

Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе

Н. Л. Иванова, Е. П. Попова

Статья поступила
в редакцию
в августе 2016 г.

Иванова Наталья Львовна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории организаций департамента государственного и муниципального управления факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: sinec@inbox.ru

Попова Елена Павловна

кандидат социологических наук, доцент кафедры теории организаций департамента государственного и муниципального управления факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: erropova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Перед российскими вузами поставлена задача выйти на мировой уровень в развитии науки и образования, что обуславливает необходимость многочисленных инноваций. Персонал вузов состоит из высококвалифицированных специалистов, одной из характеристик которых считается открытость новому. В то же время исследователи отмечают сопротивление инновациям со стороны профессорско-преподавательского состава. Существует традиция делить преподавателей вуза на две группы с точки зрения базовой идентификации: на тех, кто идентифицирует себя с организа-

цией, и тех, кто привержен профессии. При этом считается, что приверженные профессии преподаватели в большей степени склонны поддерживать инновации. Авторы доказывают, что обе идентификации могут стать фактором как сопротивления инновациям, так и активного продвижения инноваций. Сопротивление инновациям может быть обусловлено не столько характеристиками персонала, сколько масштабом и темпами изменений. В случае постоянных масштабных изменений разрушаются условия осуществления профессиональной деятельности, при этом персонал оказывается вынужден выбирать между организационной и профессиональной идентичностью, что вызывает у него сопротивление инновациям. В процессе реформ приобретает особую актуальность стоящая перед вузом задача удержать в организации профессионалов, поскольку они в первую очередь идентифицируют себя с профессиональным сообществом. Обсуждаются условия, при которых профессионал готов идентифицировать себя с организацией и при которых он готов поддерживать инновации.

Ключевые слова: инновации в вузе, сопротивление инновациям, причины сопротивления инновациям, профессиональная идентичность, организационная идентичность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206

В последние годы в российской системе высшего образования проводится серия реформ, стимулирующих инновационные процессы в вузах. Значение инноваций отражено в государственной

программе «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденной распоряжением правительства от 15 мая 2013 г. № 792-р [Министерство образования и науки РФ, 2013]. В программе подчеркивается, что необходимость инновационного развития вузов страны обусловлена возрастающими потребностями экономики в высококвалифицированных кадрах, способных работать в условиях модернизации и принимать в ней участие. Ставятся и новые перспективные задачи, например вхождение к 2020 г. не менее пяти российских вузов в первую сотню университетов в ведущих мировых рейтингах, повышение конкурентоспособности российского образования на международном уровне и т. п.

Инновации последних десятилетий затрагивают все аспекты деятельности вузов. Считается, что динамичность современного мира и изменение требований к качеству рабочей силы диктуют образовательным организациям необходимость быть гибкими, осуществлять инновации постоянно. Речь идет не только о технических, но и об организационных (социальных) инновациях. В качестве примера технических нововведений можно назвать внедрение информационных систем управления образовательным процессом, таких как LMS. Примеров организационных инноваций много: это изменения и в структуре организации (укрупнение организаций, укрупнение подразделений внутри организаций, изменение критериев оценки эффективности деятельности преподавателей), и в образовательном процессе (изменение программ обучения, изменение требований к разработке методического инструментария, изменения в технологии образовательной деятельности).

Как по заказам государственных организаций, так и в рамках программ фундаментальных исследований Института развития образования НИУ ВШЭ проводились и проводятся многочисленные проекты по изучению целенаправленных изменений — а следовательно, внедрения инноваций — в вузах [Клячко, 2002; Титова, 2008]. Большая их часть исходит из того, что основной задачей инноваций является поддержание стратегических инициатив организации [Зиньковский, Хлебович, 2014. С. 147]. Инновации трактуются как самоценность, а выбор собственно новшества часто обосновывается удачными примерами других организаций («лучшими практиками»). При этом исследователи отмечают сопротивление, которое встречают перемены у зрелых ученых и преподавателей [Лисюткин, Фрумин, 2014. С. 19].

На наш взгляд, сопротивление инновациям в вузе обусловлено тем, что преподаватели, являясь профессионалами, не видят связи между проводимыми изменениями и совершенствованием организационной деятельности, а также развитием науки и образования. Усугубляется эта проблема постоянными дискуссиями по поводу критериев оценки эффективности вузов в целом и оценки качества обучения в частности. При этом, несмотря

на проводимые изменения, показатели даже по спорным критериям снижаются [Лисюткин, Фрумин, 2014. С. 16].

Мы считаем, что объяснить сопротивление профессионалов инновациям в вузе невозможно без привлечения подходов, сложившихся в рамках организационной теории. Именно этот ракурс, как правило, остается без внимания при рассмотрении инноваций в вузах. Большинство проводимых исследований фокусируются на финансовых, правовых, управленческих аспектах инноваций, причем управленческий подход сводится к стратегической и инновационной моделям.

Организации видятся как пластичные искусственные системы, являющиеся продуктом рациональной деятельности управленца. Инновации рассматриваются как изменения, не имеющие объективных последствий, не зависящих от деятельности менеджера. Не учитывается природа вуза как организации особого типа, игнорируется рассмотрение проблем внедрения инноваций с учетом природы организаций. Если не учитывать организационную специфику вуза, можно и в самом деле счесть очевидными утверждения, что инновации в обязательном порядке ведут к организационному развитию; что цель при правильной реализации обязательно даст ожидаемый результат; что качество инновационного проекта обеспечивает успешность инновации; что сопротивляются инновациям те сотрудники, которые не могут или не хотят перестраиваться (прежде всего сотрудники предпенсионного и пенсионного возраста, а также малоквалифицированные и не ориентированные на карьерный успех).

С другой стороны, в исследованиях персонала вузов профессиональная идентичность часто рассматривается как обуславливающая ориентацию на постоянные инновации в организации, открытость новому опыту, а организационная идентичность — ориентацию на поддержание сложившегося организационного порядка.

При таком подходе задача внедрения инноваций сводится к тщательной разработке проекта и его реализации; преодолению сопротивления и избавлению вуза от сотрудников, не поддерживающих активно проведение инноваций; к привлечению профессионалов со стороны и отказу от механизмов формирования организационной идентичности. На наш взгляд, это упрощенная трактовка проблемы. Мы считаем необходимым предложить другой взгляд как на причины сопротивления профессионалов организационным инновациям в вузах, так и на сами инновации.

