, pp. 161–182.

References

- Galazhinskiy E. Slovo – rectoru: Upravlencheskie praktiki, delovye poezdki, intervju i dialogi [Rector has the floor: management practices, business trips, interviews and dialogues], Tomsk, Tomsk State university Publishing House; Branding Agency LOVEMERO, 2018, 390 p. (In Russ.).
- Pushnykh V. A. Genom universiteta [Genome of the University], University Management: practice and analysis, 2016, no.103 (3), pp. 23–31. (In Russ.).
- Bitiutskikh K. V. Otrazhenie korporativnoy kultury voennykh v yazykovom soznanii kursantov [Reflection of the military corporate culture in linguistic consciousness of the military school students], Synopsis of the candidate of science thesis, Chelyabinsk, 2015, 24 p. (In Russ.).
- Golev S. A. Razvitie korporativnoy kultury voennoy orfanizatsii v usloviyakh reformy [Development of the military organization corporate culture in a reformation process], Synopsis of the candidate of science thesis, Moscow, 2011, 25 p. (In Russ.).
- Andersonville Prison: lessons in organizational failure /edited by J. P. Cangemi and C. J. Kowalski. Boston: University Press of America, 1992. 123 p. (In Russ.).
- Zadvornaya O. L., Alekseev D. A., Borisov K. N. Formirovanie i razvitie korporativnoy kultury meditsinskikh organizatsiy [Formation and development of the hospitals' corporate culture]. MIR (Modernization. Innovations. Development), Moscow, 2016, vol.7, no. 3, pp. 142–149. (In Russ.).
- Lisko V. A. Organizatsionnaya kultura organizatsii zdavookhraneniya [Organizational culture of a health care organization], available at: <http://scicenter.online/menedjment-zdavookhraneniya-scicenter/organizatsionnaya-kultura-organizatsii-134236.html> (accessed 20.01.2019).
- Prudnikova E. M. Korporativnaya kultura na primere MBU «Detskoy gorodskoy bolnitse» [Corporate culture by example of «City hospital for children»], available at: https://otherreferats.allbest.ru/management/00265790_0.html (accessed 20.01.2019).
- Pushnykh V. A., Ershova M. A. Liderstvo dlya us-toychivogo razvitiya: uroki Rimskoy katolicheskoy tserkvi [Leadership for Sustainable Development: lessons from the Rome Catholic Church]. Problems of Governance, 2011, vol. 3, no. 5, pp. 11–34. (In Russ.).
- Pushnykh V. A., Pokholkov Yu. P. and Mitrofanova M. V. Korporativnaya kultura rossiyskikh tekhnicheskikh universitetov [Corporate Culture of the Russian Technical Universities]. Alma Mater, 2011, no. 7, pp. 66–71. (In Russ.).
- Makarkin N. P., Tomilin O. B., Britov A. V. Rol organizatsionnoy kultury v effektivnom menedzhmente vys-

shego uchebnogo zavedeniya [Role of the organizational culture in effective management of a university]. University Management: practice and analysis, 2004, no. 5–6 (33), pp. 152–162. (In Russ.).

12. Mkrtychan G. A., Petrova O. V., Problemy diagnostiki organizatsionnoy kultury innovatsionnogo universiteta [Problems of diagnosing of organizational culture for innovative university]. Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod, 2012, No. 6(1), pp. 22–27. (In Russ.).

13. Gulius N. S., Yurina E. A. Transformatsiya korporativnoy kultury universiteta: sotsiologicheskie i lingvisticheskie metody diagnostiki [University corporate culture transformation: sociological and linguistics diagnosis methods]. University Management: practice and analysis, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 106–122. (In Russ.).

14. Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. Dinamika bzmneniy organizatsionnoy kultury rossiyskikh universitetov [Dynamics of organizational culture changes in Russian universities]. University Management: practice and analysis, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 92–106. (In Russ.).

15. Cameron K. S. and Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competitive Values Framework. Third edition. San Francisco, Jossey Bass A Wiley Imprint, 2014. 268 p.

16. Cameron K. S. and Freeman S. J. Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. Research in Organizational Change and Development, 1991, vol. 5, pp. 23–58.

17. Cameron K. S., Peterson M. W., Cohen M., and Van der Putten, J. Perception of Non-Instructional Staff at the University of Michigan: the Culture and Climate for Quality. Ann Arbor: University of Michigan Publishing Office, 1994. 16 p.

18. Cameron K. Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. Administrative Science Quarterly, 1978, vol. 23, pp. 604–632.

19. Cameron K. Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. Academy of Management Journal, 1981, vol. 24, no. 1, pp. 25–47.

20. Pushnykh V. A. Sravnitelniy analiz organizatsionnoy kultury rossiyskogo i amerikanskogo universitetov [Comparative Study of Organizational Cultures of the Russian and American Universities]. Educational Studies, 2010, No.4, pp. 291–306. (In Russ.).

21. Korporativnaya kultura Baykalskogo uchebnogo kompleksa [Baikal teaching complex corporate culture]. Irkutsk, Irkutsk State University Publishing, 1998, 64 p. (In Russ.).

22. Belyaev A. Korporativnaya kultura universiteta: ot teorii k praktike [University corporate culture: from theory to practice]. Higher Education in Russia, 2007, no.11, pp. 62–65.

23. Shcherbakova M. V. Ovladenie korporativnoy kulturoy d protsesse adaptatsii pervokursnikov k obucheniyu d vuze [Acquiring of a corporate culture by freshmen in the process of adaptation to the university education]. Higher education problems, 2012, no.1, p. 164. (In Russ.).

24. Chizhikova E. S. Formirovanie korporativnoy kultury studencheskogo soobshchestva vuza [Student community corporate culture formation at a university]. Synopsis of the candidate of science thesis, Tobolsk, 2010, 23 p.

25. Onishchenko O. V. Fenomen korporativnoy kultury VUZA v sisteme razvitiya poznavatelnoy aktivnosti studen-

tov [Phenomenon of a university corporate culture as a part of the development of the student learning activity]. *Scientific Publishing Company of Vyatka State University*, 2011, No. 3–1, p. 137. (In Russ.).

26. Maltseva G. I. Universitetskaya korporativnaya kultura [University corporate culture]. *University management: practice and analysis*, 2005, no. 2, pp. 95–103. (In Russ.).

27. Dorokhina R. V. Eticheskie printsipy i tsennostnye ustanovki studencheskikh korporatsiy Evropy i Severnoy Ameriki [Ethical principles and values of the European and North American student corporations]. Moscow, Prospect, 2015, 128 p. (In Russ.).

28. Andomin O. V., Kosinova S. N. Korporativnaya kultura studenhestva kak odin iz instrumentov protsesssa vospitaniya lichnosti [Student corporate culture as a means for the personality training]. *Physical and Educational Sciences*, 2011, no. 2, p. 4–12. (In Russ.).

29. Yablonskene N. L. Korporativnaya kultura sovremennogo universiteta [Corporate culture of a modern university]. *University Management: practice and analysis*, 2006, no. 2, pp. 7–25. (In Russ.).

30. Zacharova L. N. Organizatsionnaya kultura universiteta d kontekste problem diagnostiki i formirovaniya gotovnosti studenta k pabote v ucloviyach sovremennogo predpriyaiya [University organizational culture in the context of diagnostics and forming of student readiness to work at modern enterprise conditions]. *University management: practice and analysis*, 2006, no. 2, pp. 31–39. (In Russ.).

31. Maltseva U. B., Gorshkova O. V. Rol korporativnoy kultury v formirovanii effektivnogo universiteta [The role of corporate culture in the forming of an effective university]. *University management: practice and analysis*, 2006, No. 2, pp. 40–44. (In Russ.).

32. Mukhortova T. A. Korporativnaya kultura kak faktor professionalnoy podgotovki studenta vuza [Corporate culture as a factor of the student professional training]. Materialy 4 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Korporativnaya kultura obrazovatelnykh uchrezh-

deniy [Proceedings of the 4-th All-Russian theoretical and practical conference «Corporate culture of the educational institutions»]. Yekaterinburg, 2012, p. 73–77. (In Russ.).

33. Fralinger, B., and V. Olson. Organizational Culture at the University Level: A Follow-up Study Using the OCAI Instrument. *Journal of College Teaching & Learning*, 2010, vol. 4, no. 11, pp. 85–97.

34. Vasyakin B. S., Ivleva M. I., Pozharskaya Y. L. and Shcherbakova O. I. A Study of the Organizational Culture at a Higher Education Institution (Case study: Plekhanov Russian University of Economics). *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 10, pp. 11515–11528.

35. Ujhelyi M., Kun A. I. and Hanesz J. Student's Perception of Organizational Culture at a Faculty of Science and Technology. *Studia Universitatis «Vasile Goldis» Arad. Economics Series*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 41–53.

36. Zagorulya T. B. Korporativnaya kultura vuza: problemy vzaimodeystviya subektov obrazovatel'nogo protsesssa – studentov i prepodavateley [University corporate culture: problems of interaction of the educational process subjects – students and academics], available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19736> (accessed 22.01.2019).

37. Belyankova O. A. Korporativnaya kultura studentov TPU [TPU students' corporate culture]. Master thesis, 2016, 141 p. (In Russ.).

38. Pushnykh V. A., Ardashkin I. B., Belyankova O. A. Sotsialno-orientirovanniy podkhod k formirovaniyu professionalnykh i lichnostnykh kompetentsiy vypusknikov inzhernogo vuza [Socially-oriented Approach to Forming of the Professional and Personality Competences of the Engineering University Graduates]. *Engineering Education*, 2017, No.21, pp. 52–60. (In Russ.).

39. Pushnykh V., Chemeris V. Study of a Russian university's organizational culture in transition from planned to market economy // *Tertiary Education and Management*, 2006, vol. 12, no. 2, pp. 161–182.

Информация об авторе / Information about the author:

Пушных Виктор Александрович – кандидат технических наук, доцент, эксперт Ассоциации инженерного образования России (Томское региональное отделение); 8-913-829-77-65; pushnykh@tpu.ru.

Victor A. Pushnykh – PhD (Engineering), Associate Professor, Expert of the Russian Association for Engineering Education (Tomsk office); 8-913-829-77-65; pushnykh@tpu.ru. ORCID0000–0002–5225–9175

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ

Н. Д. Гуськова^а, А. В. Ерастова^а, О. Б. Чаплюкова^б

^а *Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
Россия, 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68; erastova.74@inbox.ru*

^б *ООО «Байтекс»
Россия, 430005, г. Саранск, ул. Советская, 105а*

Аннотация. Исследовательская статья посвящена изучению организационной культуры университета. Для того чтобы выжить и быть конкурентоспособным в условиях глобальной конкуренции на международном и всероссийском уровнях, вуз должен обладать уникальной ценностью по сравнению с другими. Одним из стратегических источников формирования конкурентных преимуществ вуза является изменение его организационной культуры. Именно ее развитие позволяет сформировать новые ценностные установки, как у преподавателей, так и у студентов. В статье проведено исследование организационной культуры Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Для исследования поверхностного уровня организационной культуры вуза нами было изучено отношение преподавателей и студентов к ключевым элементам организационной среды вуза (традиции, корпоративный стиль, поощрения и наказания и т. д.). Анализ подповерхностного уровня организационной культуры осуществлялся с использованием адаптированных вариантов вопросников К. Камерона и Р. Куина. Базовые ценностные суждения были идентифицированы с помощью применения методики Г. Ховстеде. Число респондентов, принявших участие в исследовании, составило 847 человек, из которых 100 человек – это научно-педагогические работники, 747 – студенты. Результаты исследования представлений профессорско-преподавательского состава и студенчества об организационной культуре позволили получить общее видение о ключевых ценностно-культурных ориентирах и идентифицировать сложившуюся организационную культуру. Исследование показало наличие фрагментарного восприятия элементов культуры представителями разных подразделений, имеющих иногда диаметрально противоположную оценку ее параметров. В связи с этим необходимо проведение ряда обучающих программ, направленных на развитие системы коммуникаций, организационных ценностей, психологического комфорта и корпоративного имиджа. При этом процесс развития выделенных компонентов считаем целесообразным рассматривать через призму реализации определенных целей, что обеспечит качество всех протекающих в университете организационных процессов, а, следовательно, и повышение его конкурентных преимуществ.

Ключевые слова: организационная культура, университет, конкурентные преимущества, система ценностей, методы исследования

Для цитирования: Гуськова Н. Д., Ерастова А. В., Чаплюкова О. Б. Развитие организационной культуры вуза как инструмент повышения его конкурентных преимуществ. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 131–140. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.011

THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE UNIVERSITY AS A TOOL TO INCREASE ITS COMPETITIVE ADVANTAGES

N. D. Guskova^a, A. V. Erastova^a, O. B. Chapliukova^b

^a *National Research Mordovia State University
68 Bolshevistskay str., Saransk, 430005, Russian Federation; erastova.74@inbox.ru*

^b *Bytex LLC
105a Sovetskaya str., Saransk, 430005, Russian Federation*

Abstract. The research article is devoted to studying the university's organizational culture. To survive and be competitive in the face of strong national and international competition, the university has to be unique as compared to other universities. One of the strategic sources for forming a university's competitive advantages is to change its organizational culture. It is the university's development that makes it possible to form new value attitudes, both among teachers and students. The article observes a study of the organizational culture in National Research Mordovia State University. To analyse the surface

level of the organizational culture of the university, we have investigated the attitude of teachers and students to the key elements of the organizational environment of the university (tradition, corporate style, encouragement and punishment etc.). The analysis of the subsurface level of the organizational culture has been carried out with the help of adapted versions of K. Cameron and R. Quinn's questionnaires. Basic value judgments are identified by means of G. Hofstede's method. The respondents of the questionnaires have numbered 847, including 100 research and teaching staff and 747 students. The results of studying the teachers' and students' views on organizational culture provide the general idea of key values, culture orientations, which identify the whole of this culture. The study shows the fragmentary perception of culture elements by the representatives of different departments, which sometimes leads to a diametrically opposite assessment of the parameters of this culture. In this regard, it is necessary to implement a number of training programs aimed at developing the communication system, organizational values, psychological comfort, and corporate image. At the same time, it seems reasonable to consider the development process of the selected components through achieving certain goals, which must ensure the quality of all organizational processes within the university, and, consequently, increase its competitive advantages.

Keywords: organizational culture, university, competitive advantages, value system, research methods

For citation: Guskova N. D., Erastova A. V., Chapliukova O. B. The Development of the Organizational Culture of the University as a Tool to Increase its Competitive Advantages. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(1–2): 131–140. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.011

В условиях высокой неопределенности факторов внешней среды высших учебных заведений, обусловленной развитием рыночных отношений в сфере образования, усилением процессов международной конкурентной борьбы отечественных вузов, повышение их конкурентных преимуществ становится важнейшей предпосылкой роста их конкурентоспособности. Конкурентоспособность организации представляет собой результат, отражающий имеющиеся у нее конкурентные преимущества, которые, в свою очередь, являются уникальными ценностями и обеспечивают вузам их превосходство над конкурентами. М. Портер считает, что это, прежде всего, конкурентные преимущества, основанные на качестве, ценах и издержках [1]. К. Прахалад и В. Рамасвами дают более обобщенное представление о конкурентном преимуществе, используя для его характеристики ключевую компетенцию, под которой понимается особый навык, технология, уникальная ценность для потребителя [2]. Специальные навыки организации в значительной степени выражены в коллективном знании ее сотрудников и процедурах, отражающих характер их взаимодействия. Ключевые компетенции можно рассматривать как основу устойчивого конкурентного преимущества организации [3].

Современный вуз может превзойти конкурентов, если он будет обладать уникальной ценностью (отличием) по сравнению с конкурентами. Достижение конкурентных преимуществ вуза возможно с помощью различных источников. М. Портер выделяет два основных источника конкурентных преимуществ: операционное и стратегическое [1]. Обладать уникальной ценностью (отличием) за счет операционных источников организации (вуза) в современных условиях – довольно сложная задача, поскольку

эти источники доступны для всех конкурентов на рынке. Стратегические источники конкурентных преимуществ вуза связаны с выбором иных видов деятельности, чем у конкурентов (разработка новых образовательных программ, внедрение новых гибких образовательных технологий и др.), что позволяет выделить вуз во внешней среде или же с выполнением тех же видов деятельности, но другими способами, что также позволяет создать новый уникальный набор ценностей.

Одним из стратегических источников формирования конкурентных преимуществ является изменение организационной культуры вуза. Именно ее развитие позволяет сформировать новые ценностные установки как у преподавателей, так и у студентов.

Изменения организационной культуры происходят под воздействием факторов внешней и внутренней среды. К внешним факторам относятся: глобализация, присоединение России к ВТО, цифровизация экономики, усиление конкуренции, изменение масштабов деятельности вуза, изменения на рынке труда и пр. К факторам внутренней среды, воздействующим на организационную культуру, относятся изменение количества и качества предоставляемых вузом образовательных услуг, личность руководителя, уровень образования и квалификации профессорско-преподавательского состава, уровень инфраструктуры и пр.

М. Хаммер и Дж. Чампи рассматривают три уровня изменения организационной культуры: поверхностный, подповерхностный и глубинный. Их характеристика представлена в табл. 1 [4].

Вопросам, связанным с изменениями организационной культуры, посвящены работы В. А. Спивака [5], Е. Джакуса [6], Т. О. Соломанидиной [7], Н. Ю. Лебедевой

Таблица 1

Изменения организационной культуры по уровням

Table 1

Changes in organizational culture by level

Изменения «поверхностного» уровня организационной культуры	Изменения «подповерхностного» уровня организационной культуры	Изменения «глубинного» уровня организационной культуры
Изменение должностных позиций, появление новых бизнес-процессов; изменение внутреннего интерьера и архитектуры	Возможно изменение миссии организации, а также стратегических, тактических и оперативных целей	Специфические характеристики, присущие данной организации
Изменение образцов поведения работников, формирование атмосферы перемен и ожиданий к лучшему в жизни организации	Возможно изменение корпоративного кодекса, девизов, методов общения руководства с сотрудниками	Создание командных форм выполнения задания
Допустимо увольнение или переобучение сотрудников в связи с их несоответствием новым организационным ценностям	Осуществление изменений кадровой, финансовой, технологической, инновационной, маркетинговой политики	Организационная культура является составляющей стратегии организации и ее миссии
Изменение «организационного языка», новые виды коммуникаций	Возрастает значение кадровой работы	Организационные ценности едины для всех сотрудников

и Е. М. Широниной [8], Н. Л. Яблонскене [9] и др. Они рассматривают различные модели управления изменениями организационной культуры, предлагают мероприятия по устранению

факторов, негативно воздействующих на нее. Систематизация данных подходов к изменению организационной культуры позволяет разработать алгоритм ее изменения и развития (рис. 1) [10].



Рис. 1. Алгоритм изменения и развития организационной культуры

Fig. 1. Algorithm of change and development of organizational culture

Алгоритм состоит из нескольких этапов. Первый подготовительный этап включает в себя выбор методов исследования и оценку состояния организационной культуры. На втором этапе осуществляется планирование необходимых изменений на основе полученной оценки состояния организационной культуры и разработка мероприятий по преодолению возможных сопротивлений со стороны персонала изменениям организационной культуры. Третий этап – это сам процесс изменений и оценка полученных результатов. При проведении изменений организационной культуры менеджерам рекомендуется придерживаться следующих принципов, реализация которых позволит преодолеть сопротивление изменениям со стороны сотрудников и обучающихся вуза (персонала).

1. Акцент на коллектив. Способность коллектива вуза стимулировать изменения поведенческих стереотипов на основе формирования общегрупповых норм поведения и санкций.

2. Обоснование необходимости изменений и доведение их до коллектива. Понимание сотрудниками целей изменений организационной культуры во многом снизит сопротивление им.

3. Вовлеченность персонала. Позволит повысить мотивацию и ответственность за проводимые изменения.

4. Развитие уверенности персонала в необходимости изменений организационной культуры и готовности к ним.

Прежде чем осуществлять разработку и внедрение мероприятий, направленных на изменение организационной культуры Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (МГУ им. Н. П. Огарева), одного из крупнейших центров высшего образования, науки и культуры Республики Мордовия, необходимо провести анализ и дать оценку современного состояния его организационной культуры.

Для анализа и оценки организационной культуры профессорско-преподавательского и студенческого состава МГУ им. Н. П. Огарева был использован подход У. Холла [11].

Для исследования поверхностного уровня организационной культуры вуза (А-параметр) нами было изучено отношение преподавателей и студентов к ключевым элементам корпоративной среды вуза. Анализ подповерхностного уровня организационной культуры (В-параметр) осуществлялся с использованием адаптированных вариантов вопросников К. Камерона и Р. Куина [12]. Базовые ценностные суждения (С-параметр) были идентифицированы с помощью применения методики Г. Ховстеде [13] (рис. 2).



Рис. 2. Возможные параметры оценки организационной культуры по У. Холлу

Fig. 2. Possible parameters for assessing organizational culture by W. Hall

Число респондентов, принявших участие в исследовании составило 847 человек, из которых 100 человек – это научно-педагогические работники, 747 – студенты.

Изучение представлений профессорско-преподавательского состава относительно элементов поверхностного уровня организационной культуры показало, что наибольшее развитие в МГУ им. Н. П. Огарева получила миссия и организационная структура. В исследуемой среде респондентов отмечено их высокое знание и понимание. В качестве элементов, получивших наименьшее организационное развитие, идентифицированы корпоративный стиль, условия труда, а также система внеаудиторного развития личности (рис. 3).

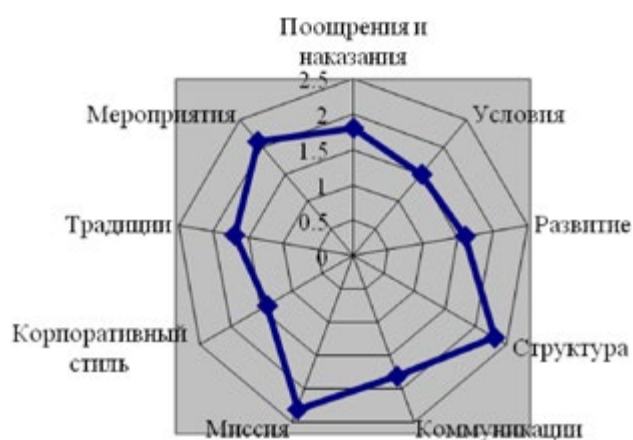


Рис. 3. Репрезентация исследования поверхностного уровня организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева глазами профессорско-преподавательского состава

Fig. 3. Representation of the study of the surface level of organizational culture of National Research Mordovia State University through the eyes of the faculty

В то же время исследование поверхностного уровня организационной культуры, по мнению

студенчества, показало доминирование системы коммуникаций, наименьшее баллы получила система поощрения и наказания (рис. 4) [14].

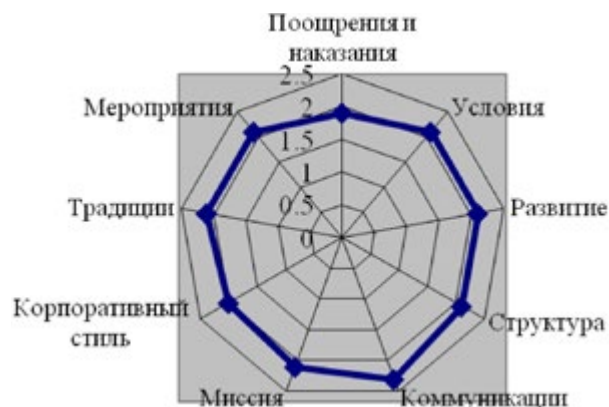


Рис. 4. Репрезентация исследования поверхностного уровня организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева глазами студентов

Fig. 4. Representation of the study of the surface level of the organizational culture of National Research Mordovia State University through the eyes of students

Исследование, базирующееся на использовании методики К. Камерона и Р. Куина, показало, что, по мнению большинства опрошенных преподавателей и студентов, для МГУ им. Н. П. Огарева свойственен клановый тип организационной культуры (табл. 2) [15]. Следовательно, акцент делается на совершенствовании личности, сплоченности коллектива, моральном климате и традициях.

Однако следует отметить, что данный тип культуры является недостаточно сильным, поскольку наряду с ним широкое распространение получили ценности бюрократической культуры. Так, по мнению представителей географического и юридического факультетов, институтов электроники и светотехники, механики и энергетики, историко-социологического и медицинского ин-

Таблица 2

Средние значения результатов анкетирования относительно существующего профиля организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева

Table 2

The average values of the results of the survey on the existing profile of organizational culture of National Research Mordovia State University

Объект	Тип организационной культуры			
	Клановая культура	Адхократическая культура	Рыночная культура	Бюрократическая культура
Профессорско-преподавательский состав	30	19	24	27
Студенты	35	20	21	24
В целом по вузу	32,5	19,5	22,5	25,5

ституты, организационная культура вуза характеризуется формализованностью, структурированностью и долгосрочной заботой об обеспечении стабильности показателей.

Респонденты факультета математики и информационных технологий, экономического факультета и института национальной культуры полагают, что МГУ им. Н. П. Огарева больше присущ рыночный тип культуры. Следовательно, целесообразно говорить о наличии целеустремленности, соперничества и ориентации на результат. Фокус перспективы настроен на конкурентные действия, решение поставленных задач и достижение измеримых целей.

Адхократическая культура (с ее преданностью новаторству, творчеству, личной инициативой и свободой) определена в качестве преобладающей в вузе при изучении мнений на факультете биотехнологии и биологии, а также в аграрном институте.

Сопоставительный анализ существующего и желаемого профиля организационной культуры Национального исследовательского Мордовского государственного университета показал, что на многих факультетах и в институтах, за исключением факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования, факультета иностранных языков, аграрного института и института физики и химии, существуют культурные разрывы (табл. 3).

Наблюдается несовпадение восприятий существующего и желаемого типов организационной культуры вуза. В большинстве своем респонденты высказывают мнение об усилении культурных парадигм кланового и адхократического типов при одновременном снижении влияния рыночной и иерархической культур. Сопоставление желаемого и существующего типов культуры представлено на рис. 5.

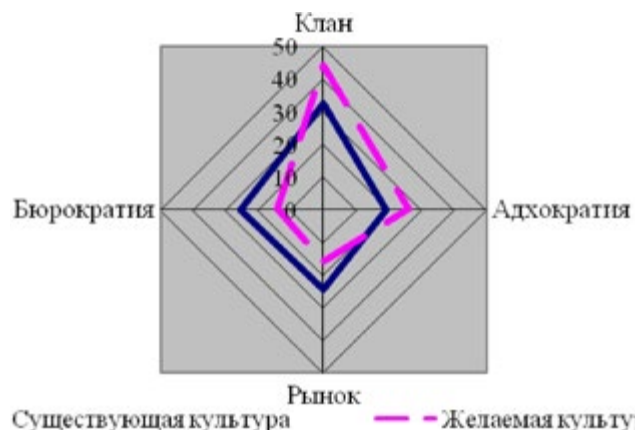


Рис. 5. Профиль организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева

Fig. 5. Profile of organizational culture of National Research Mordovia State University

Оценка ценностных суждений респондентов об организационной культуре с использованием методики Г. Ховстеде показала, что по мнению всей исследуемой группы структурных подразделений, для МГУ им. Н. П. Огарева характерен низкий уровень индекса «Дистанция власти» ($IDB_{ср}=32,65$) (табл. 4).

Данные значения по параметру «Дистанция власти» свидетельствует о наличии в вузе коллегиального типа культуры, характеризующегося демократическим стилем управления. Показатель «Стремление к избеганию неопределенности» ($ИСИН_{ср}=67,95$) имеет значение ближе к высокому. В этой связи целесообразно говорить о существовании большой тревоги за будущее, боязни неуспеха, слабой готовности к риску. Наименьшее значение индекса «Стремление к избеганию неопределенности» для восприятия организационной культуры вуза зафиксировано на экономическом факультете ($ИСИН = 52,5$), наибольшее – на юридическом факультете ($ИСИН = 87,5$). Анализ ин-

Таблица 3

Средние значения результатов анкетирования относительно желаемого профиля организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева

Table 3

The average values of the results of the survey regarding the desired profile of organizational culture of National Research Mordovia State University

Объект	Тип организационной культуры			
	Клановая культура	Адхократическая культура	Рыночная культура	Бюрократическая культура
Профессорско-преподавательский состав	46	26	15	13
Студенты	42	26	17	15
В целом по вузу	44	26	16	14

Таблица 4

Результаты анализа С-параметра организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева

Table 4

Results of the analysis of the C-parameter of the organizational culture of National Research Mordovia State University

Объект	Индекс «Дистанция власти» (ИДВ)	Индекс «Стремление к избеганию неопределенности» (ИСИН)	Индекс «Индивидуализм/коллективизм» (ИИК)	Индекс «Женственность-мужественность» (ИЖМ)
Профессорско-преподавательский состав	31,0 (Н)	69,0 (В)	61,3 (В)	41,8 (С)
Студенты	34,3 (Н)	66,9 (В)	61,8 (В)	44,6 (С)
В целом по вузу	32,65 (Н)	67,95 (В)	61,55 (В)	43,2 (С)

Н – низкий показатель параметра, С – средний показатель параметра, В – высокий показатель параметра.

декса «Индивидуализм / коллективизм» показал, что для МГУ им. Н. П. Огарева свойственна сплоченность и сильное влияние на эмоциональное состояние сотрудников, поскольку преобладающим является коллективистский (цеховой) тип организационной культуры (ИИК=61,55). По результатам исследования не было выявлено преобладание в качестве характеристики организационного пространства вуза «мужской» или «женской» культуры (ИЖМ=43,2). Наименьшее значение данного параметра было отмечено профессорско-преподавательским составом экономического факультета (ИЖМ=15,0).

Для обобщения полученных данных нами была составлена карта организационно-культурных ценностей Национального исследовательского Мордовского государственного университета глазами профессорско-преподавательского состава и глазами студентов (табл. 5).

Результаты исследования представлений профессорско-преподавательского состава и студенчества об организационной культуре позволили получить общее видение о ключевых ценностно-культурных ориентирах и идентифицировать сложившуюся организационную культуру. Однако исследование показало наличие

Таблица 5

Организационно-культурное восприятие сотрудников МГУ им. Н. П. Огарева

Table 5

Organizational and cultural perception of the employees of National Research Mordovia State University

Параметр организационной культуры	ППС			Студенты		
	Уровень развития			Уровень развития		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Объективные элементы						
Миссия						
Традиции						
Внеаудиторное развитие личности						
Корпоративный стиль						
Условия труда						
Система поощрения и наказания						
Event-система						
Система коммуникаций						
Организационная структура						

Параметр организационной культуры	ППС			Студенты		
	Уровень развития			Уровень развития		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Субъективные элементы						
Готовность к риску						
Боязнь неуспеха						
Сплоченность						
Ориентация на равенство						
Развитие человеческих ресурсов						
Взаимная поддержка						
Предпринимательство и творчество						
Конкуренция						

фрагментарного восприятия элементов культуры представителями разных подразделений, имеющих иногда диаметрально противоположную оценку ее параметров. В связи с этим необходимо проведение ряда тренингов преподавателей и студентов, направленных на развитие системы коммуникаций, организационных ценностей, психологического комфорта и корпоративного имиджа. При этом процесс развития выделенных компонентов считаем целесообразным рассматривать через призму реализации определенных целей, которые в свою очередь будут являться

критериями оценки эффективности разработанных рекомендаций (табл. 6).

Обобщенное видение возможного инструментария программы, способствующего развитию культуры вуза представлено в табл. 7.

Внедрение в систему внутреннего обучения программы, связанной с развитием организационной культуры, позволит запустить процесс совершенствования социально-духовного поля вуза.

Таким образом, в процессе исследования была обоснована необходимость осуществления комплексной оценки организационной культу-

Таблица 6

Компоненты развития организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева

Table 6

Components of the development of organizational culture of National Research Mordovia State University

Компонент организационной культуры	Цель
Мировоззрение	Формирование позитивного мировосприятия, определение места человека в коллективе и университетской среде в целом.
Организационные ценности	Создание условий, при которых личные цели сотрудников будут способствовать реализации целей университета. Воспитание чувства гордости за принадлежность к университету.
Психологический климат	Развитие инструментария для создания благоприятного психологического климата в каждом структурном подразделении университета
Стиль управления	Распространение коллегиального стиля руководства.
Система коммуникаций	Выстраивание эффективной системы коммуникаций между преподавателями и студентами разных структурных подразделений вуза.
Язык общения	Формирование устойчиво высокого уровня речевой культуры.
Корпоративный имидж	Определение ключевых элементов имиджа, как преподавателей, студентов, так и университетской среды в целом.

Таблица 7

Инструменты развития организационной культуры

Table 7

Tools for the development of organizational culture

Компонент организационной культуры	Инструменты развития
Мировоззрение	Тренинги «Гармоничное развитие», «Позитивное мышление». Беседы с психологами.
Организационные ценности	Серия семинаров «Стратегия». Деловая игра «Карьера».
Психологический климат	Тренинги «Психология профессионального межличностного общения», «Профессиональный авторитет и самоутверждение специалиста», «Психология межличностных конфликтных отношений в коллективе», «Стресс и личность специалиста».
Стиль управления	Коуч-сессии с руководителями администрации вуза и руководителями структурных подразделений
Язык общения	Практические занятия по риторике.
Корпоративный стиль	Лекции «Культура делового общения». Тренинг «Имидж преподавателя и студента». Организация проектной деятельности.

ры. На основе результатов использования диагностических моделей У. Холла, К. Камерона и Р. Куинна, Г. Ховстеде построена карта оценки состояния организационной культуры МГУ им. Н. П. Огарева, что позволило идентифицировать ключевые направления для совершенствования и развития организационной культуры данного университета. Кроме того, установлена взаимосвязь между организационной культурой вуза, его конкурентоспособностью и устойчивостью. Разработаны рекомендации по развитию организационной культуры, предусматривающие формирование общего видения и культурно-ценностных ориентиров вуза. Апробирована методика диагностики организационной культуры вуза, включающая не только идентификацию текущего состояния культурно-ценностного пространства, но и возможные направления его совершенствования и развития.

Использование полученных результатов как основы для внедрения мероприятий по совершенствованию и дальнейшему развитию организационной культуры в вузе, на наш взгляд, представляется стратегической прерогативой, обеспечивающей качество всех протекающих в университете организационных процессов, следовательно, повышение его конкурентных преимуществ.

Список литературы

1. *Портер М.* Конкурентное преимущество: как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость. Пер. с англ. 2-е изд. М.: Альбина Бизнес Букс, 2005. 654 с.

2. *Прахлад К., Рамасвами В.* Будущее конкуренции. Создание уникальной ценности вместе с потребителями. Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006. 352 с.

3. *Ламбен Ж.-Ж., Чумплас Р., Шуленг Н.* Менеджмент, ориентированный на рынок. Пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 720 с.

4. *Хаммер М., Чампи Дж.* Реинжиниринг корпорации: Манифест революции в бизнесе. Пер. с англ. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. 332 с.

5. *Спивак В. А.* Системный подход к изменениям в организациях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 6. № 2. С. 95–115.

6. *Jaques E.* The changing Culture of a Factory. N. Y.: Dryden Press, 1952. 251 p.

7. *Соломанидина Т. О.* Система управления по ценностям: вопросы разработки и внедрения // Управление корпоративной культурой. 2014. № 3. С. 162–172.

8. *Лебедева Н. Ю., Широнина Е. М.* Методологические вопросы изучения организационной культуры // Фундаментальные исследования. 2012. № 9. С. 729–733.

9. *Яблонскене Н. Л.* Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 7–25.

10. *Гуськова Н. Д., Ерастова А. В.* Ценности как элемент организационной культуры университета // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4 (98). С. 67–75.

11. *Холл Ричард Х.* Организация: структура, процессы, результаты. СПб.: Питер, 2001. 509 с.

12. *Cameron K., Quinn R.* Diagnosing and Changing Organizational Culture. Boston: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1999, 320 p.

13. *Hofstede G.* Culture's Consequences: International Differences in Work – Related Values. CA: Beverly Hill, 1980. 168 p.

14. Гуськова Н. Д., Ерастова А. В. Оценка студенческой субкультуры вуза как стратегия повышения его конкурентоспособности // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 4(20). С. 15–22. DOI: 10.2415/2409-2018-4-15-22

15. Гуськова Н. Д., Чаплюкова О. Б. Влияние организационной культуры на конкурентные преимущества студенчества // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2017. № 3. С. 49–53.

References

1. Porter M. Konkurentnoe preimushchestvo: kak dostich' vysokogo rezul'tata i obespechit' ego ustojchivost' [Competitive advantage: how to achieve high results and ensure its sustainability]. Per. s angl. 2-oe izd. Moscow, Al'bina Biznes Buks, 2005, 654 p. (In Russ.).

2. Prahalad K., Ramasvami V. Budushchee konkurencii. Sozdanie unikal'noj cennosti vmeste s potrebitelyami [The future of competition. Creating unique value with customers]. Per. s angl. Moscow, ZAO «Olimp-Biznes», 2006, 352 p. (In Russ.).

3. Lamben ZH-ZH, CHumpitas R., SHuleng N. Menedzhment, orientirovannyj na rynek [Management, market-oriented]. Per. s angl. 2-oe izd. St-Petersburg, Piter, 2008, 720 p. (In Russ.).

4. Hammer M., CHampi Dzh. Reinzhening korporacii: Manifest revolyucii v biznese [Corporate Reengineering: A Business Revolution Manifesto]. Per. s angl. St-Petersburg, Izdatel'stvo S.-Peterburgskogo universiteta, 1997, 332 p. (In Russ.).

5. Spivak V. A. Sistemnyj podkhod k izmeneniyam v organizatsiyakh [System approach to changes in organizations] // *Bulletin of the Leningrad State University named after Pushkin*, 2014, vol. 6, no 2, pp. 95–115. (In Russ.).

6. Jaques E. The changing Culture of a Factory. N. Y.: Dryden Press, 1952, 251 p.

7. Solomanidina T. O. Sistema upravleniya po cennostyam: voprosy razrabotki i vnedreniya [The value

management system: development and implementation issues] // *Management of organizational culture*, 2014. no 3, pp. 162–172 (In Russ.).

8. Lebedeva N. YU. Shironina E. M. Metodologicheskie voprosy izucheniya organizatsionnoj kul'tury [Methodological issues of studying organizational culture] // *Basic research*, 2012, no 9, pp. 729–733. (In Russ.).

9. Yablonskene N. L. Korporativnaya kul'tura sovremennogo universiteta [Corporate culture of the modern university] // *University management: practice and analysis*, 2006, no 2, pp. 7–25. (In Russ.).

10. Guskova N. D., Erastova A. V. Cennosti kak ehlement organizatsionnoj kul'tury universiteta [Values as an element of university organizational culture] // *University management: practice and analysis*, 2015., № 4 (98), pp. 67–75 (In Russ.).

11. Holl Richard H., *Organizaciya: struktura, processy, rezul'taty* [Organization: structure, processes, results]. St-Petersburg, Piter, 2001, 509 p. (In Russ.).

12. Cameron K., Quinn P. Diagnosing and Changing Organizational Culture. Boston: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1999, 320 p.

13. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. CA: Beverly Hill, 1980. 168 p.

14. Guskova N. D., Erastova A. V. Ocenka studentcheskoj subkul'tury vuza kak strategiya povysheniya ego konkurentosposobnosti [Evaluation of the student subculture of the university as a strategy to improve its competitiveness] // *Economic and Social Research*, 2018, № 4(20), pp. 15–22. (In Russ.), DOI: 10.2415/2409-2018-4-15-22

15. Guskova N. D., Chaplyukova O. B. Vliyanie organizatsionnoj kul'tury na konkurentnye preimushhestva studentstva [The influence of organizational culture on the competitive advantages of students]. *News of higher educational institutions. Sociology. Economy. Policy*, 2017, no 3, pp. 49–53. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors:

Гуськова Надежда Дмитриевна – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента МГУ им. Н. П. Огарёва; menegment310@yandex.ru; ORCID: 0000-0002-2473-9657.

Ерастова Александра Валерьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента МГУ им. Н. П. Огарёва; erastova.74@inbox.ru; ORCID: 0000-0002-5677-342X.

Чаплюкова Ольга Борисовна – event-менеджер ООО «Байтэкс»; chaplyuckowa.olia@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2214-6097.

Nadezda D. Gus'kova – Dr. hab. (Economics), Professor, Head of Management Department of National Research Mordovia State University; menegment310@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2473-9657.

Alexandra V. Erastova – PhD (Economics), Associate Professor of Management Department of National Research Mordovia State University; erastova.74@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-5677-342X.

Olga B. Chapliukova – Event manager, Bytex LLC; chaplyuckowa.olia@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2214-6097.

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ*

О. Б. Томилин, И. М. Фадеева, О. О. Томилин

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Россия, 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68; tomlinob@mail.ru

Аннотация. Введение. Исследование посвящено изучению концептуальных подходов при построении современных систем эффективного менеджмента высших учебных заведений. Построение таких систем обусловлено трендом на реформирование государственного сектора, к которому преимущественно относится институт высшего образования. Превышение рабочей нагрузки в процессе проведения модернизации высшей школы вызвало значительное психо-эмоциональное напряжение работников разного уровня, что привело к появлению деформаций в их профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Анализ современных тенденций развития менеджмента показывает, что исходя из теории организационной справедливости успех в построении и реализации систем эффективного менеджмента в высших учебных заведениях определяется социально-психологическим состоянием работников, уровнем профессионализма, исключающем интеллектуальное и эмоциональное выгорание профессорско-преподавательского состава. В исследовании высказана гипотеза, что состояние организационной культуры университетов определяет соответствующий уровень профессионального (интеллектуального и эмоционального) выгорания профессорско-преподавательского состава, так как системный феномен «организационная культура» является синергетическим соединением отношений работников внутри организации в процессе совместной деятельности и их адаптационного потенциала к внешним воздействиям. Предложены диагностические шкалы отдельных характеристик организационной справедливости. Для оценки уровня отклонений, связанных с профессиональным (интеллектуальным и эмоциональным) выгоранием членов университетского сообщества, предложено использовать разность общекультурных векторов, относящихся к существующему настоящему и желаемому состояниям организационной культуры. Диагностика организационной культуры проводилась по методике OCAI К. Камерона и Р. Куинна. Эмпирические материалы получены в результате исследования, проведенного в 2016–2018 гг., в рамках которого было опрошено 386 респондентов из 18 университетов, представляющих 12 регионов Российской Федерации. Для сравнения использовались данные аналогичного исследования, проведенного в 2003 г.

Результаты исследования. Показано, что деятельность рассматриваемых экспертных групп и возрастных когорт находится под значительным воздействием иерархической (бюрократической) организационной культуры (существующее настоящее состояние). В то же время общекультурные векторы желаемого состояния организационной культуры рассмотренных групп и когорт располагаются в поле клановой (семейной) организационной культуры. Этот результат качественно обуславливает объективные условия для появления профессионального (интеллектуального и эмоционального) выгорания членов университетского сообщества. Количественная оценка уровня профессионального выгорания как разности общекультурных векторов, относящихся к существующему настоящему и желаемому состояниям организационной культуры университета, показала: во-первых, нарастающую динамику уровня профессионального выгорания членов университетского сообщества (на протяжении 2003–2018 гг.); во-вторых, влияние возрастной специфики рассматриваемых когорт на величину профессионального (интеллектуального и эмоционального) выгорания. Обозначены условия, препятствующие построению справедливых систем эффективного менеджмента в российской высшей школе.

Обсуждение и заключение. Новизна проведенного исследования состоит в рассмотрении влияния непреднамеренных воздействий систем менеджмента, являющихся объективными причинами интеллектуального и эмоционального выгорания членов университетского сообщества. Пренебрежение фактором интеллектуального и эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава чревато утратой им профессиональной идентичности, ведущей к снижению эффективности, деградации высшей школы. Материалы исследования могут быть полезны руководителям вузов в практической работе как научно-методические рекомендации по построению и реализации справедливых систем эффективного менеджмента, а также предприятий и организаций различного профиля.

Ключевые слова: организационная культура, общекультурный вектор, настоящее состояние организационной культуры, желаемое состояние организационной культуры, интеллектуальное и эмоциональное выгорание, система эффективного менеджмента

Для цитирования: Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Оценка степени интеллектуального и эмоционального выгорания в высшей школе. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 141–154. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.012

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ и Правительства Республики Мордовия (проект № 8-411-130018 p_a).

INTELLECTUAL AND EMOTIONAL BURNOUT DEGREE ASSESSMENT AT HIGHER SCHOOL

O. B. Tomilin, I. M. Fadeeva, O. O. Tomilin

National Research Mordovia State University

68 Bolshevistskaya str., Saransk, 430005, Russian Federation; tomlinob@mail.ru

Abstract. Introduction. The article studies conceptual approaches to constructing modern systems of higher educational institutions effective management. Constructing such systems is caused by the trend in reforming public sector which higher education institute belongs to. Exceeding workload caused by higher school modernization has invoked a significant psychological and emotional stress of employees at different levels, which has led to certain deformations in their professional activities.

Materials and methods. The analysis of modern trends in management development shows that, according to the theory of organizational justice, successful constructing and implementing effective management systems in higher education is determined by the social and psychological state of employees, by their level of professionalism, which excludes intellectual and emotional burnout of the teaching staff. The study hypothesizes that the state of universities' organizational culture determines the corresponding level of professional (intellectual and emotional) burnout of the teaching staff, as far as the systemic phenomenon of organizational culture is a synergetic combination of employee relationships within the organization in the process of their joint activities and of their adaptive capacity to external influences. There is proposed a diagnostic scale of the individual characteristics of organizational justice. To assess the level of deviations associated with professional (intellectual and emotional) burnout of members of the university community, the article suggests using the difference of general cultural vectors related to the existing present and to the desired states of organizational culture. Diagnostics of organizational culture was made on K. Cameron and R. Quinn's OCAI procedure. The empirical materials have been obtained within the framework of the investigation conducted in 2016–2018 among 386 respondents from 18 universities representing 12 regions of the Russian Federation. To compare and contrast these materials, the data of the similar research conducted in 2003 have been used.

The results of the investigation. The activity of the considered expert and age groups is shown to be under significant influence of hierarchical (bureaucratic) organizational culture (at present state). At the same time, general cultural vectors of a desirable state of the considered groups' organizational culture come to be within the field of clan (family) organizational culture. This result qualitatively causes objective conditions of university assemblage members' professional (intellectual and emotional) burnout. The quantitative assessment of professional burnout level as the general cultural vectors difference, which concerns the existing present and desirable states of organizational university culture, shows, firstly, the growing dynamics of university workers' professional burnout level of (throughout 2003–2018); secondly, the influence of the considered groups' age over professional (intellectual and emotional) burnout degree. There are also outlined conditions preventing the construction of just, effective management systems in Russian higher education.