Теоретико-методологические основания проблемы внедрения инноваций

Мы не будем заострять внимание на многочисленных исследованиях инноваций, их внедрения, структуры инновационного процесса. Подчеркнем только, что под инновациями мы понимаем внедрение новшеств в организацию — внесение качественных изменений в осуществление деятельности и/или функциониро-

вание организации. Контекст данной статьи позволяет использовать понятие «инновация» и в отношении процесса изменения, и в отношении его результата (новшества).

Исследователи выделяют инновации управленческие, производственные, финансовые, маркетинговые, кадровые и др. [Сопетченкова, 2010]. Инновации в образовании различают по новизне, по актуальности проводимых изменений, по технологичности (проработанности технологий внедрения данных инноваций), по их практической значимости и по эффективности [Багаутдинова, Клещева, 2014].

Для нас важно прежде всего разделение инноваций на технико-технологические и социальные, в том числе управленческие. Техничко-технологические подразумевают изменения в технологии деятельности, включая и используемую технику, социальные — в организационно-управленческой структуре и функциях, иными словами, в деловых отношениях. Если мы начинаем использовать для совершения организационной деятельности какую-либо новую технику, это предполагает и социальные изменения, поскольку речь идет о формировании новых стандартов поведения и деятельности.

Внедрение организационных инноваций нарушает привычное взаимодействие индивидов и групп, что влечет за собой развитие конфликтов, сопротивление со стороны персонала (в вузах — профессорско-преподавательского состава и управленцев) [Кудрявцев, 2012]. Исследователи указывают много причин сопротивления: неправильный выбор методов; нечеткая постановка целей внедрения инноваций; непонимание персоналом последствий проводимых изменений; возникновение у сотрудников переживания неопределенности будущего; увеличение объема работы; неуверенность в необходимости предлагаемых изменений; восприятие персоналом инноваций как источника угрозы своему положению; недостаток методических рекомендаций по проведению инноваций или их частая смена [Синякова, Сыманюк, 2010]. Естественно, такое многообразие объяснений сопротивления требует их систематизации.

В. Б. Тарабаева объединяет причины возникновения у преподавателей сопротивления внедрению инноваций в пять основных групп: объективные, организационно-управленческие, внутриинновационные, личностные и ситуативные [Тарабаева, 2010]. На наш взгляд, логично выделить две условные группы причин: объективные и субъективные. Объективные мы связываем с типом организационной структуры, задающей закономерности функционирования организации и ограничивающей выбор возможных способов изменения, а субъективные — с личностными характеристиками персонала, включая и характеристики управленца, принимающего решение об инновации. Объективная причина сопротивления инновациям, по сути, заключается в консерватизме органи-

зационной структуры. От трактовки природы консерватизма и его оценки зависят предлагаемые способы решения этой проблемы. Среди субъективных причин в контексте данной статьи и поставленных вопросов нас будет интересовать такая характеристика персонала, как профессиональная идентичность.

А. Гоулднер выделяет два принципиально противоположных подхода к пониманию природы организаций, обуславливающих различия в трактовке и оценке организационного консерватизма [Гвишиани, 1998].

Согласно первому подходу — модель организации как искусственной системы, — организация трактуется как искусственное образование: деловые отношения — организационная структура — рационально выстроены под цель. Основным источником консерватизма видятся личностные характеристики персонала, а также организационная культура — принятые в организации ценности и нормы, которые определяют поведение индивидов и способы интерпретации актуальных ситуаций. В рамках этой модели консерватизм рассматривается как однозначно негативное явление, мешающее инновациям, а потому подлежащее преодолению. В этом случае результаты внедрения инноваций зависят от качества проекта и последовательности его реализации, включая преодоление консерватизма. Такое понимание организации наиболее ярко представлено в инновационном и стратегическом подходах.

Согласно второму подходу — модель организации как естественной системы, — организация обладает собственной природой, т. е. определенными закономерностями функционирования и развития, ограничивающими рациональную деятельность менеджера. Природа организации фиксируется в сложившемся организационном порядке, упорядоченных деловых отношениях, сформированных в ходе совместной деятельности стандартов. Принятые персоналом стандарты взаимодействия и деятельности являются основой функционирования организации (организационный порядок), а следовательно, организационной эффективности и выживания. Организационный порядок рассматривается как самоценный, как условие осуществления организационной деятельности. Консерватизм организационной структуры здесь видится как позитивное качество, позволяющее организации сохранить самоидентичность, а следовательно, осуществлять организационную деятельность. По мнению А. Гоулднера, модель организации как естественной системы нашла отражение в трактовке организации Ф. Селзника. Из более поздних подходов, рассматривающих организацию как естественную систему, можно назвать организационную экологию, теории жизненных циклов.

Поскольку в модели организации как естественной системы предполагается существование объективных последствий, не зависящих от субъективных характеристик тех, кто принимает решения об инновации и разрабатывает ее проект, качество про-

екта оказывается далеко не решающим фактором в достижении ожидаемого результата изменений. В этом контексте более важными будут масштаб и темпы вносимых изменений, соответствие предполагаемых изменений типу организации, типу персонала.

Впервые влияние масштаба структурных изменений на их результаты выявил исследователь, которого считают одним из основателей инновационного подхода в организационно-управленческой науке, — Т. Бернс. Имеющие отношение к анализируемой проблеме выводы, полученные по результатам его исследования, заключаются в следующем. Принципиальный слом организационной структуры, разрушающий функционирование организации (глобальные инновации), вне зависимости от намерений управленца и качества проекта ведет к деградации организации, выражающейся в разрушении ее деятельности и усилении политических игр и конфликтов в борьбе за власть. В этих условиях обязательно формируется группа, которая выступит источником сопротивления инновациям, — это профессионалы, обладающие специальными навыками и знаниями. Т. Бернс выделяет следующие причины сопротивления профессионалов глобальным инновациям:

- значимость профессионалов велика только в контексте организационной деятельности и организационного функционирования; глобальные инновации разрушают организационную деятельность, поскольку ломают организационный порядок и обостряют борьбу за власть; при этом ценность профессионала для организации утрачивается;
- профессионализм не является качеством, обеспечивающим эффективность в политических играх;
- глобальные изменения в деловых отношениях ломают стандартную карьеру в рамках функциональной области, вводят случайные критерии оценки эффективности и, соответственно, карьерного роста сотрудников. Возникают параллельные карьерные лестницы: карьерные возможности для индивидов, умеющих адаптироваться к изменяющимся требованиям, умеющих рисковать, интриговать, не обязательно обладающих высокими профессиональными качествами. При этом подрывается лояльность профессионалов по отношению к организации.