Discussion and conclusion. The study originally considers the unintended impact of management systems, which are the objective reasons for university workers' intellectual and emotional burnout. Neglecting the factor of intellectual and emotional teaching staff's burnout is fraught with the loss of their professional identity, which, on its turn, will lead to a decrease in efficiency, degradation of higher education. The research materials can be practically useful for heads of universities as scientific and methodological recommendations for constructing and implementing fair systems of effective management, as well as enterprises and organizations of various profiles.

Keywords: organizational culture, general cultural vector, present organizational culture stage, desirable organizational culture stage, intellectual and emotional burnout, effective management system

For citation: Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. Intellectual and emotional burnout degree assessment at higher school. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(1–2): 141–154. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.012

Введение

Создание эффективного менеджмента является важной проблемой современной теории и практики управления. Большинство достижений корпоративного сектора мировой хозяйственной системы в значительной степени обусловлены внедрением принципов неолитерализма [1], которое состоялось в конце XX в. Этот тренд принес

ряд реформ в управление государственного (общественного) сектора народного хозяйства, к которому относится и система высшего образования [2].

Среди реформ государственного сектора, направленных на повышение его действенности и эффективности, можно выделить следующие области, в которых проводились изменения: во-первых, рыночная реформа (приватизация, конкуренция); во-вторых, бюджетная реформа (соот-

ношение цены и качества, бюджетные стимулы, разделение доходов); в-третьих, стиль и методы управления («право» на управление); в-четвертых, автономия, ответственность, производительность [3]. В целом представленная выше система реформ отражает активное продвижение принципов неолиберализма в государственный сектор.

Изучение состоявшихся изменений в управлении российским высшим образованием показывает, что отечественная высшая школа не остается в стороне от реализации мировых трендов. Состоявшиеся изменения совершенно явно несут в себе отдельные элементы неолиберализма, а именно:

- приватизация – возможность создания негосударственных высших учебных заведений. Данный неолиберальный принцип просматривается и в предусмотренной федеральным законодательством возможности создания федеральных государственных автономных образовательных учреждений, которой уже воспользовался ряд университетов;

- конкуренция – торги, проводимые между высшими учебными заведениями за бюджетные места приема абитуриентов;

- бюджетные стимулы – реализуемые проекты федеральных, национальных исследовательских и опорных университетов;

- право на управление – введение эффективных контрактов.

В ряду проводимых реформ государственно-го управления высшим образованием ключевой задачей становится создание системы эффективного менеджмента как на уровне государства, так и на уровне вуза [4]. Перманентный процесс модернизации российской высшей школы, по-видимому, можно рассматривать как процесс рождения такой системы менеджмента, вдохновляемый неотразимым посылом «хотели, как лучше». Этот процесс, весьма похожий на поиск «философского камня», далек от завершения, о чем свидетельствуют исследования динамики изменений в российской высшей школе [5–7].

Конечно, можно сослаться на объективную коэволюцию системы высшего образования в турбулентном мире. Однако, специфика высшей школы как социального института общества, производящего нематериальные услуги (исследование, обучение), заключается в том, что успехи достигаются в условиях относительной стационарности. Этот факт вполне понятен, если обратиться к психологической специфике производителей нематериальных услуг – членам университетского сообщества, для которых стационарность ус-

ловий творческой эмоциональной жизнедеятельности является ключевым фактором достижения успешных результатов. Как доказательство приведем нарастающее в западном университетском сообществе движение «Клуб медленного плавания», название которого образно, но концентрировано формулирует отклик профессорско-преподавательского состава на внедрение принципов неолиберализма [8].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что успех или неуспех создания системы эффективного менеджмента в первую очередь связан с реакцией членов университетского сообщества (профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала) на привносимые изменения в деятельность вузов. Изучению влияния отклика российского университетского сообщества на построение системы эффективного менеджмента и посвящена настоящая работа.

Состояние вопроса

Исследования реакции профессорско-преподавательского состава университетов на создаваемые системы эффективного менеджмента в нашей стране единичны. Немногочисленны подобные исследования и в зарубежной литературе [9–11]. Причем следует отметить, что акцент смещается не на поиск мер по повышению эффективности деятельности университетов, а на оценку эффектов их непреднамеренного воздействия на профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал [12]. «Благими намерениями выстлана дорога в ад».

На ряде примеров показано, что результатами таких непреднамеренных воздействий может быть подталкивание к неэтичному поведению (фабрикация данных), создание слишком конкурентной культуры (концентрация интеллектуальных и эмоциональных ресурсов на отдельных целях), повышенная нагрузка в работе [13]. В результате мероприятия по повышению эффективности съедают сами себя («получилось, как всегда»).

Отмечается, что заметным непреднамеренным воздействием систем эффективного менеджмента на профессорско-преподавательский состав является создание дополнительного давления из-за повышения рабочей нагрузки и снижения контроля, что способствует интеллектуальному и эмоциональному выгоранию профессорско-преподавательского состава (ППС) [14–15]. Интеллектуальное и эмоциональное выгорание профессорско-преподавательского состава опре-

деляется как психологическая и физическая реакция на стресс на рабочем месте, для которого характерно эмоциональное истощение (общая усталость от чрезмерных физических, когнитивных и эмоциональных затрат для выполнения задний) и эмоциональное отчуждение от работы [16].

Профессорско-преподавательский состав представляет собой основную группу риска в развитии интеллектуального и эмоционального выгорания в университетском сообществе, так как данному процессу способствует работа в однообразном и напряженном ритме, высокая эмоциональная нагрузка от высокого уровня общения с людьми, отсутствие должного материального и нематериального вознаграждения за труд. Интеллектуальное и эмоциональное выгорание ППС может иметь неблагоприятные последствия для результатов деятельности университетов [17]. Такими результатами могут быть резкое снижение производительности труда ППС, высокая текучесть преподавательских кадров, снижение уровня генерируемых инноваций [18].

Выгорание в университетском сообществе может также привести к дискреционному поведению профессорско-преподавательского состава, которое выражается в участии ППС в деятельности, не определенной прямыми служебными обязанностями (гражданские функции), а именно: представление своего мнения по различным вопросам в социальных сетях и иных открытых информационных системах гражданского общества [19]. Причем в случае выгорания дискреционное поведение ППС носит негативный характер для деятельности высшего учебного заведения в целом. Следует отметить, что в иных условиях функционирования профессорско-преподавательского состава дискреционное поведение может напротив ассоциироваться с высоким уровнем удовлетворенности своей работой, повышением производительности труда.

Мероприятия, осуществляемые системой эффективного менеджмента, ориентированы на повышение конкурентоспособности организации в современной турбулентной среде. Однако для члена университетского сообщества центральное место занимает справедливость их реализации [20]. Важность восприятия справедливости проводимых менеджментом мероприятий подчеркивается теорией организационной справедливости [21]. В ряде работ показано, что высокая степень справедливости действий эффективного менеджмента обуславливает более низкий уровень выгорания [22] и повышение позитивного дискреционного поведения [23].

На качественном уровне причины выгорания членов университетского сообщества рассматривались в рамках теории организационной справедливости [21]. Несмотря на то что высшие учебные заведения выделяются как «особые» из-за характера производства нематериальных услуг (исследование и обучение), а также из-за их профессиональной автономии, их организационный дизайн во многом схож с организациями другой производственной направленности. Покажем разграничительную черту между теорией организационной справедливости и теорией мотивации труда на следующем примере. Выполнение определенной работы работником стоит 100 рублей, в соответствии с теорией мотивации труда эта работа оплачивается в 125 рублей, а в соответствии с несправедливой системой эффективного менеджмента – 75 рублей.

Из теории организационной справедливости [21] следует, что восприятие справедливости профессорско-преподавательским составом концентрируется вокруг следующих позиций: 1) дистрибутивная (распределительная) справедливость – результаты функционирования системы эффективного менеджмента, 2) процедурная справедливость – выполнение процедур системы эффективного менеджмента, 3) интерактивная справедливость – честность отношений (взаимодействия) при функционировании системы эффективного менеджмента [24].

Дистрибутивная справедливость – это отражение в среде ППС мнения, насколько система эффективного менеджмента объективно отражает вложенные усилия членов профессорско-преподавательского коллектива в результаты деятельности университета (например, связь между рейтинговой публикационной активностью человека и объемом его материального поощрения или его карьерным ростом) [24].

Процедурная справедливость – суждение профессорско-преподавательского состава о справедливости и равенстве выполняемых процедур системы эффективного менеджмента для достижения результатов деятельности университета (например, выполнение одной группой ППС процедур системы эффективного менеджмента за счет другой группы, не вполне прозрачное установление личных или групповых рейтингов ППС [25].

Интерактивная справедливость – личное отношение сотрудников к своему руководителю во время функционирования системы эффективного менеджмента (например, вежливое отношение и достаточная информация со стороны своего руководителя) [24–26].

Согласно проведенным исследованиям, представления о справедливости являются ключевым фактором в понимании выгорания сотрудников [27]. Если справедливые системы эффективного менеджмента создают обстановку для уменьшения интеллектуального и эмоционального выгорания членов университетского сообщества [28], то несправедливые системы рожают неопределенность перспектив деятельности, затрудняют работникам высших учебных заведений достижение своих целей, нарушают социальные отношения на рабочем месте, усиливая тенденции стресса, интеллектуального и эмоционального выгорания [29]. Справедливые системы эффективно менеджмента создают условия для реализации более альтруистических форм дискреционного поведения профессорско-преподавательского состава [21; 30].

В [31] исследовано влияние отмеченных выше градаций справедливости на выгорание членов университетского сообщества. Показано, что дистрибутивная справедливость наиболее существенно влияет на уровень выгорания профессорско-преподавательского состава, интерактивная справедливость (честность отношений, взаимодействия) занимает вторую позицию по влиянию на выгорание ППС, влияние процедурной справедливости практически не обнаруживается. Эти результаты обусловлены тем, что члены профессорско-преподавательского состава, работающие в основном индивидуально, более чувствительны к распределительной справедливости системы эффективного менеджмента, чем те, кто работает в команде [27].

Постановка задачи

Анализ состояния вопроса об интеллектуальном и эмоциональном выгорании профессорско-преподавательского состава университетов показывает, что уровень выгорания ППС однозначно определяется уровнем справедливости во внедряемых системах эффективного менеджмента. Однако представленный результат носит сугубо качественный характер. Обоснованное использование теории организационной справедливости в практике требует количественной диагностики учитываемых факторов. На этом пути можно установить критические значения, определяющие качественные изменения интеллектуального и эмоционального состояния профессорско-преподавательского состава университетов.

К таким методам диагностики можно отнести шкалу справедливости систем эффективного

менеджмента [24], Ольденбургский перечень выгорания [16], шкалу уровня дискреционного поведения [32]. При этом использование указанных характеристик представляет собой лишь сечение более сложной совокупности внешних и внутренних факторов, определяющих результативность деятельности организации.

Рассмотрим более общий альтернативный посыл генерации интеллектуального и эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава университетов. Можно утверждать, что уровень выгорания ППС определяется системой отношений работников внутри университета в процессе совместной деятельности по производству нематериальных услуг (исследования и обучение) и адаптационным потенциалом высшего учебного заведения к внешним воздействиям. Иными словами, выгорание есть одна из характеристик такого системного феномена как организационная культура.

Легко видеть, что создание и внедрение системы эффективного менеджмента является в организационной культуре не более как провозглашаемой ценностью (уровневая модель Э. Шейна [33]). Ее реализация представляет собой точку бифуркации, определяющей путь перехода провозглашаемой ценности либо на уровень базовых представлений, либо ... «получилось, как всегда». Причем выбор маршрута перехода – это в конечном итоге выбор коллектива организации. Уровень коллизий, возникающих в процессе выбора, обуславливается состоянием организационной культуры как реакции на существующие нормативные и ресурсные условия совместной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что *состояние организационной культуры университетов определяет соответствующий уровень интеллектуального и эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения (курсив – наш)*.

Экспериментальная проверка представленной гипотезы может быть осуществлена на основе выбранной диагностики состояния организационной культуры. Типологии организационной культуры в рамочной конструкции конкурирующих ценностей достаточно многообразны. Тем не менее как показано в [34], поля базовых организационных культур существующих в литературе типологий достаточно близки по своим характеристикам. В связи с этим воспользуемся диагностикой К. Камерона и У. Куинна в методике OCAI [35], которая по универсальной схеме количественно описывает профиль организационной культуры и показала эффективность при исследовании не-

скольких тысяч организаций различного производственного профиля, включая университеты.

В ряде работ [5; 36–37], посвященных применению диагностики организационной культуры в высшей школе на основе методики OCAI [35], были введены новые характеристики организационной культуры университетов, исходя из полученных профилей. Такими характеристиками являются общекультурный вектор $\bar{P}$ как мера доминирования одной из возможных базовых организационных культур; периметр и площадь профиля организационной культуры как мера отклонения существующей организационной культуры от равновесного состояния, обеспечивающего устойчивое развитие; разницы общекультурных векторов в группах отдельных идентичностей как мера уровня конфликтности между исследуемыми идентичностями в коллективах университетов.

Применение этих характеристик к результатам диагностики организационной культуры российских университетов по методике OCAI, проведенной в 2003 г. и 2017 г., показало их соответствие интерпретации динамики изменения организационной культуры [6–7], тем самым подтвердило возможность использования различных геометрических характеристик полученного профиля организационной культуры для интерпретации состояния исследуемого системного феномена.

Для доказательства рассматриваемой в настоящей работе гипотезы воспользуемся следующими рассуждениями. На рис. 1а и 1б представлены

профили организационной культуры, определенные по методике OCAI, для настоящего и желаемого состояния организационной культуры, соответственно. Для каждого из состояний найдены общекультурные векторы $\bar{P}_1$ и $\bar{P}_2$.

Разность векторов $\bar{P}_1$ и $\bar{P}_2$ (см. рис. 1в), то есть вектор $\bar{P}_3 = \bar{P}_1 - \bar{P}_2$, характеризует конфликт собственного ценностного паттерна личности (идентичности) и условий, норм и процедур деятельности, порождающий когнитивные искажения и разрушительные процессы в системе ценностей. В этом контексте интеллектуальное и эмоциональное выгорание представляется социальным явлением. В качестве количественной характеристики длина общекультурного вектора $\|\bar{P}_3\| = \|\bar{P}_1 - \bar{P}_2\|$ может служить уровнем существующей степени выгорания.

Отметим, что в равновесном состоянии организационной культуры величина $\|\bar{P}_3\|$ равняется 0. Соотнесение найденных величин $\|\bar{P}_3\|$ с качественными категориями и их калибровка требует дополнительных исследований, однако анализ имеющегося эмпирического материала позволяет сделать определенные заключения, имеющие прикладное значение.

Характеристика объекта диагностики

Исследование возможностей новой характеристики проведено на основе диагностики профиля организационной культуры по адаптированной

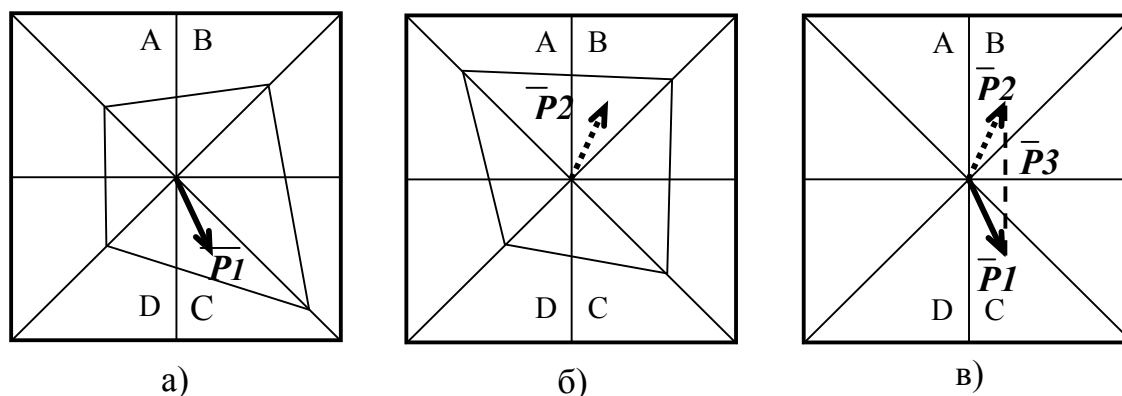


Рис. 1. Профили организационной культуры настоящего (а) и желаемого (б) состояний, векторы $\bar{P}_1$ и $\bar{P}_2$, совмещение настоящего и желаемого состояний для нахождения уровня интеллектуального и эмоционального выгорания личности (идентичности, организации) – вектор $\bar{P}_3$ (с). Поле квадранта А соответствует клановой базовой организационной культуре, поле квадранта В – адхократической базовой организационной культуре, поле квадранта С – рыночной базовой организационной культуре, поле квадранта D – иерархической (бюрократической) базовой организационной культуре

Fig. 1. Profiles of the organizational culture of the present (a) and desired (b) states – vectors $\bar{P}_1$ and $\bar{P}_2$, the combination of the present and the desired states to find the level of intellectual and emotional burnout of the personality (identity, organization) – vector $\bar{P}_3$ (c). Quadrant A field corresponds to the clan basic organizational culture, quadrant B – to the adhocratic basic organizational culture, quadrant C – to the market basic organizational culture, and quadrant D field – to the hierarchical (bureaucratic) basic organizational culture

методике OCAI [35], полученного на основе социологических исследований в университетах России. Первая диагностика проводилась в 2003 г., вторая – в 2016–2018 гг. (см. табл. 1).

Характеристики выборок при диагностике организационной культуры

Таблица 1

Characteristics of samples in organizational culture diagnostics

Table 1

Год исследования	Количество университетов	Количество экспертов
2003 г.	6	178
2016–2018 гг.	18	386

В диагностике 2016–2018 гг. общекультурные векторы определялись не только для усредненного университета, но и для различных категорий университетов (1-й тип – университеты, имеющие статус федеральных и национальных исследовательских; 2-й тип – прочие университеты и вузы, подведомственные Минобрнауки). Сравнивались также показатели у представителей с различными профессиональными идентичностями – профессорско-преподавательский состав (ППС), административный персонал (АДМ) и у различных возрастных групп – младшая возрастная группа (21–34 года), средняя возрастная группа (35–54 года), старшая возрастная группа (более 54 лет).

Обсуждение результатов

Рассматривая полученные в 2016–2018 гг. оценки характеристик профиля настоящего состояния организационной культуры ППС и АДМ с учетом статусности (типа) университета и возрастных градаций членов рассматриваемых внутриуниверситетских групп, принадлежащих к идентичностям ППС и АДМ, можно отметить следующее.

Во-первых, общекультурные векторы настоящего состояния организационной культуры для всех рассматриваемых экспертных групп располагаются в поле иерархической (бюрократической) базовой организационной культуры (см. рис. 2).

Во-вторых, группа с административной идентичностью (АДМ) в целом демонстрирует в настоящем состоянии большую приверженность к иерархической базовой организационной культуре (расположение общекультурных векторов в области, близкой к биссектрисе квадранта D), чем группа с идентичностью ППС, что

определяется спецификой ее профессиональной деятельности.

В-третьих, в статусных университетах (университеты 1-го типа) все возрастные группы с идентичностью ППС демонстрируют меньшую приверженность к иерархической базовой организационной культуре, чем возрастные группы с идентичностью АДМ. Этот результат можно интерпретировать как значительно выраженную приверженность ППС к своей профессиональной деятельности. Группа с идентичностью АДМ обуславливает приверженность к бюрократической организационной культуре, усугубляемой статусностью университета. В университетах 2-го типа положение общекультурных векторов ППС и АДМ в квадранте D инвертируется, что можно трактовать как увеличение бюрократизации преподавательской деятельности с уменьшением степени автономизации высшего учебного заведения.

Анализ оценок характеристик профиля желаемого состояния организационной культуры рассматриваемых групп экспертов показывает следующее (см. рис. 3).

Во-первых, все возрастные группы ППС демонстрируют приверженность к клановой базовой организационной культуре (квадрант А), причем молодая возрастная группа достаточно близка (что вполне естественно) к переходу в адхократическую (творческую) базовую организационную культуру (квадрант В). Более старшие возрастные группы АДМ также тяготеют к переходу в адхократическую базовую организационную культуру (вспоминая практику начала 2000-х гг.). Молодая возрастная группа АДМ связывает успешность деятельности университета с бюрократической организационной культурой (другой они просто не знают), так как профессиональное становление молодых администраторов проходило в среде с сильно формализованными процедурами.

Во-вторых, ППС университетов как 1-го, так и 2-го типов считает благоприятной для своей деятельности клановую базовую организационную культуру. Группы АДМ в зависимости от статусности университета высказывают различные желаемые перспективы: если группа АДМ университетов 2-го типа тяготеет к адхократической базовой организационной культуре из-за постоянной борьбы за ресурсное обеспечение деятельности высшего учебного заведения, то группа АДМ университетов 1-го типа, имея опыт практической деятельности в статусном ресурсном состоянии, строго придерживается квадранта А (клановая базовая организационная культура).

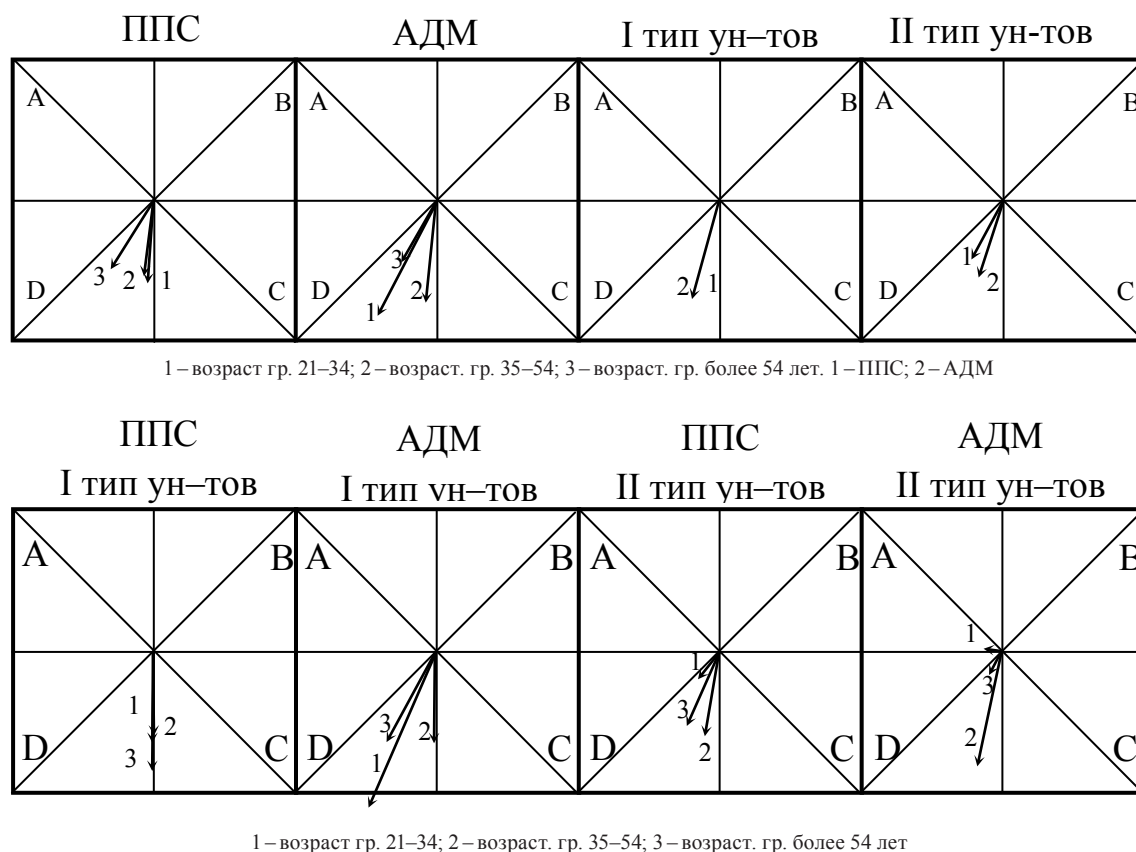


Рис. 2. Общекультурные векторы настоящего состояния организационной культуры в оценках рассматриваемых экспертных групп университетского сообщества

Fig. 2. General cultural vectors of the present state of organizational culture in the assessments of the considered expert groups of the university community

В-третьих, ППС университетов 1-го и 2-го типов имеет одинаковую возрастную последовательность смещения к квадранту адхократической (творческой) базовой организационной культуры (квадрант В). Если старшая возрастная группа АДМ университетов 1-го типа тяготеет к квадранту В, то молодая возрастная группа однозначно демонстрирует свою приверженность к иерархической базовой организационной культуре по причине условий своего профессионального становления. Все возрастные группы АДМ университетов 2-го типа связывают успешность университета с организационной культурой, обеспечивающей творческий характер деятельности (адхократическая базовая организационная культура). Этот результат можно интерпретировать, как уже отмечалось выше, как постоянную борьбу за ресурсное обеспечение деятельности высшего учебного заведения.

Резюмируя результаты обсуждения положения общекультурных векторов рассматриваемых возрастных когорт в настоящем и желаемом состояниях организационной культуры российских

университетов, мы можем сделать чрезвычайно важное для доказательства предлагаемой гипотезы заключение: *между существующим настоящим и желаемым состояниями организационной культуры университетов существует значительный разрыв (курсив – наш)*. Это обстоятельство является фундаментальной причиной появления интеллектуального и эмоционального выгорания как в коллективе университета в целом, так и в группах с различными идентичностями.

Чтобы создать сравнимые характеристики уровня интеллектуального и эмоционального выгорания для их последующего анализа, найдены величины $\|\bar{P}_3\|$ для рассматриваемых экспертных когорт (см. табл. 2).

Анализируя данные, представленные в табл. 2, можно отметить следующее.

1. Почти два десятилетия российская высшая школа функционирует в правовых, нормативных, финансовых условиях, создающих достаточно высокий уровень интеллектуального и эмоционального выгорания как у работников профессорско-преподавательского состава, так и у работников

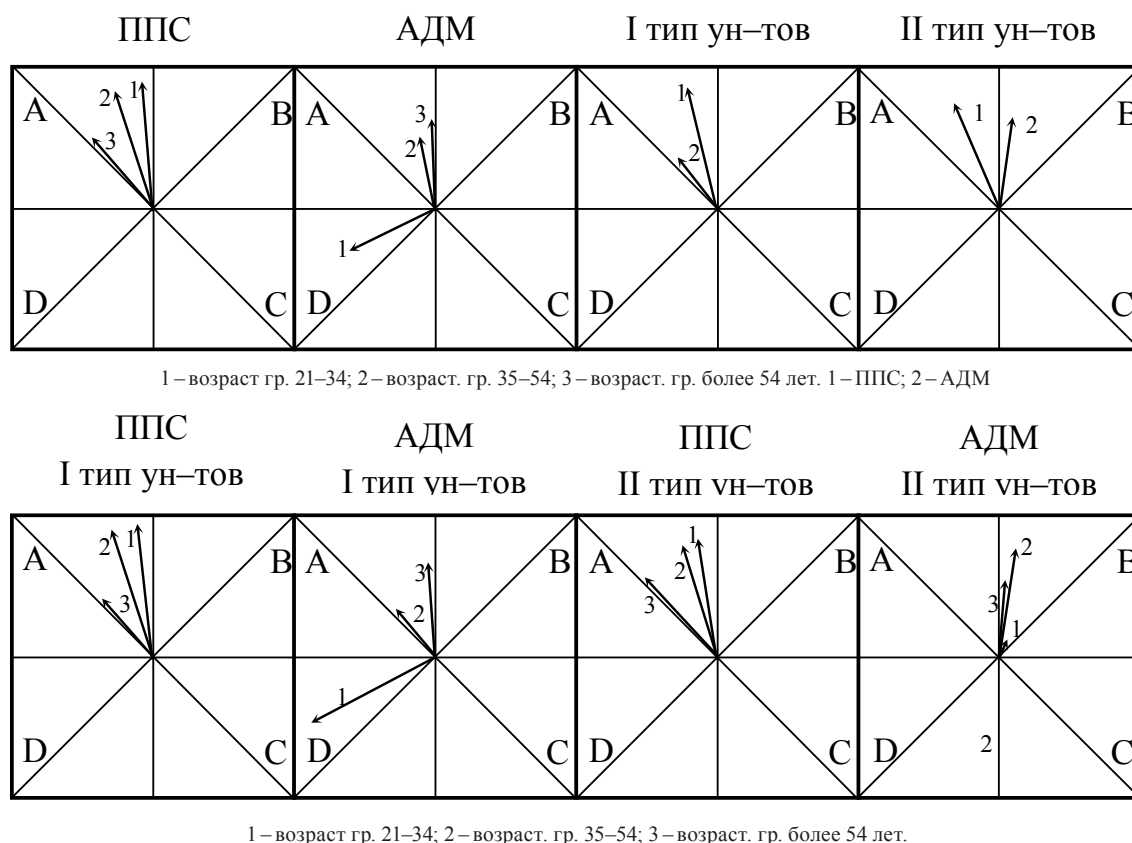


Рис. 3. Общекультурные векторы желаемого состояния организационной культуры в оценках рассматриваемых экспертных групп университетского сообщества

Fig. 3. General cultural vectors of the desired state of organizational culture in the assessments of the considered expert groups of the university community

административно-управленческого персонала. Такая оценка означает, что условия функционирования не способствуют эффективности деятельности университетов, благоприятствуют процессам профессиональной деградации.

2. Последние 15 лет в российской высшей школе наблюдается процесс увеличения степени интеллектуального и эмоционального выгорания как у работников профессорско-преподавательского состава, так и у работников административно-управленческого персонала. Этот результат свидетельствует о том, что протекающие процессы модернизации высшего образования не приняты и не разделяются университетским сообществом и университетским менеджментом, с одной стороны, попытки создания вертикали эффективного менеджмента в системе высшего образования не получили одобрения и понимания, с другой стороны. Кроме того, можно отметить, что усиление интеллектуального и эмоционального выгорания для обеих групп определяется снижением дистрибутивной (распределительной) справедливости по всей вертикали системы эффективного менеджмента в российской высшей школе. Этот

процесс и его следствия обусловлены «...фундаментальным недофинансированием образования относительно заявленных обязательств» [38, с. 14]. В этом случае «система может функционировать при недостаточном финансовом обеспечении только в инерционном состоянии» [38, с. 15], которое не может служить основой для построения системы эффективного менеджмента.

3. В целом за рассматриваемый период времени показатели интеллектуального и эмоционального выгорания в профессорско-преподавательском составе университетов оказались выше, чем среди административно-управленческого персонала. Такая оценка обусловлена нарастанием вклада иерархической (бюрократической) культуры в организационную культуру университетов [5–6]. ППС попадает под пресс бюрократического потока, генерируемого не только структурами Минобрнауки, но и собственным внутриуниверситетским менеджментом. С точки зрения теории организационной справедливости, такой результат означает, что выполнение процедур системы эффективного менеджмента постоянно усложняется, приводит к существенному

Таблица 2

**Характеристики уровня интеллектуального и эмоционального выгорания
в экспертных группах и возрастных когортах в 2003 г. и в 2016–2018 гг.**

Table 2

**Characteristics of the level of intellectual and emotional burnout within
expert groups and age cohorts in 2003 and in 2016–2018**

Экспертные группы и возрастные когорты		P3	Экспертные группы и возрастные когорты		P3
ППС 2003		26,29	ППС 1	21–34	38,09
ППС 2016–2018		32,24	ППС 1	35–54	34,18
АДМ 2003		18,49	ППС 1	Более 54	43,72
АДМ 2016–2018		28,56	АДМ 1	21–34	30,84
ППС	21–34	28,79	АДМ 1	35–54	22,98
ППС	35–54	33,12	АДМ 1	Более 54	44,74
ППС	Более 54	33,98	ППС 2	21–34	19,29
АДМ	21–34	17,97	ППС 2	35–54	31,96
АДМ	35–54	20,15	ППС 2	Более 54	24,38
АДМ	Более 54	28,36	АДМ 2	21–34	6,62
ППС 1		38,05	АДМ 2	35–54	26,73
АДМ 1		32,51	АДМ 2	Более 54	12,96
ППС 2		25,51			
АДМ 2		16,08			

снижению уровня процедурной справедливости как в среде ППС, так и в среде АДМ. Кроме того, усложнение процедур системы эффективного менеджмента неминуемо приводит к снижению уровня интерактивной справедливости в среде профессорско-преподавательского состава из-за действий административно-управленческого персонала высшего учебного заведения, направленных на выполнение процедур, генерируемых структурами Минобрнауки.

4. Уровень интеллектуального и эмоционального выгорания как в группе с идентичностью ППС, так и с идентичностью АДМ в университетах 1-го типа выше, чем в университетах 2-го типа. Это обстоятельство определяется «платой за статус», повышенным уровнем ответственности за результаты деятельности высшего учебного заведения.

5. В университетах 1-го типа максимальный уровень интеллектуального и эмоционального выгорания достигается в старшей возрастной группе (более 54 лет) как профессорско-преподавательского состава, так и административно-управленческого персонала. Этот результат объясним тем, что проводимая модернизация высшего образования

находятся в конфликте с ценностными паттернами данной возрастной группы (с точки зрения развития организации, содержания образования и образовательных технологий). В университетах 2-го типа уровень интеллектуального и эмоционального выгорания для данной возрастной группы минимален, что обуславливается пониманием низкой эффективности собственных усилий в существующем модернизационном процессе.

6. В университетах 1-го типа минимальный уровень интеллектуального и эмоционального выгорания достигается для средней возрастной группы (35–54 года) как профессорско-преподавательского состава, так и административного персонала. Этот результат можно интерпретировать как реализацию достигнутой на основе опыта компетентности при участии данных университетских идентичностей в процессах модернизации высшего образования. В университетах 2-го типа уровень интеллектуального и эмоционального выгорания для данной возрастной категории достигает максимального значения, что обуславливается максимальным объемом ответственности за результаты образовательной и управленческой работы, возлагаемым на рассматриваемую возрастную группу.



Заключение

Проведенный анализ полученных экспериментальных данных показывает, что исходная гипотеза «состояние организационной культуры университетов определяет соответствующий уровень интеллектуального и эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава» высшего учебного заведения (курсив – наш) доказана. Данный результат имеет принципиально важное значение при построении систем эффективного менеджмента, поскольку менеджмент требует высокого уровня компетентности при выполнении задач университетской деятельности. Пренебрежение фактором интеллектуального и эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава чревато не только утратой профессиональной идентичности работников, но и деградацией высшей школы.

Справедливость систем эффективного менеджмента должна учитываться на ранних этапах их разработки и внедрения. Такой концептуальный подход позволяет диагностировать возможные непреднамеренные эффекты как следствие предлагаемых решений структурных проблем (дистрибутивная справедливость), процедурных проблем (процедурная справедливость) и проблем в отношениях (честность взаимодействия). Системы эффективного менеджмента могут оказать непреднамеренное влияние на профессорско-преподавательский состав университетов [39]. Однако, если они разработаны (дистрибутивная и процедурная справедливость) и реализованы (процедурная и интерактивная справедливость) в качестве справедливых в среде ППС, они имеют значительный потенциал для уменьшения интеллектуального и эмоционального выгорания и косвенного стимулирования дискреционного поведения сотрудников [40], что является опосредованным фактором повышения эффективности деятельности высшего учебного заведения.

Отметим, что в российской высшей школе имеются практики построения справедливых систем эффективного менеджмента. Так, например, в Национальном исследовательском Томском государственном университете в управлении внедряются элементы, повышающие интерактивную справедливость менеджмента. Принятие тех или иных решений ученого совета или ректората сопрягается с предварительным обсуждением проектов в экспертных группах из представителей профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала [41]. Подобные практики – первые ласточки, но они, безусловно, предвещают приход весны.

Результаты проведенного исследования направлены, с одной стороны, на развитие теории организационной культуры как ресурса эффективного менеджмента, с другой, – представляют интерес для практики менеджмента не только университетов, но и предприятий и организаций различного профиля, функционирующих в условиях высококонкурентной среды, с целью повышения эффективности управления производственными структурами.

Список литературы

1. *Стедмен-Джоунз Д.* Рождение неолиберальной политики. От Хайека и Фридмана до Рейгана и Тэтчер = *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics.* – Социум. М.: Мысль, 2017. 528 с.
2. *Pollitt C., van Thiel, S. and Homburg V.* New Public Management in Europe: Adaptations and Alternatives. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2007.
3. *Broucker B. and De Wit K.* New Public Management in Higher Education. /In *Palgrave Handbook of Higher Education Policy and Governance*, edited by J. Huisman, H. de Boer, D. Dill, and M. Souto-Otero, P. 57–75. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.
4. *Decramer A., Smolders C., Vanderstraeten A. and Christiaens J.* The Impact of Institutional Pressures on Employee Performance Management Systems in Higher Education in the Low Countries. *British Journal of Management*. 2012, vol. 23 (S1), pp. 88–103.
5. Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Динамика изменений организационной культуры российских университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. № 2. С. 92–105.
6. Ключев А. К., Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Управление университетом: итоги трансформации // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 1. С. 93–104.
7. Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О., Ключев А. К. Организационная культура российских университетов: ожидания и реалии. *Высшее образование в России*. 2018. № 1. С. 96–107.
8. *Jones D. R., Patton D.* An academic challenge to the entrepreneurial university: the spatial power of the «Slow Swimming Club». <https://doi.org/10.1080/3079079.2018.1534093>.
9. *McCormac, J., Propper C., and Smith S.* Herding Cats? Management and University Performance. *The Economic Journal*. 2014, vol. 124 (578), pp. 534–564.
10. *Kallio K., and Kallio T.* Management-By-Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*. 2014, vol 39 (4), pp. 574–589.
11. *Ringelhan S., Wollersheim J. and Welpel I.* Performance Management and Incentive Systems in Research Organizations: Effects, Limits and Opportunities. In *Incentives and Performance – Governance of Research Organizations*, edited by I. Welpel, J. Wollersheim, S. Ringelhan, and M. Osterloh, Heidelberg: Springer, 2015, pp. 87–103.

12. Van Waeyenbergh T., Decramer A., Desmidt S., and Audenaert M. The Relationship Between Employee Performance Management and Civil Servants' Turnover Intentions: A Test of the Mediating Roles of System Satisfaction and Affective Commitment. *Public Management Review*. 2017. vol. 19 (6), pp. 747–764.
13. Ordóñez L. D., Schweitzer M. E., Galinsky A. D., and Bazerman M. H. Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Overprescribing Goal Setting. *The Academy of Management Perspectives*. 2009, vol. 23 (1), pp. 6–16.
14. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
15. Barkhuizen N., Rothmann S. and van de Vijver. F. J. R. Burnout and Work Engagement of Academics in Higher Education Institutions: Effects of Dispositional Optimism. *Stress and Health*. 2014, vol. 30 (4), pp. 322–332.
16. Demerouti E., Bakker A., Vardakou I. and Kantas A. The Convergent Validity of Two Burnout Instruments: A Multitrait-Multimethod Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*. 2003, vol. 19 (1), pp. 12–23.
17. Watts J., and Robertson N. Burnout in University Teaching Staff: A Systematic Literature Review. *Educational Research*. 2011, vol. 53 (1), pp. 33–50.
18. Halbesleben J. R. B. and Buckley M. R. Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*. 2004, vol. 30 (6), pp. 859–879.
19. Zhang K. L., Song J., Hackett R. D., and Bycio P. Cultural Boundary of Expectancy Theory-Based Performance Management: A Commentary on DeNisi and Pritchard's Performance Improvement Model. *Management and Organization Review*. 2006, vol. 2 (2), pp. 279–294.
20. Bowen D. and Ostroff C. Understanding HRM–Firm Performance Linkages: The Role of the 'Strength' of the HRM System. *Academy of Management Review*. 2004, vol. 29 (2), pp. 203–221.
21. Greenberg J. A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*. 1987, vol.12 (1), pp. 9–22.
22. Brown M. and Benson J. Rated to Exhaustion? Reactions to Performance Appraisal Processes. *Industrial Relations Journal*. 2003, vol. 34 (1), pp. 67–81.
23. Katou A. Justice, Trust and Employee Reactions: An Empirical Examination of the HRM System. *Management Research Review*. 2013, vol. 36 (7), pp. 674–699.
24. Colquitt J. A., Conlon D. E., Wesson M. J., Porter C. O. L. H. and Ng K. Y. Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*. 2001, vol. 86 (3), pp. 425–445.
25. Heffernan M. and Dundon T. Cross-Level Effects of High-Performance Work Systems (HPWS) and Employee Well-Being: The Mediating Effect of Organisational Justice. *Human Resource Management Journal*. 2016, vol. 26 (2), pp. 211–231.
26. Sousa C., De Nijs W. and Hendriks P. Secrets of the Beehive: Performance Management in University Research Organizations. *Human Relations*. 2010, vol.63 (9), pp. 1439–1460.
27. Kroon B., Van de Voorde K., and Van Veldhoven, M. Cross-Level Effects of High Performance Work Practices on Burnout: Two Counteracting Mediating Mechanisms Compared. *Personnel Review*. 2009, vol. 38 (5), pp. 509–525.
28. Noblet A. J. and Rodwell, J. J. Integrating Job Stress and Social Exchange Theories to Predict Employee Strain in Reformed Public Sector Contexts. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2008, vol. 19 (3), pp. 555–578.
29. Moliner C., Martínez-Tur V., Ramos J., Peiró J. M. and Cropanzano R. Organizational Justice and Extrarole Customer Service: The Mediating Role of Well-Being at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2008, vol.17 (3), pp.327–348.
30. Moorman R. Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*. 1991, vol. 76 (6), pp. 845–855.
31. Erktulu, H. The Moderating Role of Organizational Culture in the Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*. 2011, vol. 32 (6), pp. 532–554.
32. Moorman, R. H., and Blakely, G. L. Individualism-Collectivism as an Individual Difference Predictor of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behavior*. 1995, vol.16 (2), pp. 127–142.
33. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
34. Томилин О. Б., Барнашова М. И., Томилин О. О. Организационная культура как новый управленческий ресурс стратегического менеджмента // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 3. С. 19–38.
35. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер. 2001. 320 с.
36. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Бритов А. В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высших учебных заведений // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5–6. С. 152–162.
37. Томилин О. Б., Клюев А. К., Другова Е. А., Фадеева И. М., Томилин О. О. Организационные конфликты в трансформации университетов: destruam et aedificato // Интеграция образования, 2019 (в печати).
38. «Двенадцать решений для нового образования». Экспертный доклад Центра стратегических разработок Высшей школы экономики / Руководители работ: Я. Кузьминов и И. Фрумин при участии Л. Овчаровой. Москва, апрель 2019 год. Doklad_obrazovanie_Web.pdf.
39. Teelken C. Compliance or Pragmatism: How Do Academics Deal with Managerialism in Higher Education? A Comparative Study in Three Countries. *Studies in Higher Education*. 2012, vol. 37 (3), pp. 271–290.
40. Aguinis H. Performance Management. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2013.
41. Галажинский Э. В. Как будет меняться управление университетами // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 2. С. 3–6.

References

1. Stedmen-Dzhounz D. Rozhdenie neoliberalnoy politiki. Ot Hayeka i Friedmana do Reigana i Tetcher – Socium. M.: Mysl'. 2017. 528s.



2. Pollitt C., van Thiel, S. and Homburg V. *New Public Management in Europe: Adaptations and Alternatives*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2007.
3. Broucker B. and De Wit K. *New Public Management in Higher Education*. /In *Palgrave Handbook of Higher Education Policy and Governance*, edited by J. Huisman, H. de Boer, D. Dill, and M. Souto-Otero, P. 57–75. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.
4. Decramer A., Smolders C., Vanderstraeten A. and Christiaens J. The Impact of Institutional Pressures on Employee Performance Management Systems in Higher Education in the Low Countries. *British Journal of Management*. 2012. V. 23 (S 1). P. 88–103.
5. Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. *Dinamica izmenenij organizacionnoy kultury rossijskikh universitetov // Universitetskoye upravleniye: practica i analiz*. 2017. № 2. P. 92–105
6. Klyuev A. K., Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. *Upravlenie universitetom: itogi transformatscii // Universitetskoye upravleniye: practica i analiz*. 2018. № 1. P. 93–104.
7. Tomilin O. B., Fadeeva I. M., Tomilin O. O., Klyuev A. K. *Organizatsionnaya cultura rossiyskiykh universitetov: ozhidaniya i realii. Vysheye obrazovanie v Rossii*. 2018. № 1. P. 96–107.
8. Jones D. R., Patton D. An academic challenge to the entrepreneurial university: the spatial power of the «Slow Swimming Club». <https://doi.org/10.1080/3079079.2018.1534093>.
9. McCormac, J., Propper C., and Smith S. Herding Cats? Management and University Performance. *The Economic Journal*. 2014. V.124 (578). P. 534–564.
10. Kallio K., and Kallio T. Management-By-Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*. 2014. V.39 (4). P. 574–589.
11. Ringelhan S., Wollersheim J. and Welpel I. *Performance Management and Incentive Systems in Research Organizations: Effects, Limits and Opportunities.* In *Incentives and Performance – Governance of Research Organizations*, edited by I. Welpel, J. Wollersheim, S. Ringelhan, and M. Osterloh, Heidelberg: Springer, 2015. P. 87–103.
12. Van Waeyenberg T., Decramer A., Desmidt S., and Audenaert M. The Relationship Between Employee Performance Management and Civil Servants' Turnover Intentions: A Test of the Mediating Roles of System Satisfaction and Affective Commitment. *Public Management Review*. 2017. V.19 (6). P. 747–764.
13. Ordóñez L. D., Schweitzer M. E., Galinsky A. D., and Bazerman M. H. Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Overprescribing Goal Setting. *The Academy of Management Perspectives*. 2009. V.23 (1). P. 6–16.
14. Vodopjanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilactica*. St. Petesburg: Piter, 2008. 336 p.
15. Barkhuizen N., Rothmann S. and van de Vijver. F. J. R. Burnout and Work Engagement of Academics in Higher Education Institutions: Effects of Dispositional Optimism. *Stress and Health*. 2014. V. 30 (4). P. 322–332.
16. Demerouti E., Bakker A., Vardakou I. and Kantas A. The Convergent Validity of Two Burnout Instruments: A Multitrait-Multimethod Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*. 2003. V. 19 (1). P. 12–23.
17. Watts J., and Robertson N. Burnout in University Teaching Staff: A Systematic Literature Review. *Educational Research*. 2011. V.53 (1). P. 33–50.
18. Halbesleben J. R. B. and Buckley M. R. Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*. 2004. V.30 (6). P. 859–879.
19. Zhang K. L., Song J., Hackett R. D., and Bycio P. Cultural Boundary of Expectancy Theory-Based Performance Management: A Commentary on DeNisi and Pritchard's Performance Improvement Model. *Management and Organization Review*. 2006. V.2 (2). P. 279–294.
20. Bowen D. and Ostroff C. Understanding HRM–Firm Performance Linkages: The Role of the 'Strength' of the HRM System. *Academy of Management Review*. 2004. V.29 (2). P. 203–221.
21. Greenberg J. A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*. 1987. V.12 (1). P. 9–22.
22. Brown M. and Benson J. Rated to Exhaustion? Reactions to Performance Appraisal Processes. *Industrial Relations Journal*. 2003. V.34 (1). P. 67–81.
23. Katou A. Justice, Trust and Employee Reactions: An Empirical Examination of the HRM System. *Management Research Review*. 2013. V.36 (7). P. 674–699.
24. Colquitt J. A., Conlon D. E., Wesson M. J., Porter C. O. L. H. and Ng K. Y. Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*. 2001. V.86 (3). P. 425–445.
25. Heffernan M. and Dundon T. Cross-Level Effects of High-Performance Work Systems (HPWS) and Employee Well-Being: The Mediating Effect of Organisational Justice. *Human Resource Management Journal*. 2016. V.26 (2). P. 211–231.
26. Sousa C., De Nijs W. and Hendriks P. Secrets of the Beehive: Performance Management in University Research Organizations. *Human Relations*. 2010. V.63 (9). P. 1439–1460.
27. Kroon B., Van de Voorde K., and Van Veldhoven, M. Cross-Level Effects of High Performance Work Practices on Burnout: Two Counteracting Mediating Mechanisms Compared. *Personnel Review*. 2009. V.38 (5). P. 509–525
28. Noblet A. J. and Rodwell, J. J. Integrating Job Stress and Social Exchange Theories to Predict Employee Strain in Reformed Public Sector Contexts. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2008. V.19 (3). P. 555–578.
29. Moliner C., Martínez-Tur V., Ramos J., Peiró J. M. and Cropanzano R. Organizational Justice and Extrarole Customer Service: The Mediating Role of Well-Being at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2008. V.17 (3). P. 327–348.
30. Moorman R. Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*. 1991. V.76 (6). P. 845–855.
31. Erkutlu, H. The Moderating Role of Organizational Culture in the Relationship Between Organizational Justice

and Organizational Citizenship Behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*. 2011. V.32 (6). P. 532–554.