Чем выше квалификация специалиста, тем больше вероятность, что он покинет организацию, реализующую глобальные инновационные проекты [Burns, Stalker, 1996]. Такая оценка глобальных инноваций и их последствий предопределила трактовку Т. Бернсом организаций как консервативных систем и выдвижение на повестку дня вопроса о «цене» глобальных инноваций.

Основные проблемы, связанные с темпами инноваций, были выявлены в исследованиях, проведенных в русле школы социальных систем, а также организационной экологии. Именно пони-

мание организации как социального института предполагает, что любое действие, чтобы стать стандартом (частью организационного порядка), должно пройти отбор на соответствие сложившейся природе организации. В этом контексте постоянные инновации ведут к разрушению организационной деятельности и гибели организации, поскольку уничтожают принятые стандарты взаимодействия без возможности их замены, ведь для формирования новых стандартов требуется значительное время.

Таким образом, разделяемое нами представление об организации как о естественной системе предполагает, что организационные инновации должны быть направлены на оптимизацию деятельности организации и/или организационного функционирования. Это означает принципиальный отказ от «глобальных» инноваций, разрушающих организационное функционирование, а также от частых инноваций, не позволяющих новым формам поведения и деятельности стать частью организационной структуры.

В рассматриваемых альтернативных моделях организации по-разному решается проблема выбора ориентиров при изменении организации. Абсолютизация модели организации как искусственной системы предполагает свободу управленца в принятии решений о том, нужно ли менять организацию и в каком направлении. Очевидным ограничением здесь становится дефицит ресурсов, прежде всего финансовых. Если же мы признаем существование естественной природы организации, то на принятие решений об инновациях накладываются ограничения, обусловленные закономерностями функционирования и развития организаций. В этом случае модели, разработанные в рамках организационной теории, прошедшие эмпирическую проверку и доказавшие свою адекватность реальности, должны стать «нормативом» при определении ориентиров организационного изменения. В качестве примера можно рассматривать ту же модель организации как консервативной системы Т. Бернса.

Анализ инноваций в российских вузах и реформы высшего образования в целом свидетельствует о том, что изменения в системе происходят масштабные и постоянные.

Необходимость реформирования системы образования объективно обусловлена глобальными социальными изменениями в нашей стране, и в частности изменениями экономической системы в 1990-е годы. Однако на тот период четкого представления о том, как нужно развивать систему высшего образования, не было. Поскольку в экономике мы провозгласили переход к рынку, то и в других сферах попытались подражать западноевропейским странам, преуспевшим в развитии рынка.

Поэтому первые «осознанные» ориентиры, определившие вектор изменений в системе высшего образования в постсоветский период, были продиктованы Болонской декларацией. Задачей Болонского процесса было создание единого европейско-

го пространства высшего образования. С решением этой задачи связывалось достижение фундаментальной цели — развития науки. Болонский процесс предполагает введение двухуровневой системы образования, зачетных единиц, разработку критериев оценки качества образования, повышение академической и трудовой мобильности, а далее — индивидуализацию учебных планов. В большой степени эти изменения уже реализованы. Означают ли полученные результаты, что решена задача, поставленная перед началом изменений? Создано ли единое европейское пространство? Очевидно, да. Что касается развития фундаментальной науки и повышения качества образования — цели, ради достижения которой и создавалось это единое пространство, то для положительного ответа на этот вопрос нет никаких оснований.

Все исследователи качества образования сходятся во мнении, что его оценка представляет собой сложную и до сих пор не решенную проблему. В 2010 г. по итогам международного исследования качества образования, осуществленного ОЭСР, ведущий аналитик и координатор проекта ОЭСР «Поддержка качества образования в высшем образовании» Ф. Энар зафиксировал, что «причин тому несколько. Во-первых, результат преподавания неопределим логически — его нужно либо фиксировать эмпирически, либо оставлять неизвестным. Во-вторых, традиционная система оценки знаний студентов не имеет никакой связи с качеством преподавания. Наконец, результаты обучения в вузе зависят не только и не столько от того, как в нем преподают» [Рылько, 2010].

Но на базе этого делаются ничем не обоснованные выводы, что для повышения качества образования необходимо использовать новейшие технологии, новейшие методики; обновлять профессорско-преподавательский состав, заменять пожилых преподавателей на молодых и талантливых, поскольку молодые более гибкие; ориентировать образование на клиента — делать образовательный процесс более интересным; создать условия для мобильности студента; индивидуализировать программы обучения и т. д.

Таким образом, даже беглый анализ основных принципов и направлений Болонского процесса позволяет утверждать, что основным показателем позитивности проводимых изменений является клиентоориентированность. Однако такой критерий оценки реформ не отвечает задачам развития как науки, так и образования.

Например, система «4+2» ориентируется на обеспечение мобильности студента: легко сменить специальность, если поменялись интересы, сменить место обучения, если есть возможность обучаться в более престижном вузе. Но при этом утрачивается системность образования, оно превращается в список прослушанных курсов. Преобладание в программе обучения элективных курсов также ставит под сомнение системность и фундамен-

тельность образования: теоретические дисциплины выбирают, как правило, менее охотно. При отсутствии системности обучения задача развития науки вообще становится нереализуемой [Попова, 2012; 2015].

Кстати, в ряде эмпирических исследований, проведенных с конца 1990-х годов по заказу государственных организаций, оценка эффективности вуза с точки зрения студента является едва ли не определяющей. Например, в качестве одного из показателей уровня развития вуза используется «число управленческих решений, направленных на удовлетворение интересов студентов» [Титова, 2008. С. 90].

Высказанные здесь опасения, связанные с преобладанием в проводимых реформах ориентации на интересы студента как клиента системы образования, согласуются с позицией Дж. Моргана. Выступая на семинаре Института развития образования НИУ ВШЭ в 2012 г., он представил образование как общественное благо, выступающее в разных ипостасях для общества, студентов и государства, и подчеркнул, что в настоящее время начинает преобладать клиентский подход, реализующий цели студентов в ущерб другим сторонам. Снижение качества высшего образования и постепенное вымирание фундаментальной науки Дж. Морган рассматривает как следствия такого «клиентского» подхода [Иванова, 2012].

Ориентация на клиента предполагает новые требования к вузовским преподавателям. Но насколько такое направление изменений воспринимается преподавателями как оптимизирующее их деятельность?

**Профессионал
в вузе: профес-
сиональная
и организацион-
ная идентичность**

Вузы могут быть охарактеризованы как профессиональная бюрократия [Минцберг, 2002]. Одной из специфических черт вузов является то, что их персонал составляют высококвалифицированные специалисты, профессионалы.