32. Moorman, R. H., and Blakely, G. L. Individualism-Collectivism as an Individual Difference Predictor of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behavior*. 1995. V.16 (2). P. 127–142.

33. Shein E. X. *Organizatsionnaya cultura i liderstvo* / Translated from English. Ed. by Spivak. St. Petersburg: Piter. 2002. 336 s.

34. Tomilin O. B., Barnashova M. I., Tomilin O. O. *Organizatsionnaya cultura kak novy upravlenchesky resurs strategicheskogo menedzhmenta* // *Universitetskoye upravlenie: practica i analiz*. 2014. № 3. S. 19–38.

35. Cameron K., Kuin R. *Diagnostica i izmenenie organizatsionnoy culture* / Translated from English by Andreeva / St. Petersburg. 2001. 320 s.

36. Makarkin N. P., Tomilin O. B., Britov A. V. *Rol' organizatsionnoy culture v effektivnom menedzhemente vysshy uchebnychk zavedeny* // *Universitetskoye upravlenie: practica*

i analiz. 2004. № 5–6. S. 152–162.

37. Tomilin O. B., Kluyev A. K., Drugova E. A., Fadeeva I. M., Tomilin O. O. *Organizatsionnye konflikty i transformatscii universitetov: destruiam et aedificato* // *Integratsiyn obrazovania*, 2019 (being published).

38. «Dvenadtsat' reshny dlya novogo obrazovania». *Ekspertniy doklad Centra strategicheskoykh razrabotok Vyshey shkoly ekonomiki / Rucovoditeli rabot*: Ya. Kuzminov i I. Fruman pri uchastii L. Ovcharovoy. Moskva, aprel' 2019 *Doklad_obrazovanie_Web.pdf*.

39. Teelken C. Compliance or Pragmatism: How Do Academics Deal with Managerialism in Higher Education? A Comparative Study in Three Countries. *Studies in Higher Education*. 2012. V.37 (3). P. 271–290.

40. Aguinis H. *Performance Management*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2013.

41. Galazhinsky E. V. *Kak budet menyat'sya upravlenie universitetami* // *Universitetskoye upravlenie: practica i analiz*. 2018. № 2. P. 3–6.

Информация об авторах / Information about the authors:

Томили́н О́лег Бори́сович – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической химии Мордовского государственного университета; 8 (8342) 47-99-24; tominob@mail.ru.

Фадеева Ирина Михайловна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии Мордовского государственного университета; 8 (8342) 47-62-01; fadeeva5@yandex.ru.

Томили́н О́лег Оле́гович – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета; 8 (8342) 24-48-88; ootomilin@gmail.com.

Oleg B. Tomilin – PhD (Chemistry), Associate Professor, Head of the Physical Chemistry Chair, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; +7 (8342) 47-99-24; tominob@mail.ru.

Irina M. Fadeeva – Dr. hab. (Sociology), Associate Professor, Chair of Sociology, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; +7 (8342) 47-62-01; fadeeva5@yandex.ru.

Oleg O. Tomilin – PhD (law), Associate Professor, Chair of State and Administrative Law, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; +7 (8342) 24-48-88; ootomilin@gmail.com.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ В ФОРМАТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ СЕССИЙ

П. Б. Мрдуляш

pavel.mrduljash@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется практика проведения стратегических сессий с организациями, когда их задачей является разработка проекта развития (трансформации). Подробно описаны основные этапы, которые должны быть проработаны участниками сессий – сотрудниками самой организации и организаторами сессии. Последовательно, шаг за шагом, показана общая схема проектирования будущей трансформации. Особенное внимание уделено этапам формирования проблем и постановки целей проекта. Сессии, анализируемые автором, разрабатывались и реализовывались на основе системоделятельного подхода. Выводы о необходимости осуществления этапов проектирования, описанных в статье, основаны на большом фактическом материале стратегических сессий, прежде всего с университетами.

Результаты статьи могут быть использованы при планировании стратегических сессий и разработке проектов развития организаций. В статье впервые подробно описаны и структурированы этапы таких работ.

Ключевые слова: проект, развитие, стратегические сессии, университет, системоделятельный подход, постановка целей, проблема

Для цитирования: Мрдуляш П. Б. Проектирование развития в формате стратегических сессий. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 155–164. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.013

Предисловие

Эта статья – обобщение пятнадцатилетнего опыта в проведении стратегических сессий с различными организациями, прежде всего, с университетами. Такие сессии были построены как работа над проектами развития, и постепенно этапы этой работы оформились в подробную последовательность действий, которая и обсуждается в статье. Другое основание текста – системоделятельный подход, методологическое направление, развиваемое в нашей стране с 1960-х гг.¹ В 1970–1990 гг. на базе этих теоретических разработок проектировалось и проводилось большое количество организационно-деятельностных игр (ОДИ). Стратегические сессии, послужившие материалом для этого текста, проводятся некоторыми коллегами из Московской школы управле-

ния СКОЛКОВО и мною и основаны на этих же фундаментальных представлениях.

На мой взгляд, сейчас основной проблемой в многочисленных сессиях, круглых столах и других формах организации коллективной работы является эклектика и иногда случайность использования различных форматов. Часто это сознательное экспериментирование, но иногда можно предположить и недостаточную грамотность организаторов, что проявляется в формальном копировании формы организации и терминологии без понимания смысла действий. Например, копируется чередование работы участников в малых группах и на общих заседаниях. Или последовательность работ «анализ ситуации», «постановка проблем», «формирование модели решения». При этом нарушаются базовые принципы, заложенные в эти формы при их создании и благодаря которым они и являются эффективными. Ведь когда-то кто-то придумал формат обсуждения, например, «мировое кафе»²

¹ Очень часто используется термин «системоделятельный» подход. Но анализ различия категорий деятельности и мыследеятельности не входит в задачу этого текста, поэтому я просто буду использовать термин «системоделятельный».

² Хуанита Браун и Дэвид Исаакс, 1995 г.

для достижения вполне четко понимаемых целей. Использование этого формата для совершенно других целей (еще и с нарушением процедуры) далеко не всегда бывает эффективным. Какой-то результат мероприятия будет получен в любом случае, но мало вероятно, что он будет соответствовать исходным задачам мероприятия.

В данном тексте я описываю этапы разработки проектов развития и обосновываю роль, которую каждый из них играет в общем процессе формирования проекта.

Примеры, используемые в статье, не всегда относятся непосредственно к университетам, но они иллюстрируют принципы, применяемые также в полном объеме и к университетам.

1. Задачи развития и стратегические сессии

Стратегические сессии как форма коллективной работы в последнее время стали очень модными. Их проводит огромное количество консультантов, заказывают компании и региональные правительства. Например, во второй половине 2018 г. стратегические сессии проходили по всем муниципалитетам Ханты-Мансийского АО, а недавно, в ноябре 2018 г., в таком формате был впервые проведен Государственный совет. Появилась даже шутка: «Не знаешь, что делать? Делай стратегическую сессию».

Но стратегическая сессия – просто формат, в котором организуется коммуникация. Он позволяет учесть мнение многих участников (в идеале – всех), провести первичное обсуждение и обобщение, сформировать и вынести в итоговые документы больше содержательных суждений, чем при использовании многих других форм. Например, формат круглого стола позволяет за 2 такта по 1,5 ч. выслушать мнение 6–8 спикеров и 5–10 человек из зала. За то же время при проведении стратегической сессии можно представить позиции не менее 20 экспертов, а при правильной организации до 40 человек могут подробно обсудить и согласовать свои точки зрения.

Другой «хит сезона» – проектный подход. В последние годы он стал чрезвычайно популярен. Все делают проекты – от детей в детских садах до Правительства Российской Федерации. Подробно про разные типы проектов я уже писал [1], но в большинстве случаев подразумевается один из двух вариантов.

Первый имеет в своей основе проекты в учебных или научных заведениях. Он предполагает, что проект – это исследовательская работа, кото-

рая требует формулировки гипотезы, затем проведения исследования и подтверждения гипотезы (или ее опровержения).

Например, проекты, которые делают школьники в 10 классе: «Качественный анализ шоколада», «Качество воды в реке Городня», «Влияние компьютерных игр на психику подростка».

В таком проектировании, как правило, не обсуждают какие этапы нужно пройти, чтобы получить правильный результат. Исследовательская работа имеет свою логику, и проектировщик движется именно по ней.

Второй вариант – это проекты в бизнесе или в бюджетных структурах, ориентированные на продукт. Здесь ситуация ровно обратная. Подробно прописывается вся последовательность действий, которые нужно исполнить, но при этом цель (или тема) проекта не обсуждается. Предполагается, что цель и задачи определены руководством, а чтобы получить результат проектирования, нужно работать строго формально, по процедуре. Технология работы подробно описана в многочисленных учебниках по Project Management.

Яркий пример такого механистического подхода – постановление Правительства Российской Федерации от 15.10.2016 № 1050 В нем подробно описывается состав и полномочия органов управления проектом. Однако вся их деятельность начинается, когда цели проекта уже кем-то сформулированы.

Но существует огромный пласт управленческих задач, когда цели изначально сформулированы быть не могут. Прежде всего, это задачи развития. Когда организация ставит перед собой задачу изменения, то, как правило, в наличии (в представлениях руководства) есть только некий образ будущего, выраженный в самых общих словах. Мы хотели бы, чтобы в результате изменений получился хороший университет, хороший аэропорт, хороший доход на вложенный капитал. Но какие цели мы должны поставить на проектирование, какие задачи решить, чтобы в результате нашего проекта получился хороший аэропорт?

Как правило, если объект изменений достаточно сложен (корпорация, город, университет и пр.), мы не можем назвать цели сразу, опираясь на наличный опыт. Даже если мы успешные консультанты, подготовившие несколько проектов развития разных организаций, мы вынуждены всякий раз применительно к каждой новой организации заново формулировать и ставить цели. Предполагается, что в этом нам могут помочь стратегические сессии.

Таким образом, стратегические сессии, в рамках которых разрабатываются проекты развития – сочетание двух эффективных, но сложных методов работы с будущим. Подчеркну, что на сессиях проекты только разрабатываются, их реализация – отдельная работа, которая в этой статье не рассматривается.

Сессии такого рода проводятся давно, и я хотел бы на основании анализа своего пятнадцатилетнего опыта обсудить этапы и содержание такой работы.

2. Этапы разработки проекта

В общем случае оглавление проектных работ в рамках стратегической сессии можно представить так:

Фактически это описание содержательной части разработки проекта, размещенное по логике процесса. С другой стороны, 1.1–4.2 – это те этапы, которые необходимо реализовать в рамках стратегической сессии, чтобы полученный проект мог решить задачу развития организации. Самым важным для этой задачи становится правильность постановки целей.

Например, если мы работаем в университете и образ нашего будущего – это Университет, входящий в число 200 лучших в мире по какому-нибудь рейтингу, то целью нашего проекта может быть магистратура, привлекающая лучших выпускников бакалавриата со всего мира. Практически все университе-

ты, ставящие перед собой задачу улучшений, вынуждены начинать с магистратуры – делать ее интересной для студентов и для исследователей. Соответственно, мы должны спроектировать модель такой магистратуры и потом, уже за пределами стратегической сессии, организовать процесс реального создания такой магистратуры в нашем университете.

Давайте более подробно разберем с этой точки зрения выделенные этапы. При этом нас, конечно, будут интересовать первые четыре, потому что пятый (разработка проекта реализации) достаточно формализован и хорошо проработан в литературе, посвященной Project Management, поэтому может быть сделан за границами сессии.

Технические вопросы подготовки сессии я обсуждать не буду – они достаточно сложны и выходят за границу темы. Отмечу только, что, как правило, такие сессии длятся от 5 до 7 (оптимально – 6) дней и проводятся командой, сочетающей системоделятельную, экспертную и организационную компетенции.

Процесс проектирования на стратегических сессиях не строго линейный, а итерационный, поэтому к некоторым пунктам мы будем возвращаться.

3. Анализ ситуации (этапы 1.1, 1.2)

Первое, с чего мы начинаем – это с анализа ситуации. Как ни странно, необходимость этого этапа часто приходится обосновывать. Казалось бы,

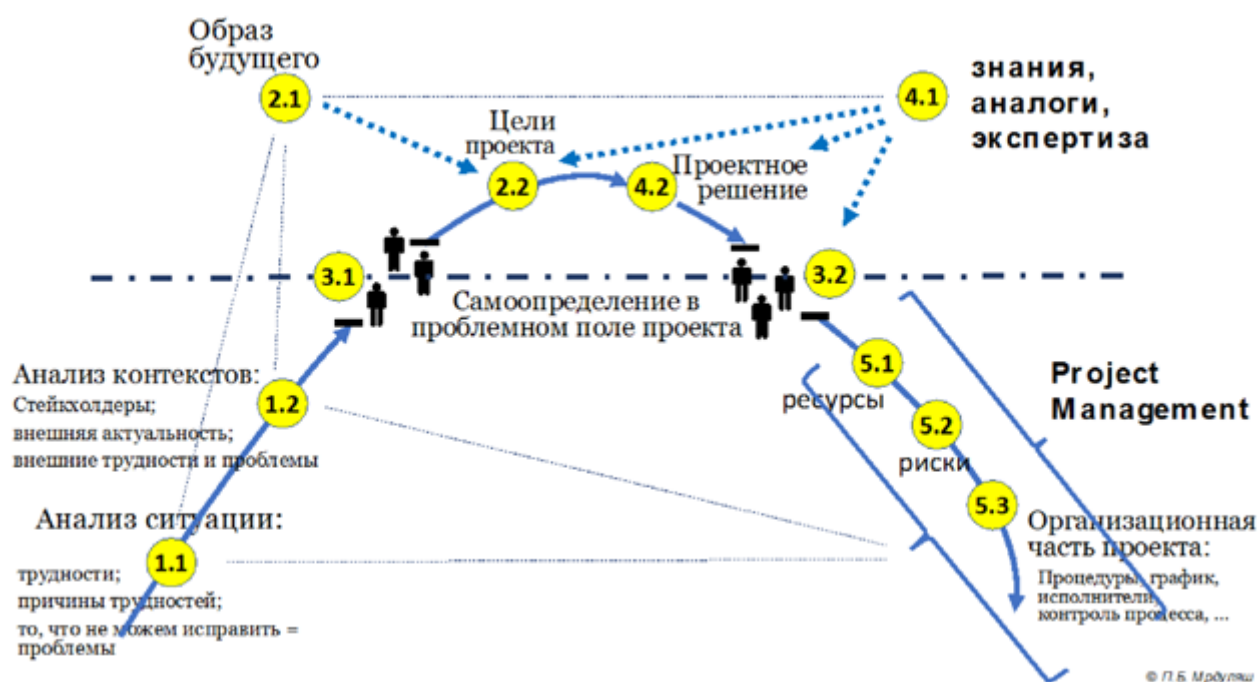


Рис. 1. Этапы формирования проекта

очевидно, что анализ ситуации нужен. Если мы не знаем, с чем мы имеем дело, то откуда мы знаем, что делать? Но желание немедленно начать выполнять поручение начальства, как правило, соединено в конкретной голове с большим самонимением. Человек считает, что то, что он воображает себе об объекте управления – и есть объект управления. Люди при этом ссылаются на свой богатый жизненный и управленческий опыт. Чего же в нашем богатом опыте недостаточно для постановки задачи на проектирование?

Во-первых, частичность нашей должностной (рабочей) позиции. В процессе выполнения конкретных функций мы всегда вынуждены рассматривать преимущественно вопросы, необходимые именно для нашей работы. Если мы финансисты в корпорации, то корпорация для нас – это прежде всего набор финансовых потоков и регулирующих норм. Если методист в университете – правила организации и проведения образовательных программ. Конечно, мы видим и что-то знаем и про производственные процессы, и про научные эксперименты приглашенного профессора, но этого явно недостаточно для разработки модели выхода на новые продуктовые рынки или модели организации работы с талантливыми абитуриентами.

Во-вторых, поверхностность нашего первого взгляда на сложный объект реформ. Примерно 4–5 лет назад я составил список жалоб, которые всегда рассказывают сотрудники университета в ответ на предложение проанализировать ситуацию:

- Как все плохо!
- Денег мало.
- Студенты не учатся, а мы их выгнать не можем.
- Лучшие абитуриенты уезжают в Москву (за границу, в Тюмень и пр.).
- Работодатели не могут сформулировать требования к компетенции выпускников.
- В магистратуру учиться никто не идет.
- Исследователям не хватает материальной базы.
- Недостаточно развит инновационный пояс (инкубатор, МИПы, проч.).
- Предприятия не дают заказы под наш высокий научно-инженерный потенциал.
- Регион не может сформулировать свои проблемы, чтобы мы их решили.
- Ветхая коммуналка.

Этот список с очень маленькими вариациями звучит на протяжении уже многих лет практически во всех университетах (более 20), с которыми

мы работали. Аналогичный набор есть у сотрудников крупных корпораций, у государственных чиновников, работников здравоохранения и других профессиональных групп. Почему это не анализ ситуации, даже если верить этим печальным стонам? Прежде всего потому, что это жалобы на других. Мы указываем на окружающих как на виновников наших собственных трудностей. Это психологически объяснимо, но совершенно не конструктивно. Анализировать надо прежде всего свою работу, свою организацию. Кроме того, анализ ситуации должен указывать причины трудностей. Почему мы не можем своевременно и качественно выполнить собственную работу? Почему к нам не идут учиться абитуриенты – победители олимпиад? И причины наших трудностей должны быть разобраны до самых основ, до самых главных и сущностных характеристик нашей деятельности, которые надо изменить. Только такой анализ может позволить нам сформулировать осмысленные задачи для трансформации.

Инженерный вуз в бывшем крупном индустриальном центре в качестве своих трудностей зафиксировал: очень низкий балл ЕГЭ поступающих, почти полное отсутствие спроса на выпускников, отсутствие собственных исследовательских или инженерных разработок. Более глубокий разбор ситуации показал, что сотрудники университета до сих пор видят себя и весь университет как элемент кадрового обслуживания конкретных заводов, как в 1970–1980 годы. Хотя прошло уже много лет и большинство предприятий или исчезло, или сменило технологии, теперь им нужны буквально считанные единицы инженеров. Университету, для того чтобы выжить, пришлось кардинально сменить цели и повестку своей деятельности и, уже как следствие, обсуждать новые программы подготовки выпускников и тематику исследовательских и инженерных работ.

Второй элемент анализа (этап 1.2 на рис. 1) – это контексты и ограничения, в которых нам приходится работать. В этом анализе невозможно ограничиться указанием на Конституцию, парочку федеральных законов и мировой экономической кризис. Мы должны оценить именно свои контексты, конкретные условия нашей работы, например, государственные программы, имеющие отношение к нашей деятельности, или конкретные акты миграционной политики. Конкуренция в нашем секторе, возможные инновации – все это

несет в себе как риски, так и возможности. Кроме того, наша организация – часть каких-то более общих систем. Например, для университета это несколько систем: система образования Российской Федерации, социально-культурно-экономическая система региона, а также профессиональная сфера науки, бизнес и, возможно, что-то еще. Какие функции выполняет конкретный университет в каждой из этих сфер? От этого зависит проект его развития.

Уже во многих российских городах университет – крупнейший налогоплательщик и работодатель, и есть примеры, когда они активно формируют региональную повестку. Например, один из областных университетов проводит в своем городе более 250 мероприятий в год – от международного урбанистического форума до спортивных забегов. Он организовал в регионе промышленный кластер в наукоемкой отрасли и активно участвует в обсуждении всех региональных политик. Развитие региона теперь неотделимо от развития университета.

Анализ ситуации с точки зрения его проведения имеет два аспекта – метод анализа и более общий вопрос – определенный подход, или «язык». Как правило, это происходит неявно и определяется нашей собственной профессией. Используемый подход определяет тип выделяемых объектов и их характеристик и во многом предопределяет результаты. Говорим ли мы о психологии (психологические характеристики учащихся, мотивация сотрудников) или делаем акцент на экономике (финансовые и человеческие ресурсы, рынок, ценность и проч.), выбор языка анализа определяет способ решения задач, которые сформулированы по итогам анализа. Как я уже указывал, стратегические сессии возникли как редукция методологической практики – организационно-деятельностных игр [2]. В этом смысле использование деятельностного языка, понятий целей, позиции, рефлексии, ситуации и других – адекватно стратегическим сессиям как формату интеллектуальной работы. Также и сложность объекта проектирования, на мой взгляд, требует системно-деятельностного подхода.

Описание применяемого подхода и метода критического соразмышления уведет нас слишком далеко от темы, поэтому просто укажу, что мы с коллегами проводим сессии в этой методологии и данная статья использует именно эту систему понятий [3]. В процессе организации проектной работы мы используем такие понятия, как ресурс, средства, организация деятельности

и функциональные места в ней и др. Элементами ситуации в таком подходе оказываются, например, цели стейкхолдеров организации, действия регулирующих органов, взаимодействие с другими организациями. Но, наверное, самым важным элементом при анализе ситуации с точки зрения деятельности являются проблемы.

В самом общем понимании проблемы – это то, что мы сейчас исправить не можем, но одновременно с этим продолжать действовать так, как хотим – тоже не можем. Проблема нас блокирует, не дает достичь целей. Решение проблемы лежит всегда за границей наших ресурсов и инструментов.

Также, естественно, проблема лежит за границами первичного перечисления трудностей. Очень показательный в этом смысле пример – проект развития небольшого российского городка, примерно 14 тыс. жителей, обсуждавшийся в рамках Программы развития моногородов в 2014 г. Проект разрабатывался на серии из 5 модулей, длившихся по 5 дней. На протяжении четырех модулей мэр города начинал свои выступления с трагического рассказа о необходимости замены 6 км. ржавой трубы водовода к городу и, соответственно, выделения для этого денег из регионального бюджета. Однако когда к концу 4 модуля проблемы были сформулированы и проект развития придуман, выяснилось, что бюджетного финансирования не нужно, водовод будет отремонтирован из совершенно других источников – если мэрия решит некоторые организационные вопросы. Ржавая труба оказалась малозначимым элементом ситуации, хотя первоначально она казалась неразрешимой трудностью, блокирующей любые улучшения.

Если же мы заранее знаем, как решить «проблему» – не надо морочить окружающих проектами, надо просто ее решить. Только формирование настоящего проблемного поля проекта позволяет по-настоящему поставить задачу кардинального изменения, то есть развития. Как мы – руководители университета – должны изменить свою собственную деятельность (т.е. систему управления университетом), чтобы к нам пришли учиться талантливые абитуриенты из других регионов? Как правило, решить такую задачу ни за счет денег, ни за счет маркетинга невозможно.

Вообще в анализе ситуации огромное количество интереснейших вопросов. Культура нашей организации. Ее генезис (история возникновения и трансформаций), особенно в последние годы.

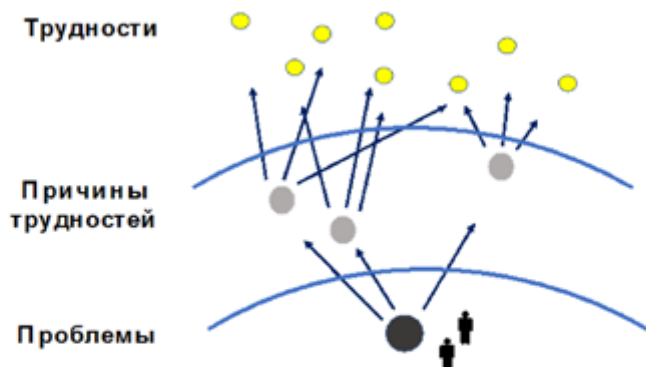


Рис. 2. Анализ ситуации

Каждая организация – социально-деятельностно-культурно-экономическо и проч., проч. объект. Анализировать его можно бесконечно и надо иметь, наверное, просто здравый смысл, чтобы понимать, где надо остановиться для целей нашего проектирования.

4. Постановка целей проекта (2.1–2.2 и 4.1)

То, как нужно воспринимать характеристики нашей ситуации или ее контексты (как трудности или, наоборот, как преимущества), зависит, естественно, от того, что мы хотим достичь в результате нашего проекта. Однако в начале анализа точные цели сформулировать невозможно. Мы попадаем в типичный логический круг – анализ ситуации зависит от целей проекта, цели зависят от результатов анализа. Но уже с самого начала нашей работы у нас есть видение будущего³. Мы (как сотрудники организации), еще не поставив цели, имеем представление – что именно мы хотим, каким должен быть наш будущий хороший аэропорт, университет, город. Зачем мы затеваем всю работу по трансформации. Эти представления нужно обсуждать и конкретизировать, доводить до форматов, пригодных для оценки фактов из анализа ситуации. Если наш идеальный университет – элитное учебное заведение на тысячу магистрантов, открывающее выпускникам двери в «большую науку», то это означает вполне определенные требования на здания, местоположение, участие в программах научных организаций. Если же вы хотите трансформировать университет в вуз на 50 тысяч студентов – вы совершенно иначе оцениваете

³ Вообще между способностью к проектированию и способностью думать о будущем связь самая непосредственная: «Проектирование, как особый вид активности основано на природном умении человека (в отличие от животных) мысленно создавать модели «потребного будущего» (Н. А. Бернштейн) и воплощать их в жизнь» [4].

ситуацию своего города и своих академических партнеров. Говоря по-простому, когда мы имеем образ будущего, мы можем понять, что мы хотим увидеть в настоящем. Пока мы образа будущего не имеем, мы не знаем даже, на что смотреть, не говоря уже о критериях оценки.

Например, для небольшого города, теряющего население, образом будущего оказался рекреационный бизнес. С этой точки зрения отъезд лишних жителей – позитивная тенденция.

Важный аспект этого этапа – начиная с 2.1 наша работа «отрывается» от материала конкретной организации, становится теоретической. Мы переходим от реальных объектов с их бюджетами, дорогами, живыми людьми к «вещам мысли», к представлениям и понятиям, теоретическим конструкциям. Именно в теоретическом пространстве нам предстоит сконструировать развитие нашей организации, чтобы потом в организационном проектировании (этапы 5.1–5.3) снова вернуться на материал ресурсов, рисков, конкретных дел.

После первичного анализа ситуации и формирования образа будущего появляется смысл посмотреть внешние аналоги (4.1 рис. 1). Мы уже имеем возможность соотнести образцы «лучшей практики» с нашими задачами, понимаем, что мы хотим получить и ищем в чужих решениях ответы на наши вопросы.

Но образ будущего обычно недостаточен для работы над проектом. Если проект имеет финансовое измерение, нам нужны четкие достижимые цели (2.2 рис. 1). Нам придется структурировать образы, форматировать их до состояния бизнес-целей. Как правило, цели формулируются по какой-либо из отработанных методик, например SMART (specific – конкретность, measurable – достижимость, attainable – измеримость, relevant – релевантность образу будущего, time-bound – ограниченность во времени) или любой другой.

Жестко, подробно сформулированные цели – это и есть результаты проекта. Часто мы пытаемся делать «от себя» – придумываем проект, который можем легко сделать, затем уточняем формулировку его возможных результатов до вида SMART. Все должно быть наоборот. Сперва цели проекта (точные формулировки того, что мы хотим достичь), затем проектные решения, которые приведут нас именно к этим целям. Это труднее, чем подгонять решение под имеющиеся возможности, но это единственный шанс сделать что-то новое. Иначе мы получаем результат нашей ежедневной текучки, оформленный под модное слово «проект».

5. Самоопределение в проблемном поле проекта (3.1 и 2.2)

На пути к проектным решениям есть еще один важный этап: самоопределение проектировщика. Дело в том, что проблемы не бывают абстрактные, «вообще». Абстрактными могут быть те жалобы, с которых мы начинаем анализ ситуации. Проблемы относятся к деятельности, а не к состоянию или к организации в целом. Следовательно, они всегда конкретны (именно в нашей работе, именно по данной причине), относятся к какой-то конкретной деятельностной позиции. Позиция характеризуется наличием своих целей, инструментария, функцией среди других позиций. Как правило, позицию занимает или человек, или ограниченная группа людей. Поэтому проектировщики должны ответить на вопрос – кто именно отвечает за решение проблем, иными словами, берет ответственность за достижение результата.

У этапа «самоопределения участников в проблемном поле проекта» [4] есть два аспекта. Во-первых, позиционная ответственность. Если проект никому (никакой позиции) не нужен, то, может быть, его не надо делать? Такой проект может быть только или учебным, или фиктивным – текущей, рабочей задачей, оформленной как проект. Такие «проекты», как мы обсудили во введении, нас не интересуют. Очень часто формулировка проблемы связана с формированием новой позиции, которой раньше в организации не было. Но эту тему мы обсудим в проектных решениях.

Второй аспект – личный. Как показывает практика да и теория, личная ответственность – необходимое условие интеллектуального усилия. Поэтому проект в той мере, в которой он требует интеллектуального усилия, выхода за привычные решения, отказа от стереотипов, требует личности проектировщика.

Показательны в этом смысле стратегические сессии с организациями, в которых не удается сформулировать проблемы этих организаций. Результатом таких работ всегда являются только улучшения – простые, понятные предложения, которые либо были очевидны до начала сессии, либо предложены внешними экспертами. И даже эти улучшения имеют мало шансов на реализацию.

Например, вице-губернатор одной из областей настойчиво требовал, чтобы результатом стратегической сессии с областным правительством было только «повышение трудовой дисциплины госслужащих», «рост производительности труда сотрудников» и тому подобные внешние показатели. Всякую

попытку найти причины или тем более проблемы, лежащие в основе безрезультатности работы аппарата, он блокировал напрямую – вставал на заседаниях сессии и требовал от своих подчиненных «перестать это обсуждать». Естественно, по итогам сессии в работе областного правительства не менялось совершенно ничего.

Взятая ответственность подразумевает права – на ресурсы, на управление, на риски. И, прежде всего, право на формирование целей проекта.

После того как мы понимаем, чья это проблема, мы можем вернуться к целям (2.2, рис. 1) и переформулировать их как результаты будущего проекта – с точки зрения позиции, ответственной за решение проблем. Искомые результаты проекта должны решать поставленные проблемы.

Здесь вроде бы очевидная, но на практике очень трудно выдерживаемая последовательность. На основании видения будущего и анализа ситуации мы формулируем проблемы. Цели будущего проекта (сформулированные, например, по технологии SMART) должны решать проблемы и приводить нас к желаемому будущему. Формирование ответственной позиции (самоопределение в проблемном поле) позволяет переформулировать цели. Теперь мы можем говорить о необходимых результатах будущей работы по реализации проекта или – в другой формулировке – о модели будущей организации. Только теперь мы можем ответственно говорить о сущностных элементах будущей организации (которую мы хотим построить). Например, что в нашем университете будут программы на английском языке и научный центр по исследованиям мирового океана. Эти элементы модели будущего университета теперь уже обоснованны – они отвечают вызовам, стоящим перед университетом, решают его проблемы, и в университете есть позиции, которые отвечают за их создание.

Подробно этапы формирования модели будущего проекта представлены на рис. 3.

Только после этого мы можем искать (строить, формировать) проектные решения, способные привести нас к нужной модели.

6. Проектное решение (4.2 и 3.2)

Прежде всего, пара предварительных замечаний.

Первое. Важно отметить, что на сессии мы разрабатываем модельное решение, но не окончательное. Такая дистанцированность от реальной практики нужна по нескольким причинам.

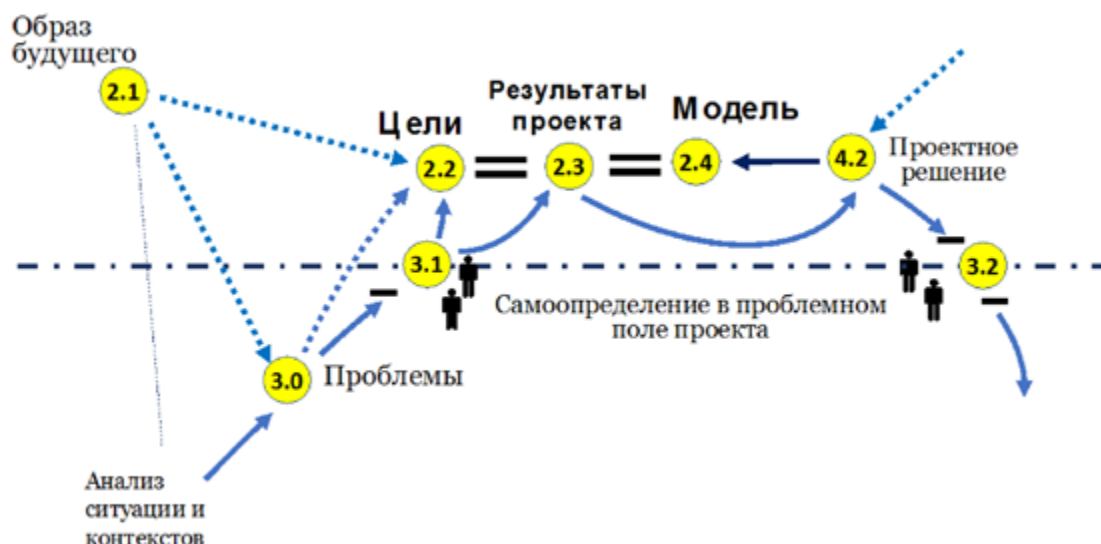


Рис. 3. Проблемы и цели проекта

1. На сессии мы не можем быть на 100% уверены, что полностью провели анализ ситуации. Организация представлена для нас через участников – их экспертизу, взаимоотношения, позиции и др. Но это не всегда точно отражает ситуацию. Например, в одном из крупных университетов только в 4-й сессии приняли участие члены Ученого совета, находящиеся в содержательном конфликте с некоторыми членами ректората. Это заметно изменило тематику обсуждения и цели проектных работ. Во многом непроявленными остаются также контексты деятельности организации.

2. Стратегическая сессия, как мы обсуждали во введении, это формат коммуникации. Однако разработка сложных управленческих решений требует не только коммуникации, но и других процедур – планирования, материального анализа, согласований интересов и других, которые ни по времени, ни по формату в режиме сессии поведены быть не могут. Для этих процедур нужны другие позиции и другие ресурсы. Например, чтобы массово привлечь студентов из-за рубежа, руководству университета нужно не просто согласиться с проектом, но реально сделать многое – от изменения распределения финансов внутри университета до согласований с МВД или, например, ремонтов. На каждой из этих процедур проект может быть существенно изменен.

3. Наконец, если наш объект развития сложен (например, университет, корпорация, город), то уже на стадии разработки организационного проекта (этапы 5.1–5.3) нам придется корректировать проектные решения.

Поэтому в рамках стратегической сессии, в совместном критическом размышлении участ-

ников-заказчиков и команды организаторов (модераторов и экспертов) разрабатывается именно модельное решение.

Второе. Точно так же, как есть типичный набор жалоб, с которых почти всегда начинается анализ ситуации, есть и типичный набор решений, которые всегда очень хочется применить. Вот обычный список:

- 1) найдем деньги;
- 2) проведем полный аудит имеющихся ресурсов;
- 3) проведем маркетинговые исследования;
- 4) организуем менеджмент качества;
- 5) создадим информационную систему;
- 6) найдем с рынка высокопрофессионального менеджера и он все сделает;
- 7) создадим структуру, которой поручим решить проблемы.

Первое «решение» – просто фантазия. Со второй по пятую – сервисные, обслуживающие мероприятия. Их, может быть, и полезно осуществить, но они не позволят решить проблемы. Шестое и седьмое – это управленческие решения-пустышки. Если мы не знаем, как именно достигнуть цели, то как ее достигнет новая структура? Что именно мы поручим сделать наемному менеджеру или новой организации, если мы не знаем, что нужно сделать? Фактически мы перекладываем вопрос о нахождении, промышлении решения на кого-то другого. Понятно, что это не может быть результатом работы на сессии.

Вот с этими двумя оговорками мы можем приступать к работе над проектными решениями.

Фактически только на этом этапе проектирования могут быть эффективно использованы

экспертные знания и лучшие мировые образцы. Теперь мы можем их применить не только как светлый образ будущего счастья, но и конструктивно – для разработки методов, инструментов создания нашей модели. На этом этапе мы можем ехать в условный Сингапур или другой центр передовых практик и искать подходящие проектные решения. Потому что теперь мы знаем, с чем мы имеем дело, что именно мы хотим получить и зачем нам это нужно. С другой стороны, мы понимаем границы применимости тех методов, которые хотим использовать. Все это позволяет нам взять чужое знание и опыт и превратить в свои проектные решения.

Но в основном поиск проектных решений – процесс творческий. Даже перенос многократно отработанных практик никогда не бывает одинаковым. Имея дело со сложными социокультурными объектами, можно быть уверенным, что ситуации и, соответственно, решения всегда будут отличаться друг от друга.

Собственно, это последний этап из теоретического блока нашей работы, который мы начали в III разделе с обсуждения образа будущего. На этом же этапе, при переходе от теоретической работы над проектными решениями к практике организационного проектирования на материале компаний или регионов, происходит второй этап самоопределения участников (этап 3.2). Это самоопределение требует уже не интеллектуальной, а, скорее, человеческой смелости и ответственности. Любые проектные решения, решающие реальные проблемы, значит, изменяющие реальную ситуацию, затрагивают чьи-то интересы. Хотя здесь мы тоже говорим об ответственности не конкретного лица, а позиции, но все участники понимают, что в конечном счете решения и принимают, и выполняют люди.

Как правило, это самоопределение проявляется в заключительных докладах рабочих групп на сессии.

7. Заключение

Этапы проектной работы, которые проходят участники стратегической сессии, позволяют логически последовательно сконструировать проект развития. Но в этом процессе всегда есть два элемента неопределенности. Первый – интеллектуальный вызов, задача, поиск решений, которых раньше никогда не было. Второй – личный вызов, связанный с необходимостью взять на себя ответственность. И если среди участников нет людей, способных принять эти вызовы и справиться с ними, проекта развития не будет. Как бы хорошо не работали модераторы, эксперты и консультанты – в конечном итоге ответственность за организацию несут сотрудники этой организации. В этом трудность и в этом же интерес процесса развития.

Второй вывод, который мы можем сделать, – это ответственность команды организаторов. Для того чтобы участники «прошли» по этапам проектных работ, организаторы должны обеспечить это движение.

В предисловии и при описании этапов анализа ситуации я указал на фундамент такой работы, которого придерживаюсь я и мои коллеги, однако в целом это большая тема, выходящая за границы этой статьи. Хотелось бы подчеркнуть – я не настаиваю, что инструментарий системодетельностной методологии – единственный возможный при проектировании. Но какой-то подход, фундирующий деятельность организаторов, должен быть. Возможны проектные работы в формализованных видах деятельности (строительство,

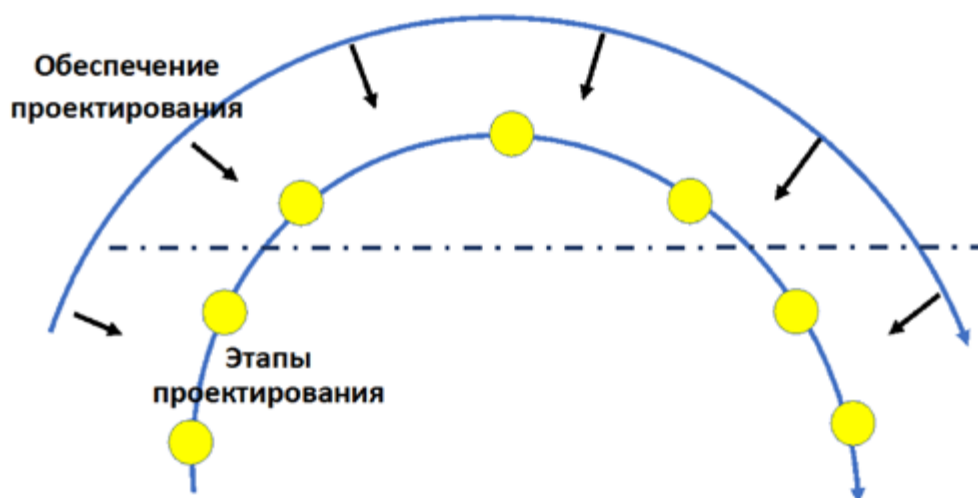


Рис. 4. Обеспечение проектирования

финансы, фармацевтика и др.), построенные на Project Management. Часто организаторы базируются на социологических или экономических представлениях. Однако, на мой взгляд (который я когда-нибудь попытаюсь обосновать), для задач развития наиболее эффективны именно ОДИ-образные формы организации работ.

Список литературы

1. *Мрдуляш П. Б.* Классификация проектно-ориентированных образовательных программ. Системная психология и социология, 2017, № 21. [Электронный ресурс]. URL: [http://systempsychology.ru/journal/2017_21/384-p-](http://systempsychology.ru/journal/2017_21/384-p-b-mrdulyash-klassifikaciya-proektno-orientirovannyh-obrazovatelnyh-programm.html)

[b-mrdulyash-klassifikaciya-proektno-orientirovannyh-obrazovatelnyh-programm.html](http://systempsychology.ru/journal/2017_21/384-p-b-mrdulyash-klassifikaciya-proektno-orientirovannyh-obrazovatelnyh-programm.html)

2. *Понов С. В.* Организационно-деятельностные игры – мышление в зоне риска. Кентавр, М., 1994.

№ 3. [Электронный ресурс]. URL: http://berezkin.info/?page_id=146

3. *Щедровицкий Г. П.* Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов. Избранные труды. М., 1995. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/59>

4. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-1.shtml

Информация об авторе

Мрдуляш Павел Брунович – независимый исследователь; Pavel.mrduljash@gmail.com; ORCID № 0000–0001–9347–2311.

ДЕФИЦИТЫ И ПАРАДОКСЫ РЫНКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: ЧТО МОЖНО ИЗМЕНИТЬ?

А. П. Прохоров^а, В. Н. Блинов^б

^а Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Россия, 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14/2

^б Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36; blinovvn@bk.ru

Аннотация. Статья относится к категории концептуальных, хотя в ней присутствуют признаки обзора. Рассматриваются проблемы экономики и управления организациями высшей школы в РФ.

Цель статьи – предложить новые подходы как для понимания и объяснения неэффективности университетского менеджмента, так и для улучшения технологии организации учебного процесса.

«Дефекты рынка» образовательных услуг рассматриваются авторами в рамках традиционной микроэкономики. Управленческие проблемы университетов также изучаются под углом зрения экономических отношений: количественных показателей деятельности вузов, факультетов и кафедр, и их влияния на распределения ресурсов (в первую очередь, ставок и учебной нагрузки).

В ходе исследования был выявлен ряд дефицитов в управлении вузами, общих с бизнес-структурами, обусловленных сложившейся деловой культурой. Вместе с тем обнаружены три специфические особенности университетского менеджмента. Это во-первых, фактическое отсутствие «управленческой вертикали», во-вторых, использование «учебных часов» как универсального инструмента учета затрат и организации работы внутри университета, и в-третьих, убежденность персонала в том, что в университетах ничего, кроме размера зарплаты и объема учебной нагрузки преподавателей, менять не нужно. Главные ограничения для реализации предложенных в статье мер носят не законодательный и не экономический характер, а связаны с традиционным укладом университетской жизни и неприятием конкуренции в преподавательской среде. Предложено изменить процедуру составления расписания учебных занятий при одновременном изменении порядка исчисления учебной нагрузки. Такая простая мера запустит долгосрочный процесс оздоровления организационно-управленческих отношений в университетах. Статья объясняет истоки ряда проблем высшего образования и предлагает методы их решения. Выводы полезны как для руководителей университетов и их подразделений, так и для преподавателей и студентов.

Ключевые слова: «входной порог», себестоимость услуг, затратный механизм, учебная нагрузка, учебное расписание

Для цитирования: Прохоров А. П., Блинов В. Н. Дефициты и парадоксы рынка высшего образования в России и его организации в российских вузах: что можно изменить? Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 165–176. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.014

Идея настоящей статьи родилась во время конференции «HR-тренд 2018: Партизаны перемен» в Томском государственном университете, где авторы встретились на треке «Старые минные поля», за обсуждением дефицитов и парадоксов управления в российских организациях, в том числе вузах. При этом А. П. Прохоровым сфера высшего образования была обозначена как весьма отсталая, оперирующая несовременными формами исчисления себестоимости, распределения нагрузки, при которых любое прогрессивное начинание будет системой отторгнуто. Критике подверглись поточная система преподавания, стремление увеличить часовую нагрузку для сохранения преподавательских рабочих мест, что приводит к перегруженности студентов учебными часами и отсутствию у них времени на научные исследования, посещения библиотеки и др. [1]. В последовавших обсуждениях было отмечено много общих дефици-

тов в управлении вузами и частными компаниями, в которых проводилась организационная диагностика. В то же время речь шла об особенностях эволюции рынка высшего образования, содержания образования, и организации самих российских вузов, накладывающих серьезные ограничения на возможности их развития и реформирования. При поиске ответов на эти проблемы и вызовы мы посчитали возможным предложить свой способ их решения, не претендующий на универсальность, но являющийся, на наш взгляд, возможным, отвечающим существующим ограничениям.

Проблемы и вызовы

Дефициты в управлении вузами и частным бизнесом: что общего?