Сложились две модели профессионала. Для англо-американской модели характерна трактовка профессионала как человека, достигшего в своей области выдающихся высот, занимающего высокий статус в системе социальной стратификации, имеющего высокий заработок, обязательно включенного в профессиональные ассоциации, но фактически выключенного из системы организационных отношений. Европейская (континентальная) традиция трактует профессионала как человека, имеющего профессию, т. е. занимающегося сложной многоаспектной деятельностью, которая требует специальной профессиональной подготовки как в рамках специального образования, так и вне его, предусматривает наличие определенного набора специфических навыков и компетенций, является источником постоянного дохода, характеризуется принадлежностью работника к определенному типу

организаций, во многом предопределяет его социальный статус и место в социальной структуре общества, влияет на его образ жизни и способ восприятия реальности [Бабаян, 2011].

В России принята европейская модель профессионала. Его карьера выстраивается в рамках одной организации: должностная (повышение уровня в административной иерархии) или профессиональная (расширение профессиональных знаний и навыков). В том числе и в вузах административные должности часто занимают люди, имеющие вес в профессиональной среде. Тем не менее соотношение профессиональной и организационной идентичности — проблема, значимая и в российском образовательном сообществе. Проблематика профессиональной идентичности становится в последние годы все более популярной областью исследований [Емельянова, 2005; Шнейдер, 2001; Granello, Young, 2011; Williams, 2013].

Для психологов идентичность предстает как конструкт, в котором взаимосвязаны когнитивные (знания) и ценностно-мотивационные (отношения, побуждения) компоненты [Иванова, 2004], а также поведенческие паттерны [Стефаненко, 2001]. Основу структуры идентичности составляет когнитивный компонент, поскольку профессиональная деятельность и личностные новообразования в ней невозможны без когнитивной активности субъекта, направленной как на познание профессионального мира, так и на самопознание. Помимо осознания себя как профессионала в процессе идентификации происходит осознание себя внутри определенной профессиональной среды как части профессионального пространства. Это пространство представляет собой не только социальное окружение, состоящее из носителей профессиональных норм — коллег, подчиненных и руководителей. В него входит и объект труда в самом широком смысле слова, т. е. та реальность, на которую человек направляет свою активность [Иванова, Конева, 2003]. По сути, профессиональная идентичность является результатом принятия индивидом на социальном и психологическом уровнях профессиональных ценностных позиций, нормативных для данного профессионального пространства.

Близкую точку зрения развивает Е. П. Ермолаева, которая рассматривает профессиональную идентичность как системную характеристику субъектно-социально-деятельностного соответствия и выделяет гармоничную идентификацию с деятельностью (инструментальная идентичность), социумом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность) [Ермолаева, 2008]. Профессиональную идентичность можно рассматривать как важнейший критерий становления профессионала, связанный с включенностью в профессию, принятием профессиональных ценностей, в отличие от маргинальной идентичности, которая означает непринятие профессиональных ценностей и норм.

Согласно развиваемому нами подходу профессиональная идентичность как комплексная личностная характеристика формируется в процессе деятельности и связанного с ней взаимодействия и проявляется в эмоционально окрашенном знании собственного соответствия профессиональной деятельности и профессиональному сообществу. Благодаря этому знанию индивид осваивает систему ценностей, норм, форм поведения, диктуемых требованиями как деятельности, так и профессионального сообщества [Иванова, 2008].

Ряд отечественных экономистов, рассматривая проблему профессиональной приверженности¹ преподавателя вуза, вводит понятие «академическая рента» [Кузьминов, Юдкевич, 2007; Балацкий, 2014], выделяя в ней несколько составляющих: денежную, неденежную (удовлетворение от интеллектуального труда, отсутствие отчуждения результата труда, расширенное академическое признание, академическая свобода, иногда добавляют до недавних пор бесспорно высокую репутацию академического труда в обществе и стабильность академической занятости) и антирисковую (сохранение работы и возможность работать на пенсии) [Балацкий, 2014]. По сути, речь здесь идет о разных формах вознаграждения, получаемого преподавателем вуза за свою деятельность. Однако субъективное удовлетворение достигается только при условии получения результатов интеллектуального труда, а для этого требуется высокий уровень профессионализма. Кроме того, практически все эти формы академической ренты могут быть получены только при условии принадлежности преподавателя к какой-либо организации в соответствующей сфере. То есть профессиональная и организационная идентичность здесь не только не противопоставляются, но и являются необходимым дополнением друг друга.

Проблема организационной приверженности впервые была поставлена представителями школы социальных систем в контексте обсуждения условий, при которых обеспечивается выживание организации, и организационной эффективности [Гвишиани, 1998]. Организационный порядок рассматривается как основа организационной деятельности, поэтому принятие членами организации стандартов, лежащих в основе этого порядка, является главной составляющей при создании необходимых условий этой деятельности.

Отвечая на вопрос, каким образом обеспечить вступление индивида в организацию и последующую его эффективную работу, Г. Саймон, близкий по своей методологии к указанной школе, разводит эти задачи. Первая задача решается через определение «стоимости участия»: индивид вступит в организацию, если пред-

¹ Мы рассматриваем понятия «идентичность» и «приверженность» как синонимичные.

полагаемые выгоды от вступления превысят выигрыш от невступления. А чтобы добиться от сотрудника эффективности в трудовой деятельности, нужно, по мнению Г. Саймона, способствовать его идентификации с целями организации. Критерием развития организации в этой логике становится нарастающее восприятие членами организации организационных целей как своих собственных. Наиболее развитая организация — та, в которой персонал характеризуется высокой квалификацией и ориентацией на цели организации. В этом случае он обладает достаточными знаниями, чтобы ставить цели в интересах организации и подбирать адекватные способы их достижения. Функции управления сводятся к координации: ни мотивировать, ни контролировать такой персонал не нужно [Гвишиани, 1998. С. 219].

«Столкновение» в каждом профессионале двух основных идентификаций — с профессиональным сообществом за пределами организации и с организацией — тема не новая для организационно-управленческой науки, и она имеет отношение ко всем типам организаций. Но для вузов она особенно актуальна ввиду специфики персонала и специфики самой организации. В качестве отправной точки исследователи ссылаются на оппозицию, предложенную А. Гоулднером [Gouldner, 1957; 1958]. Он указал на существование двух типов персонала в вузе: «космополитов», идентифицирующих себя с профессиональным сообществом, и «местных», идентифицирующих себя с организацией. В России проводились исследования, посвященные соотношению приверженности организации и приверженности профессии [Ловаков, 2015. С. 124–125]. Западные специалисты доказывают, что профессионал может быть одинаково привержен как профессии, так и организации [Aragua, Ferris, 1984; 1983; Gunz, 1994], но отечественные исследователи склонны противопоставлять эти виды приверженности. Более того, получила распространение концепция, согласно которой профессиональная приверженность является фактором внедрения инноваций, а организационная — фактором сопротивления инновациям.

Применительно к вузам идентификация сотрудника актуальна и значима в контексте подбора персонала. В последние годы активно обсуждается вопрос, что продуктивнее для организации — внешние источники найма или так называемый инбридинг (рекрутинг вузом собственных выпускников) [Сивак, Юдкевич, 2009]. Преобладает точка зрения, что в условиях постоянных изменений в вузах и реформ высшего образования предпочтительным типом персонала являются «космополиты» в терминологии А. Гоулднера и внешние источники найма.

Специфика деятельности преподавателя вуза состоит в совмещении как минимум двух видов деятельности, противоположных по требованиям, предъявляемым к сотруднику, — образовательной и исследовательской. Образовательная

(преподавательская) деятельность предполагает определенную рутину. При этом технологии работы с клиентами в образовательных организациях являются интенсивными, т. е. преподаватель реагирует на характеристики и состояние клиента, корректируя с учетом этого технологию взаимодействия, что требует, несомненно, высокой квалификации [Thompson, 1967]. Исследовательская (научная) деятельность, напротив, характеризуется крайней неопределенностью как результата, так и сроков его получения, а потому не поддается технологизации. От организации требуется создать условия для успешного совмещения преподавателем вуза — профессионалом, обладающим знаниями и навыками, позволяющими осуществлять и обучение, и исследования, — этих двух видов деятельности.

Особенность персонала вуза состоит также в том, что, являясь высококлассными специалистами, профессора идентифицируют себя прежде всего с профессиональным сообществом. Исходя из значимости профессионалов как основного субъекта совершенствования организационной деятельности вузов, организации необходимо удерживать их при проведении организационных инноваций. Удержание профессионалов, таким образом, — постоянная проблема для организации. Следовательно, должны быть созданы условия как для расширения их профессиональных навыков (обеспечение условий профессиональной карьеры), так и для поддержания организационной идентичности. Особая роль в обеспечении связи профессионала с вузом принадлежит кафедре как подразделению, в котором складываются неформальные отношения.

Опираясь на подход Т. Бернса, можно утверждать, что масштабные и/или постоянно проводимые инновации нарушают условия, обеспечивающие совмещение профессорско-преподавательским персоналом преподавания и исследовательской работы, и обостряют проблему удержания профессионалов в вузе.

Профессиональная идентичность как фактор внедрения инноваций в вузе

Профессиональная идентичность является продуктом длительного личностного и профессионального развития и представляет собой субъективный критерий профессионального развития. Идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность, с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой — выступает одним из важных показателей становления личности профессионала [Климов, 2004]. Поскольку в современных условиях требования к профессионалам усложняются, профессиональная идентичность становится тем личностным ресурсом, который может способствовать более эффективному решению проблем, возникающих в деятельности. Этот вывод вполне согласуется с результатами исследования, в котором выявлено положительное влияние профессионализма и специализации персонала на эф-

фективность внедрения технических инноваций [Damanpour, 1991. P. 558–559]. Именно профессионалы, специалисты имеют необходимые навыки и опыт для освоения новых методов, позволяющих совершенствовать деятельность в организации. В то же время сложившееся у специалиста представление об отсутствии связи между вносимыми новшествами и предполагаемой оптимизацией может стать источником его сопротивления.

Непрерывные изменения как в технологии осуществления деятельности, так и в технологиях координации, лежащих в основе организационного порядка и поддерживающих организационное функционирование, очевидно, затрудняют совмещение преподавателем образовательной и исследовательской деятельности. Возможно, сосуществование в вузе, и особенно в НИУ, где по определению все преподаватели должны заниматься исследовательской деятельностью, двух групп персонала — преподавателей и исследователей — обусловлено отсутствием условий для полноценного совмещения «в равных объемах» образовательной и исследовательской деятельности. Наличие двух указанных групп персонала создает определенный потенциал конфликта, поскольку формирует параллельные критерии оценки деятельности и разные возможности карьерного роста внутри организации. Двойственность критериев оценки заложена также в различающихся требованиях к публикационной активности для прохождения конкурса на замещение вакантной преподавательской должности и для получения академической надбавки. Такая практика характерна, например, для НИУ «Высшая школа экономики» и может получить широкое распространение благодаря позиции этого вуза как одного из ведущих в России.

Эффективность денежного стимулирования научной деятельности вызывает сомнения ввиду неопределенности результата этой деятельности и сроков его получения, а также ввиду специфики профессиональной позиции преподавателя вуза. По крайней мере, до сих пор не было получено убедительных доказательств связи между введением стимулирующих надбавок и повышением эффективности деятельности. Более того, специалисты подчеркивают, что, «несмотря на изменение критериев вознаграждения преподавателей и начисления стимулирующих надбавок, не возросла мотивация ППС к педагогической и научной деятельности» [Зиньковский, Хлебович, 2014. С. 143]. Косвенно это подтверждают и те авторы, которые выделяют именно неденежную и антирисковую формы ренты как фактор, удерживающий преподавателя вуза в организации [Балацкий, 2014. С. 153].

Отсутствие однозначной эффективности денежных стимулов вполне согласуется с профессиональным типом мотивации как наиболее адекватным для преподавателя вуза, совмещающего образовательную и исследовательскую деятельность. Профессиональный тип трудовой мотивации был описан отечественным

социологом В. И. Герчиковым в рамках его типологической модели трудовой мотивации. Для персонала с таким типом мотивации базовыми стимулами являются организационные — максимальная автономия в работе, самоконтроль качества и результатов работы, свободный распорядок работы, свободные дни [Герчиков, 2003. С. 71–72]. Конечно, нельзя утверждать, что в вузах работают только индивиды с профессиональным типом мотивации, но для их трудовой позиции этот тип мотивации наиболее характерен.

В рамках доказательного менеджмента, представляющего собой вариант эмпирического направления в управленческой науке, определен ряд условий, при которых материальное стимулирование персонала организаций может быть как минимум неэффективно. Одно из таких условий — сложность оценки результирующего продукта организации [Пфеффер, Саттон, 2008. С. 175–211]. Вузы как раз относятся к тому типу организаций, итоговый продукт которых с трудом поддается количественному определению: достаточно вспомнить дискуссии о содержании понятий «качество образования» и «эффективность исследовательской деятельности».

В отличие от денежного стимулирования создание условий, при которых профессионал может соответствовать требованиям профессии, является безусловно эффективным с точки зрения создания профессиональной идентичности. Если организация обеспечивает условия для поддержания профессиональной идентичности, она тем самым формирует у сотрудников и организационную идентичность.

Таким образом, если инновации ориентированы на совершенствование организационной деятельности и профессионал осознает это, понимая свою значимость в осуществлении инноваций, профессиональная и организационная идентичность не противопоставляются, а только усиливают друг друга. При этом профессиональная идентичность преподавателя вуза становится фактором внедрения инноваций.

Приведенный анализ можно рассматривать как теоретическую схему для дальнейших эмпирических исследований. В качестве иллюстрации некоторых выводов, к которым мы пришли, рассмотрим результаты исследования, которое было проведено с целью выявления факторов внедрения инноваций на примере введения в практику системы управления образовательным процессом (LMS) в НИУ «Высшая школа экономики». В нем использовались как данные Мониторинга преподавательской жизни, осуществленного в вузе в 2011/2012 учебном году (698 валидных анкет), так и результаты фокусированного интервью преподавателей ($N = 15$), проведенного в апреле 2014 г.²

² Исследование проводилось В. В. Чернявским в 2014 г. под руководством одного из авторов статьи.

По состоянию на 2012 г. лишь 16,9% респондентов перевели в LMS хотя бы один курс, 22,8% преподавателей пользовались системой, но не перевели в нее ни одного курса, а 42,2% опрошенных вообще ей не пользовались. В результате исследования значимого влияния уровня профессионализма (определяемого прежде всего по ученой степени) и возраста на использование преподавателями LMS обнаружено не было. Зато такое влияние было выявлено со стороны следующих факторов: высокие фиксированные издержки, тип преподаваемой дисциплины, поддержка руководства (прежде всего заведующего кафедрой), выделение ассистентов для работы в системе, качество системы, запрос со стороны студентов. Прокомментируем влияние некоторых из этих факторов в контексте проблематики статьи.

Именно высокие фиксированные издержки в сочетании с обоснованным отсутствием связи между внедрением LMS и эффективностью обучения заставляют ряд преподавателей фактически отказываться от использования этой системы. То есть преподаватели не только не видели связи между использованием этой системы и повышением продуктивности своей деятельности, но и рассматривали это новшество как отвлекающие ресурсы (временные, интеллектуальные) от работы. Необходимым условием внедрения данной инновации становится развитие программы учебных ассистентов, в чьи обязанности входят оперативные действия в LMS, что позволило бы преподавателям работать в стабильном режиме.

По итогам интервью был сделан вывод об информационной, стимулирующей и контролирующей функции кафедр в процессе внедрения LMS. Именно заведующие кафедрами, а не руководители программ оказались наиболее значимыми фигурами в данном проекте. В свете этих данных контрпродуктивным выглядит стремление некоторых НИУ постепенно отказаться от кафедр как структурных единиц.

Еще один важный фактор — запрос со стороны студентов. Исследование показало, что дополнительные материалы, размещаемые в системе, не востребованы студентами. В отсутствие запроса на факультативные материалы проявляется одна из серьезных проблем: массовизация высшего образования открыла доступ в вузы абитуриентам, не только слабо подготовленным к получению высшего образования, но и не мотивированным к учебной и тем более к исследовательской деятельности. При этом статус исследовательского университета, в частности, предполагает вовлеченность в исследования не только преподавателей, но и студентов. Очевидно, что требуется достаточно жесткий их отбор по критерию подготовленности и мотивированности к обучению и исследованию [Попова, Чернявский, 2015]. Но это уже более широкая проблема, не являющаяся фокусом данной статьи.

Выводы Основными факторами, детерминирующими негативные последствия инноваций, вплоть до развала организационной деятельности и функционирования вуза, являются масштаб и темпы инноваций. Одним из существенных негативных последствий глобальных и/или интенсивных инноваций для вуза становится уход из организации профессионалов [Burns, Stalker, 1996].

Профессиональная и организационная идентичность могут сочетаться на уровне индивида без ущерба для эффективности его деятельности. Организационная идентичность и механизмы ее обеспечения являются гарантией удержания в вузе профессионалов. Первичным коллективом, который берет на себя функции и контроля, и связи с более широким профессиональным сообществом при сохранении общей академической свободы в вузе, является кафедра.

И профессиональная идентичность, и организационная идентичность могут выступать и фактором консерватизма, и фактором инноваций. Их проявления зависят от масштаба и темпов изменений. Слишком радикальные или постоянные инновации могут блокировать реализацию деятельности профессионалов и подрывать их лояльность организации.

Не ставя под сомнение необходимость для вуза решать новые задачи, связанные с развитием образования и науки, совершенствовать свою деятельность и функционирование — а значит, проводить инновации, — мы настаиваем на том, что инновации не самоцельны. Искомый результат может быть получен только в том случае, если:

- будет очевидной связь между внедряемым новшеством и совершенствованием деятельности;
- профессорско-преподавательский состав будет достаточно информирован о внедряемом новшестве, чтобы сделать обоснованный вывод о предполагаемом рационализирующем результате;
- последующее изменение, а также сам процесс внедрения не будут блокировать выполнение преподавателем образовательной и особенно исследовательской деятельности;
- ориентиры и методы изменения будут определены в ходе обсуждения в коллективе в соответствии с принципами академической свободы, чтобы обеспечить организационную приверженность профессорско-преподавательского состава.

Литература

1. Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47.
2. Бабаян А. Н. Профессиональная карьера банковского работника (на примере коммерческих банков Москвы): автореф. дис. ... канд. социол. наук. М.: РГГУ, 2011.

3. Багаутдинова А.Ш., Клещева И.В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер. Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1. <http://orelgiel.ru/docs/monah/86hj.pdf>
4. Балацкий Е.В. Истошение академической ренты // Мир России. 2014. № 3. С. 150–174.
5. Гвишиани Д. М. Организация и управление. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998.
6. Герчиков В.И. Мотивация, стимулирование и оплата труда персонала. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
7. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Экономика и управление. 2005. № 2. С. 153–156.
8. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008.
9. Зиньковский К.В., Хлебович Д. И. Кадровая политика вузов в условиях институциональных изменений: дифференциация или унификация? // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 138–148.
10. Иванова А. Студенты — клиенты или собратья по университетскому обществу? М.: НИУ ВШЭ, 2012. <http://www.hse.ru/news/recent/52975348.html>
11. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–101.
12. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 52–61.
13. Иванова Н.Л., Конева Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
15. Клячко Т.Л. (ред.) Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
16. Кудрявцев Д. И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д: Южно-Российский технический ун-т (Новочеркасский политехнический ин-т), 2012.
17. Кузьминов Я.И., Юдкевич М. М. Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. 2007. № 6. С. 80–93.
18. Лисюткин М.А., Фрумин И. Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–23.
19. Ловаков А. В. Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 2. С. 109–128.
20. Министерство образования и науки РФ. Программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг. <http://government.ru/programs/202/events/>
21. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации. СПб.: Питер, 2002.
22. Попова Е. П. Выбор ориентиров развития вузов: взгляд с позиции организационной теории // Социология образования. 2012. № 9. С. 59–70.
23. Попова Е. П. Организационное развитие вузов и снижение эффективности организационной деятельности // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 3. С. 162–167.

24. Попова Е.П., Чернявский В. В. Внедрение технических инноваций в университетах в контексте модели расширенного обучения // Социология образования. 2015. № 4. С. 78–90.
25. Пфедфер Дж., Саттон Р. Доказательный менеджмент: новейшая концепция управления от Гарвардской школы бизнеса. М.: Эксмо, 2008.
26. Рылько Е. Качество образования — понятие иррациональное? М.: ГУ ВШЭ, 2010. <http://www.hse.ru/news/recent/26421310.html>
27. Сивак Е.В., Юдкевич М. М. Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2009. № 1. С. 170–188.
28. Синякова М.Г., Сыманюк Э. Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 170–176.
29. Сопетченкова И. В. Инновации в образовании // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. № 2. С. 515–523.
30. Стефаненко Т. Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Т.Г. Стефаненко (ред.) Трансформация идентификационных структур в современной России. М.: МОНФ, 2001. С. 11–30.
31. Тарабаева В. Б. Инновационный конфликт в организации: методы управления. Белгород: ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет», 2010.
32. Титова Н.Л. (ред.) Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы. М.: МАКС Пресс, 2008.
33. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ, 2001.
34. Aranya N., Ferris K. R. (1984) A Reexamination of Accountants' Organizational-Professional Conflict // *The Accounting Review*. Vol. 59. No 1. P. 1–15.
35. Aranya N., Ferris K. R. (1983) Organizational-Professional Conflict among U.S. and Israeli Professional Accountants // *The Journal of Social Psychology*. Vol. 119. No 2. P. 153–161.
36. Burns T., Stalker J. (1996) *The Management of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
37. Damanpour F. (1991) Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators // *Academy of Management Journal*. Vol. 34. No 3. P. 558–559.
38. Gouldner A.W. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 2. No 3. P. 281–306.
39. Gouldner A.W. (1958) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-II // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 2. No 4. P. 444–480.
40. Granello D.H, Young M. E. (2011) *Counseling Today: Foundations of Professional Identity*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
41. Gunz H. P. (1994) Professional/Organizational Commitment and Job Satisfaction for Employed Lawyers // *Human Relations*. Vol. 47. No 7. P. 801–828.
42. March J.G., Simon H. A. (1958) *Organizations*. New York: John Wiley.
43. Thompson J.D. (1967) *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill.
44. Williams J. (2013) *Constructing New Professional Identities*. Rotterdam: Sense Publishers.

Professionals and the Problem of Implementing Innovation in University

Natalia Ivanova

Doctor of Sciences in Social Psychology, Professor, Department Head, Department of Organization Theory, School of Public Administration, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: sinec@inbox.ru

Authors

Elena Popova

Candidate of Sciences in Management Sociology, Associate Professor, Department of Organization Theory, School of Public Administration, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eppopova@hse.ru

Address: 20 Myasnitckaya St., 101000, Moscow, Russian Federation.

Russian universities face the objective of reaching the international standard in the development of science and education, which requires implementation of a number of innovations. Academic staff of universities consists of highly qualified specialists, whose characteristics are believed to include open-mindedness. At the same time, researchers have observed resistance to innovation on the part of the faculty. Some researchers divide university teachers into two groups based on the fundamental self-identification parameters: (i) those identifying themselves with the organization, and (ii) those committed to the profession. It is generally believed that teachers committed to the profession are more likely to support innovation. The article argues that both types of self-identification may be a factor of either active promotion of innovations or resistance to them. Resistance to innovation may be caused not so much by faculty characteristics as by the scale and pace of change. Permanent large-scale changes destroy the environment required for professional activities, forcing the academic staff to choose between organizational and professional identity and exciting resistance to innovation in them. The innovation process confronts the university with a crucial problem of retaining professionals, since they first of all identify themselves with the professional community. The article discusses the conditions under which professionals are willing to identify themselves with the organization and to support innovation.

Abstract

innovation in university, resistance to innovation, causes of resistance to innovation, professional identity, organizational identity.

Keywords

Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya. Konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and the Academic Profession: Conflict and Cooperation]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.

Aranya N., Ferris K. R. (1984) A Reexamination of Accountants' Organizational-Professional Conflict. *The Accounting Review*, vol. 59, no 1, pp. 1–15.

Aranya N., Ferris K. R. (1983) Organizational-Professional Conflict among U.S. and Israeli Professional Accountants. *The Journal of Social Psychology*, vol. 119, no 2, pp. 153–161.

Babayan A. (2011) *Professional'naya karyera bankovskogo rabotnika (na primere kommercheskikh bankov Moskvy)* [Professional Life of a Bank Employee (Using the Example of Commercial Banks in Moscow)] (PhD Thesis). Moscow: Russian State University for the Humanities.

References

- Bagautdinova A., Kleshcheva I. (2014) Innovatsionnye obrazovatelnye tekhnologii v vysshem obrazovanii [Innovational Educational Technology in Higher Education]. *Nauchny zhurnal NIU ITMO. Ser. Ekonomika i ekologicheskii menedzhment*, no 1. Available at: <http://orelgiel.ru/docs/monah/86hj.pdf> (accessed 18 January 2017).
- Balatsky E. (2014) Istoshchenie akademicheskoy renty [Depletion of “Academic Income”]. *Mir Rossii*, no 3, pp. 150–174.
- Burns T., Stalker J. (1996) *The Management of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Damanpour F. (1991) Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators. *Academy of Management Journal*, vol. 34, no 3, pp. 558–559.
- Emelyanova O. (2005) Formirovanie professionalnoy identichnosti s tselyu adaptatsii rabotnika k deyatelnosti po spetsialnosti [Developing Professional Identity to Adapt Employees to Working in Their Field]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Ekonomika i upravlenie*, no 2, pp. 153–156.
- Ermolaeva E. (2008) *Psikhologiya sotsialnoy realizatsii professionala* [Psychology of a Professional’s Social Realization]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Gerchikov V. (2003) *Motivatsiya, stimulirovanie i oplata truda personala* [Motivation, Incentives and Wages]. Moscow: Higher School of Economics, State Institution.
- Gouldner A. W. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I. *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, no 3, pp. 281–306.
- Gouldner A. W. (1958) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-II. *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, no 4, pp. 444–480.
- Granello D.H., Young M. E. (2011) *Counseling Today: Foundations of Professional Identity*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gunz H. P. (1994) Professional/Organizational Commitment and Job Satisfaction for Employed Lawyers. *Human Relations*, vol. 47, no 7, pp. 801–828.
- Gvishiani D. (1998) *Organizatsiya i upravlenie* [Organization and Management]. Moscow: Bauman Moscow State Technical University.
- Ivanova A. (2012) *Studenty — klienty ili sobratya po universitetskomu soobshchestvu?* [Students: Are They Customers or University Community Fellows?]. Moscow: HSE. Available at: <http://www.hse.ru/news/recent/52975348.html> (accessed 18 January 2017).
- Ivanova N. (2004) Struktura sotsialnoy identichnosti lichnosti: problema analiza [The Structure of a Person’s Social Identity: The Problem of Analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 25, no 1, pp. 52–61.
- Ivanova N. (2008) Professionalnaya identichnost v sovremennykh issledovaniyakh [Professional Identity in Contemporary Research]. *Voprosy psikhologii*, no 1, pp. 89–101.
- Ivanova N., Koneva E. (2003) *Sotsialnaya identichnost i professionalny opyt lichnosti* [Social Identity and Professional Experience of an Individual]. Yaroslavl: Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.
- Klimov E. (2004) *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [The Psychology of Professional Self-Identification]. Moscow: Akademiya.
- Klyachko T. (ed.) (2002) *Strategii adaptatsii vysshikh uchebnykh zavedeniy: ekonomicheskii i sotsiologicheskii aspekty* [University Adaptation Strategies: Economical and Sociological Aspects]. Moscow: HSE.
- Kudryavtsev D. (2012) *Soprotivlenie upravlencheskim innovatsiyam v vuzovskoy organizatsii v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya* [Resistance to Managerial Innovation in University Organization in the Context of Education Mod-

- ernization]. (PhD Thesis). Rostov-on-Don: Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI).
- Kuzminov Y., Yudkevich M. (2007) Akademicheskaya svoboda i standarty povedeniya [Academic Freedom and Behavioral Standards]. *Voprosy ekonomiki*, no 6, pp. 80–93.
- Lisyutkin M., Froumin I. (2014) Kak degradiruyut universitety? K postanovke problemy [How Do Universities Degrade? Toward a Formulation of the Problem]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, nos. 4–5 (92–93), pp. 12–23.
- Lovakov A. (2015) Priverzhennost vuzu i priverzhennost professii u prepodavateley rossiyskikh vuzov [Commitment of Russian University Teachers To University and Profession]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 109–128.
- March J. G., Simon H. A. (1958) *Organizations*. New York: John Wiley.
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2013) *Education Development Program for 2013–2020* (No. 792-p of May 15, 2013). Available at: <http://government.ru/programs/202/events/> (accessed 18 January 2017).
- Mintsberg G. (2002) *Struktura v kulake: sozдание effektivnoy organizatsii* [Structure Kept at Bay: Creating an Efficient Organization]. St. Petersburg: Piter.
- Pfeffer J., Sutton R. (2008) *Dokazatelny menedzhment: noveyshaya kontseptsiya upravleniya ot Garvardskoy shkoly biznesa* [Evidence-Based Management: The Latest Management Conception by Harvard Business School]. Moscow: Eksmo.
- Popova E. (2012) Vybor orientirov razvitiya vuzov: vzglyad s pozitsii organizatsionnoy teorii [Choosing University Development Guidelines: An Organizational Theory Perspective]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, no 9, pp. 59–70.
- Popova E. (2015) Organizatsionnoe razvitie vuzov i snizhenie effektivnosti organizatsionnoy deyatel'nosti [Organizational Development of Universities and The Decreasing Effectiveness of Organizational Activities]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, no 3, pp. 162–167.
- Popova E., Chernyavsky V. (2015) Vnedrenie tekhnicheskikh innovatsiy v universitetakh v kontekste modeli rasshirenogo obucheniya [Integrating Engineering Innovation in Universities in the Context of Expanded Learning]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, no 4, pp. 78–90.
- Rylko E. (2010) Kachestvo obrazovaniya — ponyatie irratsionalnoe? [Is Education Quality an Irrational Concept?]. Moscow: HSE. Available at: <http://www.hse.ru/news/recent/26421310.html> (accessed 18 January 2017).
- Shneyder B. (2001) *Professionalnaya identichnost*. [Professional Identity]. Moscow: Moscow Open Social University.
- Sinyakova M., Symanyuk E. (2010) Upravlenie konfliktami v pedagogicheskom kollektive [Managing Conflicts Among the Teaching Staff]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, no 9, pp. 170–176.
- Sivak E., Yudkevich M. (2009) Akademicheskii inbriding: za i protiv [Academic Inbreeding: Pro and Contra]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 170–187.
- Sopetchenkova I. (2010) Innovatsii v obrazovanii [Innovation in Education]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, no 2, pp. 515–523.
- Stefanenko T. (2001) Izuchenie identifikatsionnykh protsessov v psikhologii i smezhnykh naukakh [Studying Identification Processes in Psychology and Related Sciences]. *Transformatsiya identifikatsionnykh struktur v sovremennoy Rossii* [Transformation of Identification Structures in Modern Russia] (ed. T. Stefanenko), Moscow: Moscow Public Science Foundation, pp. 11–30.

- Tarabaeva V. (2010) *Innovatsionny konflikt v organizatsii: metody upravleniya* [Innovation-Related Conflict in an Organization: Management Methods]. Belgorod: Belgorod State University, State Educational Institution of Higher Professional Education.
- Titova N. (2008) *Strategii razvitiya rossiyskikh vuzov: otvety na novye vyzovy* [Development Strategies of Russian Universities: Answers to the New Challenges]. Moscow: MAKS Press.
- Thompson J. D. (1967) *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Williams J. (2013) *Constructing New Professional Identities*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zinkovsky K., Khlebovich D. (2014) Kadrovaya politika vuzov v usloviyakh institutsionalnykh izmeneniy: differentsiatsiya ili unifikatsiya? [Employment Policies of Universities In the Context of Institutional Transformations: Differentiation or Unification?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, no. 4–5 (92–93), pp. 138–148.