Поскольку нам не известно публикаций по полноценной комплексной организационной

диагностике вузов, наши впечатления о вузах в этом сравнении носят гипотетический характер и основаны на наших личных впечатлениях непосредственных наблюдателей, а также мнениях участников конференции «HR-тренд 2018» [1].

Так, среди организационных патологий – это явно «стагнация», «бюрократия» и «бессубъектность» персонала из-за нехватки либо мотивации, либо полномочий. Среди типичных управленческих ошибок – «отношение к работе над стратегией развития организации как занятию непрактичному», «демотивирующий стиль руководства...»; «склонность видеть проблемы вне организаций», а также «незнание управленческих технологий и отсутствие анализа ситуаций» [2]. Доминирующая и в вузах и в бизнесе спонтанная клановая организационная культура явно не является продуктивной [1, 3] и отличается низкой клиентной ориентированностью [4]. На конференции «HR-тренд 2018» также была поставлена проблема снижения доверия в вузах, – как органам управления, административным системам внутри университета, так и доверия внутри университетских сообществ, включающих студентов и преподавателей [1]. Однако вузы и в этом не оригинальны: низкое доверие – общая проблема нынешней национальной деловой культуры, затрудняющая эффективное партнёрство [5].

При этом ситуация организационных дефицитов в вузах не статична, показано, что за период реформаций высшая школа на каждом новом этапе сталкивалась с новым спектром проблем. Во-первых, стратегическая инициатива университетов постепенно перешла от академического персонала к административному, что, безусловно, фрустрирует «академиков». А заимствованные из корпоративного управления HR-инструменты, такие как новая система найма, эффективные контракты, показали свои ограничения и недостаточность. Во-вторых, произошла трансформация организационной культуры университетов: доминирование клановой (семейной) культуры сменяется усилением бюрократии, хотя до начала активных реформаций ставка делалась на усиление противоположной, – предпринимательской составляющей, инновационности и креативности [1]. Проблема в том, что стремление к унификации, связанное с удобством в управлении и навязываемое гос. органами управления в образовании, снижает инновационность систем и оставляет узкое поле возможностей для трансформаций и появления новых форм деятельности [1].

В то же время сравнение основных долгосрочных российских и мировых HR-трендов выявляет

нарастающий разрыв западной и национальной деловых культур. Западная деловая культура делает акцент на развитии бизнеса, российская – на сохранении устойчивого положения на рынке и избегании банкротства. Если международные HR-тренды говорят об уходе от бюрократизации, классической орг. структуры и KPI, то в российском бизнесе и в вузах пока что сложно представить такую тенденцию [6]. Складывается впечатление, что программа 5–100 эту проблему не решает.

Таким образом, можно видеть, что дефициты и тренды в управлении российскими вузами и бизнес-организациями, скорее всего, весьма схожи и детерминированы национальными трендами в деловой культуре, что затрудняет любые изменения в университетах. Очевидно также, что перенос в университеты практик из управления отечественным бизнесом себя не оправдал, не принес в вузы ничего, кроме устаревших практик KPI и бюрократизации. Сильной стороной «русской модели управления» является высокая результативность работы низовых звеньев организации в условиях относительной автономии [7], а бюрократизация эту автономию подавляет.

Вузам, особенно из числа входящих в программу 5–100, необходимо ставить новые задачи. Как предложил на конференции «HR-тренд 2018» А. К. Ключев, стоит вести поиск новых мотивационных инструментов, так как потенциал механизмов финансового стимулирования публичной активности и эффективных контрактов уже исчерпан. Нельзя не согласиться с тем, что конференцией было обозначено в качестве перспективы для вузов – использование механизмов саморазвития и самоорганизации [1].

Можем повторить?

Распространённое самоуверенное представление о том, что успехи русского образования конца XIX – середины XX вв. можно легко повторить в новом столетии, достаточно будет лишь выделить необходимые ресурсы, – опасная иллюзия. Вектор развития науки и образования индустриальной эпохи совпадал с основными чертами русской модели управления [7], с социально-политической системой России и СССР, с образом жизни того времени. Иерархия научных школ, образовательный процесс как поступательное движение в сторону все большего соответствия заранее определенным требованиям и критериям, унаследованное от прошлого уважение к личности, наличие непререкаемых авторитетов для каждой ступени (от учителя начальных классов до академика), – все это прекрасно вписывалось

в структуру общества, переходного от аграрной к индустриальной стадии развития [8].

Сейчас положение изменилось. В образ жизни и систему ценностей детей и молодежи никак не вписываются ни уверенность в учительской правоте, ни желание походить на наставника, ни долгие душевные беседы с научным руководителем, ни вообще готовность строить свою судьбу по распорядку и правилам какой-либо иерархической системы. Представление о жизненном успехе уже не предполагает обязательное признание достижений со стороны какой-либо вышестоящей организации (ВАК, комитет по государственному или иным премиям и т. д.) [8]. Изменилась также институциональная среда, в частности, она стала рыночной. Упал массовый интерес и уважение к научно-технической сфере жизни. И наблюдается ещё один удар – по сильной стороне нашего образования в прошлом – «логоцентричной» культуре, значение текста как транслятора знаний о мире падает на глазах. Подробнее об этом далее.

Однако система образования по-прежнему функционирует в режиме индустриальной эпохи [8]. «Институт образования глубоко ущербен по своему технологическому устройству», – считает ректор Московской школы управления «Сколково» Андрей Волков. «Современные вузы – это просто двенадцатые-пятнадцатые классы той же школы, экзамены – как в школе, дисциплинарная ответственность – как в школе. При этом все силы направлены на то, чтобы как можно дальше держать человека от любой попытки что-то сделать» [9].

Подводя итоги конференции «HR-тренд 2018», участники отметили по-настоящему непростую ситуацию современных университетов в области развития человеческого капитала, когда, с одной стороны, корпоративные инструменты управления персоналом не вполне пригодны для университетской среды, с другой стороны, новых особых инструментов для академии пока не выработано; с одной стороны, постулируется необходимость культивирования уникальности и сохранения особой академической среды, с другой стороны, наблюдается усиление функции контроля, бюрократических норм, ослабление академических свобод; с одной стороны, от университетов ожидается креативность и предпринимательский дух, самопереизобретение, что предполагает очень живое участие людей, большое пространство инициативы, свободы и разнообразия, с другой стороны, стандартизация и рутина подавляют многие идеи и начинания [1].

Надеясь, что, раз наши деды и прадеды совершили научно-образовательный прорыв, то и у нас получится нечто подобное, не больше оснований, чем у датского или норвежского военного ведомства оснований думать, что современная скандинавская морская пехота будет лучшей в мире, поскольку их предки-викинги когда-то были таковыми [8].

Особенности сегодняшнего российского рынка высшего образования и его сходство с рынком общепита

С точки зрения экономической теории, чем выше уровень конкуренции, тем лучше потребителю. Но пример с ресторанным бизнесом наглядно показывает, что этот универсальный принцип работает далеко не всегда. Из-за превышения предложения над спросом кафе и рестораны часто не загружены, поэтому накладные расходы (арендная плата за помещения, оплата электроэнергии, теплоснабжения, уборки, зарплата персонала) в расчете на каждого посетителя увеличиваются. Цены приходится повышать, что отпугивает посетителей.

Как ни странно ближайшим аналогом общепита (по степени пагубности для него избыточной конкуренции) является современное российское высшее образование. Здесь тоже низкий входной порог и в итоге бурного процесса создания новых вузов и их филиалов (большинство из которых оформились в 1990-е и начале 2000-х годов) количество потенциальных студентов явно недостаточно для заполнения вакантных мест в аудиториях. А тут еще подступил демографический кризис. Именно поэтому сейчас в нашей стране 88% (по данным Высшей школы экономики) получающих среднее образование идут дальше, получать высшее. Это мировой рекорд [10].

Другая прискорбная особенность нашего рынка высшего образования, особенно в провинции, – отсутствие массового спроса на качественное образование. Есть спрос на получение престижных дипломов, есть устоявшиеся региональные образовательные бренды. Но общественное мнение не связывает реальное качество преподавания с престижностью диплома. Оно слишком инерционно, информация о том, где халтурят, а где учатся всерьез, не проникает ни в СМИ, ни в «сарафанное радио» и до общественности не доходит [10]. Образно говоря, по аналогии с рынком общепита, общество еще не осознало разницы между рестораном и обычной столовой.

При этом за последние два десятка лет потребительская культура населения выросла. Люди

с интересом читают в журналах статьи о сравнении потребительских качеств технически сложных товаров, неплохо разбираются в причинах неконкурентоспособности отечественных автомобилей, умеют отличать фирменную одежду от китайской, а настоящую водку – от «паленой»; грамотно подбирают место для летнего отдыха. Но на сферу образовательных услуг интерес к качеству пока не распространяется. Именно поэтому оценка качества работы образовательных учреждений является самым узким местом во всей системе образования. В таких условиях у вузов нет стимулов к улучшению работы, значит, нет причин для поощрения лучших преподавателей. Конкуренция вузов в провинции существует, но пока она идет не по критерию «качественное-некачественное образование», а по критерию известности бренда [10]. Иными словами, парадокс в том, что есть избыточная конкуренция между вузами за ограниченный контингент абитуриентов при полном отсутствии конкуренции внутри вуза, которая могла бы работать на повышение качества образования.

Снижение массового интереса к научно-технической сфере жизни

Снижение массового интереса к научно-технической сфере, на наш взгляд, вовсе не свидетельствует о «слепоте» общественного мнения, о потери русскими инстинкта национального самосохранения. Наоборот, XX в. открыл нашим соотечественникам глаза на то обстоятельство, что овладение теми или иными технологиями само по себе не делает людей счастливыми. Скоротечная индустриализация, электрификация и даже космические полеты в итоге не спасли господствующую идеологию от банкротства, а СССР – от распада. То, чего не осознал каждый русский по отдельности, они поняли все вместе, – что подлинный прогресс основан не на умении пользоваться теми или иными техническими новинками, а на здоровом устройстве общества [10].

В докладе «Глобальная конкурентоспособность», подготовленном в конце 1980-х под эгидой Американской Ассамблеи, сказано: «В конечном счете не просто компании или даже страны конкурируют между собой, а общества в целом» [11]. Без обеспечения привлекательного для людей образа жизни научно-технический прогресс не приводит к укреплению страны. Поэтому случившийся в 1980-е гг. стихийный поворот общественного интереса от науки и техники к таким, казалось бы, второстепенным забавам, как шоу-бизнес, мода, досуг и тому подобное, в какой-то мере свидетель-

ствовал, на наш взгляд, о ментальном «взрослении» страны, об отходе от поверхностного взгляда на прогресс как на набор технологий и инструментальных навыков. Ослабление инновационной составляющей в нашей жизни связано с глубинными сдвигами в мировом разделении труда. Например, пока СССР был за «железным занавесом», он вынужденно развивал пусть неэффективную, но более-менее современную структуру экономики, с машиностроением, всем комплексом наукоемких отраслей, образованием, академической и прикладной наукой и т. д. Затем, после катастрофического подорожания нефти и газа, началась «голландская болезнь». И сложная структура экономики (а значит, и социальная структура общества) стала не нужна. Все отрасли и виды деятельности, кроме обслуживающих сырьевой экспорт, начали деградировать и сворачиваться. Соответственно, политика государства перестала ориентироваться на группы населения, связанные с невостребованным мировым рынком отраслями. В цивилизационном смысле страна откатывается назад [10].

Снижение роли текста как основного инструмента трансляции культуры

К долгосрочным угрозам, связанным с глобализацией и разделением труда, добавляются проблемы, обусловленные новой стадией информационной революции. Россия, как известно, страна «логоцентричная»: текст – основа нашего мировосприятия. На это есть две причины. Во-первых, природно-климатические условия: долгая зима в усадьбах и деревнях, изолированных друг от друга большими расстояниями и плохими дорогами, исторически неизбежно ставила сочинение и чтение текстов в центр нашего образа жизни. Во-вторых, богатство русского языка. Эта языковая изошенность обусловлена особенностями русской «технологии» интеграции и ассимиляции национальных меньшинств. Захватив огромную территорию вместе с населявшими ее народами, русские «переваривали» их не поодиночке (как американцы), а «крупными кусками», целыми этносами, что приводило к обогащению русского языка обширными пластами иноязычной лексики. Не переставая общаться между собой на своем родном языке, «иногородцы» постепенно осваивали русский и использовали его поначалу лишь в межнациональном общении. Длительное сосуществование разных языков на одной территории позволяло русскому языку «втягивать» в себя все яркое, образное, фонетически и стилистически удобное, что есть в культуре народов империи. Наличие у народа такого роскошного языка, как

русский, само по себе гарантирует популярность прозы, поэзии и эпистолярного жанра. Поэтому с XIX в., с началом распространения грамотности в широких слоях, русская литература сразу же вышла на мировой уровень. Свойственное русским уважение к тексту и умение с ним работать обеспечило успешное развитие образования и науки в СССР, освоение сложных по тому времени индустриальных технологий [10].

XXI в. сводит данное преимущество на «нет». Вот уже несколько десятилетий мир наблюдает постепенную девальвацию печатного слова. Внешне это проявляется в сокращении времени, потраченного на чтение (по сравнению с временем, проведенным у компьютера или у телевизора). Старшие поколения уверенно говорят об интеллектуальной деградации своих народов, подтверждая слова статистикой, неопровержимо свидетельствующей о том, что в развитых странах каждое последующее поколение читает меньше, чем предыдущее. За долгие века (в некоторых странах – тысячелетия) письменной культуры накопилось такое количество важных текстов, что их прочтение каждым человеком, претендующим на статус образованного, просто физически невозможно. Новые поколения добавляют в копилку очередные нетленные творения, коллективный мозг каждой нации вынужден постоянно проводить «инвентаризацию» накопленных интеллектуальных богатств, выбрасывая из списка обязательного чтения то, без чего еще как-то можно обойтись. В результате образование становится все более фрагментарным, поверхностным; все меньшая часть культуры усваивается людьми. По-видимому, текст так же исчерпал свои «технологические» возможности, как когда-то устный рассказ [10]. Новые поколения интуитивно это понимают, осваивают новую технологию трансляции культуры – визуальную. У визуальных технологий есть решающее преимущество – они позволяют «спрессовать» информацию в образ, в картинку, в клип, в видеоролик. Информационная и эмоциональная насыщенность визуальных образов неизмеримо выше, чем у традиционных носителей. Полтора часа просмотра «Андрея Рублева» Тарковского дают более глубокое понимание русской истории, чем чтение нескольких десятков монографий [10].

Новая информационная революция, в частности, отказ от текста как основного способа трансляции культуры, обесценивает одно из исторических преимуществ России и русского образа жизни. Что делать? То же, что и всегда делали наши соотечественники, столкнувшись с очередным

историческим вызовом, – осваивать новые умения и навыки. В ближайшие десятилетия потребуются напряженные усилия культурного сообщества по адаптации новейших высокотехнологичных жанров искусства к отечественным условиям [10].

Что можно изменить в вузах? Три специфических особенности вузов как объектов реформирования

Реформирование высшего образования неизбежно столкнется с целым рядом препятствий, специфичных для данной отрасли. Именно эти препятствия стали причиной провала предыдущих попыток реформирования высшей школы. Проведение преобразований методами, показавшими свою действенность в других отраслях и сферах деятельности, в вузах не приведет к успеху; здесь требуются иные подходы. Попробуем предложить организационно-управленческую технологию, учитывающую особенности учреждений высшего образования.

Каковы наиболее значимые из специфических черт вуза как объекта реформирования?

Во-первых, фактическое отсутствие «управленческой вертикали». Иерархически оформленные уровни управления формально есть – ректорат, факультеты, кафедры, преподаватели. Но фактически нижестоящие уровни не находятся в жестком подчинении вышестоящих. При этом нижний уровень – преподаватель – является самым независимым. Он избирается на пятилетний срок тайным голосованием коллег по кафедре (затем эта рекомендация кафедры утверждается тайным голосованием совета факультета и (или), вуза). Если преподаватель поддерживает хорошие отношения с коллегами, то зав. кафедрой и декан ничего не смогут с ним поделать.

Разумеется, зав. кафедрой или декан, в случае крайней необходимости, могут, в ходе длительной административной войны, заручиться поддержкой коллектива и «выжить» с кафедры неудобного преподавателя, но это потребует больших усилий, сопряжено с риском и не поощряется общественным мнением и ректоратом. Подобные случаи являются исключением из правила. А правилом является «мирное сосуществование» заведующих кафедрами, деканов и преподавателей.

У заведующих кафедрами и деканов должны быть тоже выборные, они стараются ни с кем в коллективе не ссориться (по крайней мере, с большинством). Ректор, назначаемый на должность тайным голосованием ученого совета вуза, тоже несвободен в своих действиях. Поскольку долж-

ности являются выборными, причем в качестве электората выступают не потребители (студенты, государственные органы, работодатели выпускников), а коллеги и подчиненные, то все уровни управления в вузе переплетены густой сетью взаимозависимостей и договоренностей, в которой нижестоящие уровни ведут себя по отношению к вышестоящим не как подчиненные (каковыми они и не являются), а как партнеры.

Таким образом, организационно-управленческую сторону жизни вуза затруднительно описать в терминах линейно-функциональной модели управления. Ближайшим аналогом университета оказывается средневековая «феодалная лестница».

Вторая важная особенность вуза – использование «учебных часов» как универсального инструмента учета затрат и организации работы внутри университета. В этом кроется противоречие: министерство финансирует вуз по количеству студентов (то есть по показателю, косвенно отражающему результат), а кафедра получает от факультета определенное количество ставок по числу учебных часов занятий, проведенных преподавателями (то есть по затратам). При этом в силу университетской специфики кафедры могут увеличивать число учебных часов (увеличивать затраты) ради получения дополнительных ставок.

Коэффициент, по которому университет «получает» от министерства преподавательские ставки, различен для разных вузов в зависимости от набора специальностей (то есть от технологии обучения), от благожелательности министерства и имеет тенденцию к ужесточению. Недалеко времена, когда университеты финансировались из расчета 8:1 (на 8 студентов – 1 преподаватель); сейчас в большинстве отечественных «классических» университетов – 10:1. Однако в современных зарубежных вузах этот коэффициент еще жестче (в США не редкость и 20:1), что не мешает тамошним преподавателям иметь нагрузку в несколько раз меньше нашей. Причины перегруженности российских преподавателей не имеют отношения к министерскому коэффициенту и носят внутривузовский характер.

Следующий этап – распределение ставок внутри вуза по факультетам. Он, как правило, производится пропорционально численности студентов. Однако нередки отступления от общего порядка в пользу факультетов, имеющих более высокую учебную нагрузку на среднего преподавателя. Распределение ставок между кафедрами на факультете осуществляется по учебной

нагрузке. Чтобы ввести новую ставку, например, трудоустроить собственного аспиранта, заведующий кафедрой должен уговорить деканат ввести новую учебную дисциплину, которую будет преподавать этот аспирант; или же разделить студенческие группы, посещающие какую-то учебную дисциплину, на два потока, и один из них «отдать» аспиранту. Общее количество часов занятий, посещаемых студентами, не изменится (оно ограничено министерством и составляет 36 часов в неделю); общее количество часов занятий, проведенных преподавателями, увеличится. И так год от года трудоемкость обучения растет, эффективность (понимаемая как соотношение затрат и результатов) снижается.

Почему заведующие кафедрами стремятся всеми правдами и неправдами увеличить численность преподавателей на кафедре? Они вынуждены это делать по двум причинам: во-первых, чтобы наращивать показатели эффективности кафедры за счет продуктивных преподавателей, во-вторых, чтобы быть переизбранными на очередной пятилетний срок. Если заведующий кафедрой за пять лет не «втащит» на кафедру несколько своих учеников и лояльных «новичков», то он может не собрать большинства при тайном голосовании. Поэтому раздувание численности для увеличения доли своих сторонников – рациональное поведение.

Почему деканы содействуют заведующим в этом деле? Потому что деканам для очередного переизбрания нужны голоса этих заведующих. И если зав. кафедрой является сторонником данного декана, то декан со своей стороны сделает все возможное для усиления позиции заведующего на его кафедре (то есть поможет ему перевести в преподаватели очередного аспиранта). Почему ректорат не вмешивается? Потому что, по существу в вузах разделению функций по уровням это не входит в обязанности ректората.

За несколько десятилетий, прошедших со времени создания большинства провинциальных вузов, эта тенденция привела к катастрофическому дроблению учебного процесса на мелкие потоки. По этой же причине аудиторная работа студентов стабильно держится на максимуме – 36 часов в неделю. Российские студенты сидят на лекциях и семинарах вместо того, чтобы самостоятельно работать в библиотеках, лабораториях или дома, так как их присутствие в аудитории является условием сохранения преподавательских ставок. В погоне за нагрузкой придумываются все новые дисциплины для все меньшего количества студентов. Последнее изобретение – «курсы по выбору»,

когда для студентов одной-единственной группы одновременно ведут занятия двое-трое преподавателей в двух-трех помещениях.

В результате при относительно стабильном числе преподавательских ставок, общий фонд преподавательской учебной нагрузки неуклонно растет. А ведь она и советское время обоснованно считалась чрезмерной. Вузы сами загнали себя в условия, в которых добросовестная преподавательская работа просто невозможна. Со стороны может показаться невероятным, что такое недоразумение, как нестыковка показателей на уровнях вуза, факультета и кафедры, вот уже несколько десятилетий медленно убивает систему высшего образования, но дела обстоят именно так. По своему организационно-управленческому уровню вузы примерно соответствуют промышленным предприятиям до реформы 1965 г. (они до сих пор не пытаются выбраться из плена затратных показателей). И организационное устройство вузов таково, что сами они, скорее всего, не смогут вырваться из этой «управленческой ловушки».

Третья особенность вузовской жизни – убежденность персонала в том, что в университетах ничего, кроме размера зарплаты и объема учебной нагрузки преподавателей, менять не нужно. Сложившаяся практика высшего образования воспринимается как нормальная, вполне современная. Положение усугубляется тем, что в отличие, например, от здравоохранения (где персонал тоже не склонен к реформам, но пациенты требуют), население рассматривает наши вузы как конкурентоспособные по мировым меркам и не предъявляет претензий к методам и качеству их работы.

В стране существует еще ряд отраслей, которые и их работники, и население считают соответствующими мировому уровню (например, военно-промышленный комплекс). При этом все признают отсутствие должного спроса на продукцию ВПК, как следствие, признают неизбежность реформы ВПК. В случае с вузами нет даже такого аргумента – есть и спрос, и предложение. Общественное мнение не видит необходимости преобразований в системе высшего образования, а в случае начала таких реформ однозначно встанет к ним в оппозицию под лозунгом: «Не дадим разрушить наше национальное достояние – систему образования!»

Можно, конечно, по примеру реформаторов начала 1990-х гг., развернуть масштабную кампанию по разъяснению недостатков имеющейся системы высшего образования, демонстрации бесперспективности сохранения вузов в их нынешнем виде. Но такая кампания, во-первых, снизит,

«капитализацию» российского высшего образования. Российское образование является известным брендом на внутреннем рынке и на рынке стран СНГ, нет смысла снижать привлекательность этого бренда ради краткосрочных целей реформирования отрасли. Во-вторых, административное и политическое противодействие «сверху» и «снизу» просто не позволит начать такую кампанию.

Три специфичных ограничения и правила изменения управления

Описанные выше особенности вузов выступают в качестве *ограничений*, которые нужно учитывать при реформировании высшего образования. Из этих ограничений вытекают *правила*, соблюдение которых необходимо для успеха реформы.

1. Традиционная «вертикальная» технология проведения преобразований («сверху» – директива, «снизу» – отчет о проведенных изменениях) в вузах не будет работать. В силу организационно-управленческой специфики университетов любые требования и финансовые потоки со стороны государства и общества не будут трансформироваться в необходимые изменения. У министерства мало возможностей повлиять на ректораты, у ректоров – на факультеты, у деканатов – на кафедры, у заведующих кафедрами – на преподавателей.

Следовательно, реформа должна быть спланирована таким образом, чтобы в первую очередь улучшить положение «низовых звеньев»: преподавателей, которые и станут ее движущими силами. Министерство и ректораты должны лишь не мешать или предлагать провести те или иные улучшения. В каждом подразделении вуза количество выигравших от реформы должно превосходить число проигравших.

2. В отсутствие внешнего давления (со стороны потребителя-студента, его будущего работодателя) мотивационный механизм должен в большей (чем сейчас), мере, базироваться на конкуренции. С учетом зависимости преподавателей от коллег по кафедре и факультету (в связи с выборной системой найма) эту конкуренцию не удастся перевести в режим внутрикафедальной и внутрифакультетской конкурентной борьбы. Поэтому необходимо выстроить конкурентные отношения по линии «вуз – вуз», «факультет – факультет» или «кафедра одного факультета – кафедра другого факультета».

3. Архаичное организационное устройство, отсутствие конкуренции и мотивационного механизма обусловили наличие в вузах огромных резервов повышения эффективности и качества работы. В ходе реформы вузы, факультеты, ка-

федры и отдельные преподаватели должны получить возможность использовать эти резервы для улучшения своего положения (в том числе материального). «Утилизация» внутренних резервов будет «моторным топливом» реформы. Кроме того, на уровне университетов начало работы по совершенствованию высшего образования не требует дополнительных средств.

О финансировании изменений

Увеличение внешнего финансирования (даже с благой целью поддержки преобразований) автоматически заблокирует изыскание внутренних резервов и снова переведет вузы в режим «внешнего финансового управления». В этом смысле наши университеты напоминают колхозы застойной эпохи – сколько в них казенных денег ни закачивай, толку не будет, все будет размазано по всем подразделениям. Поэтому рост бюджетного финансирования до реформы представляет собой фактор, угрожающий успеху преобразований. Увеличение финансирования целесообразно лишь «в обмен» на предъявление конкретных результатов проведенных изменений в конкретном вузе.

Изменения в расписании и сокращение «нагрузки»

Кажется, что перечисленные выше *ограничения и правила* оставляют очень мало места для реального совершенствования работы вузов. Однако степень организационно-управленческой отсталости учреждений высшего образования столь велика, что даже ограниченные изменения, осуществленные в заданных узких рамках, могут привести к серьезному продвижению вперед. Надо лишь предложить конкретные организационные механизмы, которые позволят при минимальном «фронте» реформирования получить эффект наибольшего изменения системы высшего образования.

По нашему мнению, такой мерой является изменение процедуры составления расписания учебных занятий при одновременном изменении порядка исчисления учебной нагрузки для кафедр и преподавателей.

В настоящее время расписание составляется на факультетах секретарями деканатов. Учебный отдел вуза лишь контролирует соответствие расписания РУПам (рабочим учебным планам, то есть перечням названий учебных дисциплин с «расчасовкой») и не превышение 36-часового порога аудиторной нагрузки на студента. Тем самым изначально ликвидируется возможность конкуренции – каждый студент получает от «своего»

деканата «монопольного» преподавателя по той или иной учебной дисциплине. Например, сейчас в университете, где работает один из авторов, теорию вероятности преподают на шести факультетах пять «монопольных» преподавателей; «экономику» – пять преподавателей-монополистов на девяти факультетах и т. д.

Исключение составляют так называемые «курсы по выбору». Здесь студенты вправе выбирать, какую из двух или трех учебных дисциплин им посещать, то есть у них есть возможность выбора преподавателя. Таким образом, «курсы по выбору», появившиеся как очередная «факультетская придумка» для необоснованного дробления потоков студентов ради увеличения учебной нагрузки, стали единственно возможным полем потенциальной конкуренции между преподавателями. Впрочем, реальных конкурентных отношений «курсы по выбору» пока не вызывают, так как выполнение учебной нагрузки преподавателям засчитывается независимо от количества студентов, выбравших данный курс и данного преподавателя (один учебный час оплачивается одинаково и при пяти, и при пятидесяти посещающих его студентах).

Представляется целесообразным часть работы по составлению расписания учебных занятий оставить за деканатами, а часть (касающуюся так называемых «межфакультетских» дисциплин) передать учебному отделу вуза. Например, в каждую неделю семестра среда и четверг объявляются «днями межфакультетских дисциплин». В эти дни студенты всех факультетов и специальностей посещают занятия по дисциплинам, преподаваемым на всех или нескольких факультетах. Часть таких дисциплин является общеобразовательными, часть – техническими, часть – гуманитарными, часть – прикладными. Для большинства факультетов их доля составляет от трети до половины учебных программ, а для пар «родственных» специальностей внутри одного и того же факультета («история» и «музеология», «филология» и «журналистика», «биология» и «экология», «менеджмент» и «экономика») – до 75–80 %.

Единое (для всего вуза) расписание на среду-четверг позволит студентам выбирать, у какого преподавателя изучать тот или иной «межфакультетский» учебный курс. Согласно расписанию, все занятия по одной и той же дисциплине будут назначаться в одно и то же время, но в разных аудиториях.

Например, в Ярославском госуниверситете, курс «менеджмент персонала» сейчас читается как основной для всех трех специальностей эко-

номического факультета и для студентов специальности «туризм и гостиничное дело» исторического факультета; и как «курс по выбору» — для психологов, для политологов и для социальных работников. Всего — 7 потоков, большинство из которых не превышает одной группы. Эти 7 потоков обслуживают четыре преподавателя: двое с кафедры управления экономического факультета, один с факультета психологии, один с кафедры экономики факультета социально-политических наук. При новой системе учебному отделу необходимо будет организовать не 7, а 4 потока — по потоку на каждого преподавателя. В составе потока могут находиться студенты разных факультетов и даже курсов.

Учебная нагрузка студентов не меняется, нагрузка преподавателей (и их кафедр) — уменьшается. Поэтому потребуются учитывать учебную нагрузку преподавателей не по так называемым «горловым» часам, а по количеству учебных часов, проведенных на их занятиях студентами согласно учебной программе. Преподаватель, на чей стандартный 70-часовой курс «теории вероятностей» записалось 50 студентов, получит вдвое большее выполнение учебной нагрузки, чем преподаватель, к кому на какой-либо 70-часовой курс записалось 25 студентов. Это отчасти напоминает порядок, существующий в большинстве американских университетов.

Соответственно, и суммарная нагрузка по кафедре (а значит, бюджет, а не число пресловутых «ставок») будет подсчитываться уже не по количеству часов, «прочитанных» преподавателями, а по количеству учебных часов, проведенных студентами на занятиях преподавателей данной кафедры. Этот отчетный показатель далеко не идеален, но он ближе к оценке «по результату», так как не является «затратным», то есть не заинтересовывает тратить как можно больше преподавательских часов на подготовку одного студента. Вместе с тем он, к сожалению, сохраняет имеющуюся сейчас заинтересованность вуза в том, чтобы заставить студента как можно больше времени проводить в аудитории. Данная проблема не может быть решена только организационными мерами, здесь нужна постепенная замена традиционных лекций и семинаров так называемыми активными и дистанционными методами обучения, что займет длительный период (при условии конкуренции между преподавателями).

Переход на подсчет аудиторной учебной нагрузки по количеству студентов не составит технической проблемы, так как некоторые виды работ преподавателей (прием зачетов, экзаменов,

курсовых и дипломных работ) всегда учитывались по числу студентов (например, 15 минут на прием зачета у одного студента, 20 минут на прием экзамена, 25 часов на руководство дипломной работой). И учебные отделы, и кафедры, и сами преподаватели к этому привыкли.

Введение «дней межфакультетских дисциплин» позволит достичь нескольких целей. Во-первых, впервые в университетской среде появятся конкурентные отношения. У преподавателей будет стимул привлекать студентов, а у кафедр, руководителей образовательных программ и деканатов — стимул брать на работу тех преподавателей, которые смогут привлекать студентов. Причем это будет воспринято не как конкуренция за нагрузку внутри кафедры (для преподавательской среды это неприемлемо), а как традиционное перетягивание нагрузки и ставок с чужих факультетов и кафедр на свою. Просто до сих пор данная функция выполнялась деканами и заведующими кафедр с помощью «подковерных» интриг, а теперь будет осуществляться преподавателями в честной конкурентной борьбе за студенческую аудиторию. Каждый студент «чужого» факультета, привлеченный преподавателем на свой учебный поток, будет рассматриваться как вклад в благополучие кафедры и своего факультета. Так можно начать внедрение конкурентных отношений в вузах.

Во-вторых, предлагаемый способ организации преподавания «межфакультетских» дисциплин не вызовет большого сопротивления, так как не противоречит интересам всех значимых групп университетского персонала. Ректорат не будет возражать, так как количество преподавательских ставок в вузе в целом определяется не по часовой нагрузке, которая снизится, а по числу студентов. Преподаватели выиграют, так как при переходе на единые «межфакультетские» потоки они должны будут отработать меньше, чем раньше, количество «горловых» часов, при той же самой ставке. Студенты выиграют, так как смогут для себя выбирать лучшего преподавателя. Деканаты выиграют, так как объединение мелких учебных потоков ослабит остроту проблемы нехватки помещений, характерную для вузов в последние годы. Качество учебного процесса улучшится, потому что в конкуренции за привлечение студентов преподаватели станут меньше халтурить и шире использовать активные методы обучения, а уменьшение фактической нагрузки даст им дополнительное время на подготовку к занятиям.

Кто может быть недоволен? В первую очередь те преподаватели, которые не смогут привлечь

студентов. Но если это высокостатусные люди, то деканат переведет их с чтения «межфакультетских» дисциплин на «неконкурентные» учебные потоки внутри факультета, тем самым избавит их от участия в конкурентной борьбе. Если же это молодые ассистенты, то для них такая ситуация – тест на профпригодность.

Вторая возможная категория недовольных – коллективы так называемых «общеуниверситетских» кафедр (в частности, физвоспитания и иностранного языка), не имеющих «своих» факультетов. Для них введение предлагаемой системы означает принудительное развязывание конкурентной борьбы внутри кафедры с неизбежным ухудшением морального климата. Данная проблема представляет собой частный случай, и должна решаться в каждом вузе.

Третья группа потенциальных «пострадавших» от «единого дня межфакультетских дисциплин» – та часть деканов и заведующих кафедрами, кто практикует авторитарный стиль руководства и не хочет допустить возможности чьего-либо успеха без своей санкции. В ряде случаев они постараются не допустить к «межфакультетским» дисциплинам тех преподавателей, кого они считают «опасными» для себя. Полагаем, что не стоит преувеличивать как степень распространенности такого явления, так и возможный ущерб от него.

Следует отметить двойственное положение всех деканов и заведующих кафедрами. С одной стороны, они заинтересованы в том, что в «дни межфакультетских дисциплин» их преподаватели заманили как можно больше «чужих» студентов, но при этом хотят, чтобы «свои» студенты ни в коем случае не ушли к преподавателям с других факультетов. Не исключено, что они попытаются принимать протекционистские меры. Например, переименовывать названия учебных дисциплин для того, чтобы они не совпадали с названиями дисциплин, читаемых на других факультетах, и потому не попадали бы в «межфакультетское» расписание. Так, «экономическую теорию» можно переименовать в «теоретические основы экономики», а «ценные бумаги» – в курс «акции, облигации и вексельное обращение».

Вот почему учебное расписание на «межфакультетские дни» (в нашем примере – среду и четверг) должен составлять учебный отдел вуза, он же должен контролировать соответствие названий дисциплин содержанию учебных программ. Что же касается расписания на понедельник, вторник, пятницу и субботу, то его по-прежнему составляют секретари деканатов (после утверждения расписания среды и четверга).

Отказ от учета «горловой нагрузки» и переход на учет учебной нагрузки преподавателей и кафедр в зависимости от количества студентов, выбравших данного преподавателя (в вузах этот показатель по советской традиции наверняка называют «студенто-часами»), повлечет за собой как среднесрочные, так и долгосрочные изменения.

Сначала будут укрупнены потоки, изучающие «межфакультетские дисциплины»; учебный процесс начнет выходить за узкие границы факультетов. Наличие в составе этих потоков студентов разных специальностей и курсов приведет к изменению стиля преподавания.

Затем кафедры и деканаты поймут, что и внутри факультетов уже нет смысла придумывать названия псевдо-новых учебных дисциплин и искусственно дробить учебные потоки. В течение одного-двух лет РУПы (рабочие учебные планы) сократят их число и стабилизируют сам набор дисциплин, что позволит снизить фактическую «горловую» нагрузку преподавателей и упростить организацию учебного процесса.

На следующем этапе, после использования перечисленных выше резервов, обнаружатся последствия нерациональной структуры вузов и факультетов. Выяснится, чем созданные за последние полтора десятилетия многочисленные специальности (по одной-две группы на курс) не позволяют оптимизировать учебный процесс. В учебных потоках этих специальностей слишком мало студентов, преподавателям их базовых кафедр, чтобы отработать свою ставку, приходится проводить гораздо больше «горловых» часов, чем их коллегам с «нерасчлененных» на специальности факультетов.

Ректор и декан задумаются, а стоило ли, например, вводить на историческом факультете модную специальность «музеология». Ведь количество студентов от этого не увеличилось, следовательно, число преподавательских ставок осталось прежним; а общая трудоемкость по факультету резко выросла, потому что добавился целый поток. В ряде случаев вузы обнаружат, что введение новой, даже внебюджетной (то есть для «платных» студентов) специальности, может быть убыточным, так как дополнительные доходы не компенсируют рост фактической нагрузки преподавателей в случае, если эта специальность слабо коррелирует с профилем факультета, а численность студентов-внебюджетников невелика (пример: специальность «реклама» на филологическом факультете). Иначе говоря, учет нагрузки по «студенто-часам» впервые заставит вузы заниматься экономическими аспектами организации учебного процесса и оптимизировать структуру.

Заключение

В статье рассматривается ряд дефицитов в управлении вузами, общих с бизнес-структурами, обусловленных сложившейся в российском обществе деловой культурой. Общими являются и основные организационные патологии, и управленческие ошибки, и доминирующая спонтанная клановая организационная культура и тренд на её бюрократизацию. Общим является также дефицит доверия, затрудняющий эффективное партнёрство как внутри, так и вне университетов.

Вместе с тем описаны три специфические особенности современной организационной ситуации в университетах:

Это, во-первых, фактическое отсутствие «управленческой вертикали». Поэтому организационно-управленческую сторону жизни вуза затруднительно описать в терминах линейно-функциональной модели управления. Ближайшим аналогом университета оказывается средневековая «феодалная лестница».

Во-вторых, это использование «учебных часов» как универсального инструмента учета затрат и организации работы внутри университета. Парадокс здесь в том, что, получая финансирование за количество студентов (показатель близкий к результату), вуз включает затратный механизм его распределения по ставкам и нагрузке, практически не зависящий от результата и качества образования, попадая при этом в ловушку постоянного возрастания нагрузки преподавателей.

В-третьих, убежденность персонала в том, что в университетах ничего, кроме размера зарплаты и объема учебной нагрузки преподавателей, менять не нужно. Парадокс в том, что будучи «как бы» ориентированным на будущее студентов, фактически университеты находятся в ситуации стагнации и даже более архаичны, чем коммерческие предприятия. Система образования по-прежнему функционирует в режиме индустриальной эпохи и глубоко ущербна по своему технологическому устройству.

Очевидно, что из-за специфики организации вузов, простое копирование методов корпоративного управления себя не оправдало, не принеся в университеты ничего, кроме устаревших практик КРП и бюрократизации.

Парадоксальная ситуация сложилась относительно конкуренции во внешней и внутренней среде вузов. Парадокс здесь в том, что есть избыточная конкуренция за привлечение абитуриентов, но за удержание студентов её нет совсем.

При этом спрос на образование девальвируется и трансформируется в спрос на дипломы.

Заметно снижение массового интереса общества к научно-технической сфере жизни и падение интереса государства к образованию в ситуации сырьевой модели экономики. Кроме того, новая информационная революция, в частности, отказ от текста как основного способа трансляции культуры, обесценивает одно из исторических преимуществ России и русского образа жизни. Повторить успехи русского образования конца XIX – середины XX вв., очевидно, не получится.

Особенности вузов и их институциональной среды выступают в качестве *ограничений*, которые нужно учитывать при реформировании высшего образования. Из этих ограничений вытекают *правила*, соблюдение которых необходимо для успеха реформы.

1. Традиционная «вертикальная» технология проведения преобразований «сверху» в вузах не работает и не будет работать. Реформа должна в первую очередь улучшить положение «низовых звеньев»: преподавателей, которые и станут ее движущими силами.

2. В отсутствие внешнего давления (со стороны потребителя-студента, его будущего работодателя) мотивационный механизм должен базироваться на конкуренции по линии «вуз – вуз», «факультет – факультет» или «кафедра одного факультета – кафедра другого факультета».

3. В ходе реформы вузы, факультеты и отдельные преподаватели должны получить возможность использовать внутренние резервы для улучшения своего положения (в том числе материального).

Главные ограничения для реализации предложенных в статье мер носят не законодательный и не экономический характер, а связаны с традиционным укладом университетской жизни и неприятием конкуренции в преподавательской среде.

Предложено изменить процедуру составления расписания учебных занятий при одновременном изменении порядка исчисления учебной нагрузки. Такая простая мера запустит долгосрочный процесс оздоровления организационно-управленческих отношений в университетах.

Конечно, предлагаемые изменения позволят ликвидировать наиболее вопиющие дефекты университетской организации. Главный аргумент в пользу предлагаемых мер – они осуществимы. Без этих или подобных им преобразований невозможно двигаться дальше, к следующим этапам реформирования высшего образования. Кроме того, успех первых шагов и их бесконфликтный характер создадут в вузах благоприятный для перемен моральный климат, который облегчит

проведение последующих, более существенных и болезненных реформ.

Список литературы

1. Другова Е. А., Блинов В. Н., Калачикова О. Н., Климова Т. В., Попова Е. В., Смирнова О. С. Скрытые и явные лидеры изменения в университетах. Обзор конференции «HR-ТРЕНД 2018. Партизаны перемен». Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5 (117). С. 111–117.
2. Петрова В. Н., Блинов В. Н. Современная Российская практика управления организациями малого и среднего бизнеса: управленческие ошибки и организационные патологии. Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2018. № 44. С. 125–136.
3. Блинов В. Н., Кузьмина А. В. Спонтанная организационная культура в российском малом бизнесе не продуктивна. Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2016. № 3 (35). С. 196–205.
4. Кулебякина И. С., Блинов В. Н. Клиентная ориентация компаний малого бизнеса как отражение организационной культуры. Gaudeamus Igitur. 2016. № 4. С. 8–11.
5. Петрова В. Н., Блинов В. Н. Партнёрство в бизнесе: мировой опыт и российский парадокс. Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 179–182.
6. Блинов В. Н., Лебедева Е. А., Капанова О. В., Валитова К. Р. HR-тренды в мировой и российской практике. Gaudeamus Igitur. 2016. № 4. С. 18–21.
7. Прохоров А. П. Русская модель управления. Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2011. 472 с.
8. Прохоров А. П. «Дефекты рынка» образовательных услуг». В сборнике материалов Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 45-летию образования экономического факультета Ярославского госуниверситета им. П. Г. Демидова (6 октября 2016, Ярославль, ЯрГУ, 2016. С. 95–99.
9. Волков А., Чернышев С. Сколки завтрашней школы. Эксперт. 2008, № 27. С. 72.
10. Прохоров А. П. «Каковы перспективы отечественной системы образования?» «Атриум», № 6, февраль 2010. Тольяттинская академия управления, Тольятти. 54 с.
11. «Final Report». In: Martin K. Starr (ed). Global Competitiveness: getting the U.S. back on track /The American Assembly, Columbia University /New York, London: W. W. Norton&Co., 1988, p. 310.

Информация об авторах:

Прохоров Александр Петрович – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и предпринимательства, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова; prohorov-59@yandex.

Блинов Владимир Николаевич – доктор биологических наук, профессор кафедры стратегического менеджмента и маркетинга, Национальный исследовательский Томский государственный университет; blinovvn@bk.ru.

Университетское управление: практика и анализ
Том 23, № 1-2, 2019

Журнал учрежден и издается:
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Томский государственный университет (НИУ)
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
Петрозаводский государственный университет
Новосибирский государственный технический университет
Кемеровский государственный университет
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
Некоммерческое партнерство «Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

Подписной индекс в каталоге Роспечати №46431
Стоимость одного экземпляра — 1200 руб.



Редакция журнала:

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редактор и корректор *А. В. Бортникова*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Интернет-редактор *С. В. Кульпин*
Перевод *В. И. Бортников*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ №ФС77-74243 от 02 ноября 2018 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243.
Тел./факс.: (343) 371-10-03, 371-56-04
+7 (912) 640-38-22

E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать _____.2019 г.
Формат 60 × 84 1/8. Уч.-изд. л. _____. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА В 2019 ГОДУ

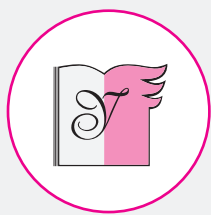
(подписной индекс 46431)

Наименование издания	Первое полугодие 2019 года			Второе полугодие 2019 года			Весь 2019 год
	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Стоимость подписки на год, руб.**
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (твердая копия)	3	1200	3600	2	1500	3000	6600
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (pdf-file):	3	750	2250	2	900	1800	4050
Корпоративная подписка для управленческих команд вузов*	3	—	—	2	—	—	35 000

* Корпоративная подписка состоит из трех экземпляров твердой копии и 30 получателей электронной версии (pdf-файла) каждого выпуска журнала.

** НДС не облагается.

- Подписка в почтовых отделениях по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс 46431.
- Онлайн-подписка на сайте Агентства «Роспечать» <https://press.rospress.ru/catalog/>.
- При приобретении журнала через редакцию для юридических лиц нужно подать заявку на электронную почту (umj.university@gmail.com или publishing@umj.ru), указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров. На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости – заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала: <http://umj.ru/subscribe>, после чего выставляется счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене (1 экземпляр – 900 рублей). Электронную версию (pdf-файл) авторы получают бесплатно на свой адрес электронной почты.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

является изданием, адресованным руководителям российских вузов, и распространяется как в государственных, так и в негосударственных вузах России.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, представляет лучшие практики управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для всех категорий авторов.

Банковские реквизиты журнала:

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбурга
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе.
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

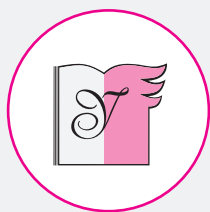
Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить **материал в электронном виде в электронную редакцию**, объем до 1,5 авторских листов (1 а. л. = 40 тыс. знаков с пробелами); **аннотация к статье**, объем – до 200–250 слов, **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес) на русском и английском языках; **список литературы**; **список литературы** на латинице (раздел «References»).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей можно прочитать на сайте журнала: www.umj.ru.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: (343) 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental institutions of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The journal is inscribed by the Supreme Certifying Commission of Ministry General and Professional Education into the list of leading scientific Russian journals containing publications of the main scientific results of doctoral theses.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, postgraduates, lecturers.

For publishing an article in the journal it is necessary to download the **document** into the electronic editorial board of not more than 10 A4-typed pages; the **abstract** of the an article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website www.umj.ru

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 40703810463040000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address:

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083.
Tel. /fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru