

---

---

Т.Е. Андреева, А.В. Сергеева, А.А. Голубева,  
Я.Ю. Павлов

Статья поступила  
в редакцию  
в феврале 2012 г.

## ОБМЕН ЗНАНИЯМИ МЕЖДУ УЧИТЕЛЯМИ СРЕДНИХ ШКОЛ: ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО ИНТЕНСИВНОСТЬ

### Аннотация

---

*Анализ данных анкетирования 119 учителей школ Санкт-Петербурга позволил сделать выводы о значимости для активности учителей в обмене знаниями внутренней мотивации и организационной культуры и об отсутствии прямого влияния на нее внешней мотивации и способности к обмену знаниями. На основе результатов исследования сформулированы рекомендации для директоров школ и других руководителей образования по стимулированию обмена знаниями между учителями в школе.*

**Ключевые слова:** школьное обучение, учителя, профессиональные навыки, мотивация, обмен знаниями.

Успех школьного образовательного процесса традиционно рассматривается как производная педагогического мастерства и методических наработок конкретных педагогов. При этом часто подразумевается, что педагогическое мастерство накапливается с личным опытом, с развитием профессиональных навыков и освоением нового методического материала (см., например, [Кузьмина, 2009]), т.е. в результате сугубо индивидуальной активности, зависящей от заинтересованности конкретного учителя, его страсти к предмету и профессии в целом<sup>1</sup>.

Вместе с тем отдельные примеры из российской периодической литературы свидетельствуют о наличии огромного и не всегда реализованного потенциала обмена знаниями между учителями. Школьные учителя зачастую и не подозревают о том, какими полезными для них знаниями обладают их коллеги. Например, директор красногорской школы Рустам Курбатов

---

<sup>1</sup> В многочисленных дискуссиях и докладах педагогов на форумах [pedsovet.org](http://pedsovet.org), [proshkolu.ru](http://proshkolu.ru) на тему «Каким должен быть учитель?» обсуждаются только индивидуальные характеристики отдельного педагога, взаимодействующего исключительно с детьми и почти никогда — с коллегами (например, Зиангирова Э.Т. Искусство быть учителем [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,4851/Itemid,0/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4851/Itemid,0/)).

в профессиональном журнале «Директор школы» рассказал о нестандартном педагогическом совете, на котором учителям вместо скучного формального отчета было предложено устроить мастер-классы для коллег, продемонстрировав свои методики. В результате эксперимента учителя этой школы сделали для себя множество открытий: какие методики, «фишки» можно заимствовать у коллег, как их видоизменить и дополнить, да и просто использовать в качестве источника вдохновения в своей работе [Курбатов, 2011]. Руководители коммерческих фирм в высокотехнологичных отраслях уже давно осознали: в результате обмена знаниями между сотрудниками повышается эффективность каждого отдельного работника и растут шансы на успех организации в целом, поскольку усиливается ее инновационность и продуктивность [O'Dell, Grayson, 1998; Haas, Hansen, 2007]. То же можно сказать об учителях и учительских коллективах: получив знание из первых рук, учителя, во-первых, экономят время на поиск информации и ее интерпретацию, могут быстрее применить ее в своей практике, а во-вторых, быстрее генерируют новые идеи.

Тем не менее обмен знаниями между учителями в российских школах является скорее исключением, чем нормой. В значительной мере такое положение дел объясняется особенностями профессиональной деятельности учителя: он традиционно работает за закрытыми дверями класса, автономно, без прямого взаимодействия с коллегами. Во многих российских школах сформировалась культура индивидуальности [Дерзкова, Никонов, Ушаков, 1996]. В условиях постоянного ужесточения требований (в большинстве своем формальных), усиления контроля, увеличения нагрузки на учителей возможности обмена знаниями все больше ограничиваются: у учителей просто не остается на него времени [Любимов, 2011].

Для разработки управленческих мер по стимулированию обмена знаниями между учителями требуется оценить распространенность и характер такого рода профессиональных практик в российских школах. Учитывая особенности профессиональной деятельности учителя, мы сочли, что наиболее подходящей стратегией является индивидуальный уровень анализа, т.е. перед эмпирическим исследованием был поставлен следующий вопрос: какими факторами обусловлено решение конкретных учителей делиться или не делиться своими знаниями с коллегами?

В первой части статьи представлены теоретические основы исследования, включая обсуждение выбора факторов, которые потенциально могут влиять на активность учителей в обмене знаниями, а также сформулированы гипотезы и описана используемая теоретическая модель. Во второй части описана методология исследования, в том числе использованный инструментарий, процедура сбора данных и выборка респондентов. Далее

следуют результаты анализа собранных эмпирических данных. В заключении сформулированы выводы, практические рекомендации для управленцев в сфере общего среднего образования, а также обозначены некоторые направления дальнейших исследований.

## 1. Теоретические основы исследований

---

Под обменом знаниями в рамках данного исследования понимается обмен опытом, идеями, мнениями и информацией между индивидами в различных формах [Управление знаниями...]. В зарубежной управленческой литературе представлены многочисленные исследования факторов, влияющих на интенсивность и эффективность обмена знаниями, и форм организации такого обмена; эта тема является чрезвычайно актуальной (см., например, обзоры: [Ipe, 2003; Wang, Noe, 2010]). Однако в большинстве своем эти исследования являются «универсальными» [Rashman, Withers, Hartley, 2009], и применение полученных в них результатов именно в средних школах, и особенно в российском институциональном контексте, требует их предварительного тщательного анализа.

Чтобы оценить разработанность проблематики обмена знаниями между учителями средней школы в современной российской литературе, мы провели систематический поиск публикаций, используя научную электронную библиотеку [elibrary.ru](http://elibrary.ru), аннотированный указатель работ, посвященных управлению знаниями, за 1993–2007 гг. [Крымская, Гранкина, 2009], а также ведущие журналы в сфере образования («Вопросы образования», «Философия образования», «Высшее образование в России», «Открытое образование», «Народное образование», «Инновации в образовании», «Качество. Инновации. Образование», «Информатизация образования и науки», «Школьные технологии», «Директор школы»). Поиск через [elibrary.ru](http://elibrary.ru) по комбинации ключевых слов «управление знаниями» и «образование» обнаружил 367 публикаций, однако уточнение запроса с помощью ключевых слов «обмен знаниями» или «обмен опытом» сузило список всего до 12 публикаций. Раздел «Управление знаниями в образовании и науке» аннотированного библиографического справочника содержит 66 публикаций, однако к школам имеет отношение всего одна, и ни одна не посвящена обмену знаниями. Чтобы выявить работы, в которых интересующие нас вопросы, возможно, обсуждаются с использованием иной терминологии, мы расширили поиск, используя такие ключевые слова, как «обмен опытом», «взаимодействие», «обмен информацией» и проч. В итоге было проанализировано более 50 российских публикаций, потенциально имеющих отношение к рассматриваемому вопросу.

Интерес к обмену знаниями между учителями школ у российских исследователей только начинает формироваться. Большинство работ, так или иначе затрагивающих проблематику управления знаниями в образовании, посвящено учреждениям

высшего образования и ограничивается теоретическими соображениями об актуальности знаний и знаниевых ресурсов для повышения инновационности университетов и, как следствие, для ускорения экономического развития страны (например, [Захарьев, 2007; Константинов, Филонович, 2005]). Сформировались два направления исследований: фокусирующиеся на передаче знаний от учителя к ученику [Шлепнев, 2001; Глубокова, 2010; Стивенсон, Данн, 2005] и на индивидуальном освоении новых знаний учителем, т.е. на развитии педагогического персонала на основе технологий управления знаниями [Максимов, 2009; Голушко, Макарова, 2011]). При этом проблематика обмена знаниями между сотрудниками и его значение для инновационности и конкурентоспособности образовательных учреждений мало освещены (см., например, обзор [Крымская, 2009]). В то же время в публикациях более широкого характера, выходящих за рамки управления знаниями, обсуждается важность обмена знаниями между сотрудниками и подчеркивается, что обмен знаниями может существенно повысить эффективность школы и качество образования в целом [Любимов, 2007]. Эмпирические исследования, показывающие, как организация обмена знаниями позволяет повысить эффективность образовательных учреждений, крайне редки [Цирульников, 2010].

В российских школах традиционно используется ряд управленческих инструментов, призванных упорядочить и интенсифицировать распространение удачных педагогических методик, решений и общего педагогического опыта. Так, на уровне школы действуют так называемые методические объединения, в рамках которых учителя одной или смежных специальностей имеют возможность регулярно обмениваться знаниями, на уровне районов и городов проводятся семинары и другие мероприятия, где учителя разных школ могут поделиться своим опытом. Кроме того, развитие онлайн-платформ (виртуальных методических объединений, педагогических советов онлайн и учительских блогов) формирует новые технологические возможности для дистанционного общения и обмена знаниями между педагогами удаленных друг от друга школ [Кузьмина, 2009].

Однако, как показывают единичные эмпирические исследования, на деле перечисленные инструменты не всегда работают на задачу обмена знаниями. Методические объединения учителя и их руководители воспринимают скорее как инструмент планирования и контроля, а не как возможность для обмена опытом, семинары и открытые уроки оказываются формальным «показательным выступлением», за которым редко можно увидеть ежедневную практику и навыки учителя, а обсуждения в блогах и на собраниях часто перерастают «в жалобы на жизнь и низкую зарплату учителей», т.е. тоже не всегда представляют собой тот обмен знаниями, который был бы полезен для развития школы как организации [Андреева и др., 2012].

В зарубежной литературе публикации, посвященные обмену знаниями именно в школах, представлены несколько шире. В целом ситуация и там далека от оптимальной. Фуллан [Fullan, 2002] подчеркивает, что «школы, несмотря на то что они находятся в сфере знаний и обучения, печально известны тем, что плохо обмениваются знаниями». Помимо теоретических работ в последние годы начали появляться и эмпирические исследования, посвященные обмену знаниями между учителями и факторам, которые на него влияют [Collinson, 2004]. Получены данные о том, что организационная культура, благоприятная для обучения и командной работы, лидерские качества директора и управленческой команды, а также атмосфера доверия способствуют обмену знаниями между учителями [Collinson, 2004; Zhao, 2010]. Среди барьеров, препятствующих обмену знаниями в школах, наиболее часто упоминаются культурные нормы автономной работы, недостаток времени, нежелание принимать инновации [Fullan, 2002; Lortie, 2002]. На основе эмпирического исследования В. Коллинсон сделала вывод, что в условиях типичной школьной организационной культуры руководителям следует сначала приложить усилия к снижению ограничений на обмен знаниями и лишь затем — к повышению мотивации к такому обмену [Collinson, 2004].

Таким образом, проведенный обзор публикаций, с одной стороны, подтверждает актуальность вопроса о факторах, влияющих на решения учителей делиться знаниями, не только для российских, но и для зарубежных школ, а с другой — демонстрирует недостаток теоретических исследований, модели которых можно было бы заимствовать для построения гипотез в отношении данного предмета исследования. По этой причине для выявления факторов, которые расцениваются как оказывающие влияние на активность индивида в сфере обмена знаниями с коллегами, мы обращаемся к зарубежным исследованиям, проведенным на базе коммерческих фирм.

### 1.1. Факторы, влияющие на обмен знаниями

---

В литературе обсуждается широкий спектр факторов, оказывающих влияние на активность индивида в сфере обмена знаниями с коллегами, и среди них можно выделить переменные разных уровней анализа: организационного, группового и индивидуального. На организационном уровне анализируются практики управления знаниями, организационная культура, информационные технологии и т.п. [Hooff, Huysman, 2009; de Long, Fahey, 2000]. На групповом уровне рассматриваются такие переменные, как групповая сплоченность, доверие, нормы взаимности, коммуникационные стили в команде [de Vries, van den Hooff, de Ridder, 2006]. К индивидуальным факторам относят характеристики отдельных сотрудников, такие как самооэффективность, мотивация, экстраверсия [Wasko, Faraj, 2005; Cabrera, Collins, Salgado, 2006]. Переменных, рассматриваемых в литературе в качестве

факторов, влияющих на обмен знаниями, множество, но единая и систематизированная теория обмена знаниями до сих пор отсутствует. Анализ публикаций свидетельствует о разрозненности представленных в них моделей. Критики отмечают, что исследователи в основном фокусируются только на одном из возможных уровней анализа, а взаимосвязи между разными уровнями практически не рассматриваются [Foss, Husted, Michailova, 2010].

Учитывая отсутствие общепринятой теоретической модели обмена знаниями и разрозненность исследований в этой области, мы решили опереться в данной работе на теорию более общего уровня, описывающую поведение индивида, и адаптировать ее к обмену знаниями как частному виду поведения индивида в организации. Для этих целей была выбрана модель, объясняющая поведение индивида тремя блоками факторов: мотивация, возможности, способности (Motivation, Opportunity, Ability — MOA) [Blumberg, Pringle, 1982]. Универсальность данной модели подтверждается ее широким использованием в различных эмпирических исследованиях и разнообразных контекстах, и в частности в объяснении поведения при обмене знаниями [Reinholt, Pedersen, Foss, 2011]. Далее представлена адаптация модели MOA к обмену знаниями в школах.

Первое положение модели MOA состоит в том, что поведение индивида определяется наличием у него мотивации к этому поведению. Поскольку мотивация учителей к обмену знаниями пока не была изучена, при выборе концепции мотивации мы учитывали исследования поведения представителей других, близких по содержанию профессий, таких как преподаватели университетов [Wilkesmann, Schmid, 2012] и ученые [Lam, 2011], а также частоту использования тех или иных теорий мотивации в исследованиях обмена знаниями [Osterloh, Frey, 2000]. В результате мы остановились на так называемой теории самоопределения, в рамках которой мотивация разделяется на внутреннюю и внешнюю [Deci, Ryan, 1985]. Внутренняя мотивация подразумевает существование внутреннего мотива к деятельности, связанного с получением удовольствия от самого процесса деятельности и ее содержания («Я делаю что-то, потому что мне это нравится»). Внешняя мотивация является побуждением к деятельности, основанным на ожидаемых внешних выгодах, с которыми индивид ассоциирует свое поведение, на вознаграждении, признании и других поощрениях («Я делаю что-то, потому что хочу получить вознаграждение»).

Разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю важно с управленческой точки зрения, так как возможности руководителя воздействовать на эти виды мотивации для повышения эффективности деятельности сотрудника сильно различаются. Внутренняя мотивация с трудом поддается внешнему влиянию и управлению. Укрепить внутреннюю мотивацию к тому или

### *1.1.1. Мотивация к обмену знаниями*

---

иному поведению можно только посредством косвенных поддерживающих факторов, таких как благоприятная социальная среда, а именно атмосфера доверия, признание автономии сотрудника, открытость и свобода от уничижительной критики.

Внешняя мотивация доступна более прямому влиянию менеджеров, которые могут управлять ею, используя различные формы поощрения, такие как премии, повышение по службе, официальные признания. Безусловно, возможность влияния на внешнюю мотивацию относительна и зависит от ценности, которую ассоциирует с предлагаемым внешним вознаграждением конкретный сотрудник. Руководитель может адаптировать предлагаемые поощрения — конечно, если он знает своих сотрудников, т.е. знает, какую ценность представляет для каждого из них тот или иной вид вознаграждения.

В эмпирических исследованиях, проведенных в русле теории самоопределения, было установлено, что при определенных условиях прямые внешние стимулы оказывают негативное влияние на внутреннюю мотивацию. В этих случаях внутренне мотивированный человек чувствует, что локус контроля его действий смещается с внутреннего удовольствия на внешние условия. Другими словами, он переходит от «Я делаю это, потому что мне это нравится» к «Я делаю это, потому что мне за это платят» [Deci, Ryan, 2004].

Согласно теории самоопределения два типа мотивации — внутренняя и внешняя — определяют любое трудовое поведение, включая и интересующий нас обмен знаниями. Предыдущие исследования показали, что внутренняя мотивация оказывает значимое влияние на такие виды поведения, как творческая активность [Forbes, Domm, 2004] и обмен знаниями [Foss et al., 2009]. Основываясь на этих результатах, можно предположить, что внутренняя мотивация положительно влияет на активность учителей в обмене знаниями.

*Гипотеза 1. Чем выше внутренняя мотивация учителей делиться своими знаниями, тем более активно они делятся знаниями.*

Что касается влияния на обмен знаниями внешней мотивации, то в литературе можно встретить противоречащие друг другу теоретические взгляды и эмпирические результаты. Согласно теории самоопределения, если внутренне мотивированному к определенному поведению человеку начать предлагать внешние поощрения за это же поведение, то его внутренняя мотивация уменьшится, так как человек будет переживать смещение зоны контроля, т.е. чувствовать, что его действия более не определяются его собственной мотивацией, а, скорее, направляются кем-то извне [Ryan, Connell, 1989]. Ряд эмпирических исследований доказывает, что определенные поощрения действительно оказывают разрушительное действие на внутреннюю мотивацию. Эта линия аргументации применима к любому поведению и была

использована, в частности, в исследованиях, посвященных обмену знаниями [Osterloh, Frey, 2000].

В то же время большинство исследований, посвященных именно обмену знаниями, исходят из концептуально противоположных предпосылок. Основываясь на таких теориях поведения, как теория социального обмена [Blau, 1964] или теория ожидания [Vroom, 1994], ряд авторов моделируют обмен знаниями как поведение, направленное на определенную цель и подчиненное экономической логике [Bock et al., 2005; Cabrera, Collins, Salgado, 2006]. Это значит, что индивид принимает решение делиться или не делиться своими знаниями, оценивая последующие выгоды и затраты, которые представляют собой как материальные, так и нематериальные стимулы и издержки. В такой логике наличие внешней мотивации должно оказывать положительное влияние на обмен знаниями. Однако многие из эмпирических исследований, основанных на таких теориях, не подтверждают данное предположение. Например, Бок с соавторами [Bock et al., 2005] обнаружили отрицательную связь между ожидаемым поощрением и обменом знаниями, Фосс с соавторами [Foss et al., 2009] нашли, что внешняя мотивация отрицательно влияет на передачу знаний и не оказывает влияния на получение знаний, а Кабрера с соавторами [Cabrera, Collins, Salgado, 2006] выявили умеренное положительное влияние поощрений на обмен знаниями, которое оказалось незначимым при добавлении в модель других факторов.

Мы предполагаем, что такие противоречия в эмпирических результатах могут быть связаны с тем, что в литературе зачастую смешиваются два понятия: внешний мотиватор (стимул) и внешняя мотивация как таковая (как осознаваемое побуждение к действию). Мотиватор — это поощрение или наказание, объективно существующее в организации (его наличие оценивается, например, на основании ответов на утверждение в анкете «В моей организации обмен знаниями поощряется премиями»). Мотивация же представляет собой отношение индивида к существующему мотиватору (и оценивается, например, на основании ответов на утверждение «Я делюсь знаниями, потому что хочу получить за это премию»). Эти факторы могут быть связаны, но они не тождественны друг другу. Организация может предлагать премии за обмен знаниями, но эти премии могут не иметь никакой ценности для сотрудников и поэтому не оказывать никакого влияния на их поведение. Мы предполагаем, что если у индивида уже сформирована внешняя мотивация к обмену знаниями (т.е. предлагаемый внешний стимул представляет для него значимую ценность), то он будет склонен обмениваться знаниями, так как мотивация обуславливает вероятность поведения вне зависимости от ее источника.



*Гипотеза 2. Чем выше внешняя мотивация учителей к обмену знаниями, тем более активно они делятся знаниями.*

На основании описанного в литературе «эффекта вытеснения», согласно которому внутренне мотивированные сотрудники могут терять интерес к определенной деятельности при ассоциации с ней внешних выгод [Osterloh, Frey, 2000], мы предполагаем, что связь между внутренней и внешней мотивацией будет отрицательной.

*Гипотеза 3. Внутренняя и внешняя мотивация учителей к обмену знаниями негативно связаны между собой.*

### 1.1.2. Организационная культура как фактор возможности обмена знаниями

Второе положение теории МОА заключается в том, что даже при наличии положительной мотивации к некоторой деятельности индивид не будет ее осуществлять, если для этого нет возможности. Под возможностью в данном контексте имеются в виду организационная структура, характер и организация работы, функциональные задачи, временные ресурсы, коммуникационные каналы, технологии, а также ценности и нормы организации, т.е. факторы организационного уровня, которые могут влиять на поведение отдельных сотрудников. Эмпирические исследования показали, например, что на обмен знаниями между сотрудниками могут влиять такие организационные факторы, как внедрение информационно-коммуникационных технологий [Hendriks, 1999], организация работы (job design) [Foss et al., 2009] и организационная культура [Lucas, 2010].

В рамках данного исследования, проводимого на базе государственных средних общеобразовательных школ, список подобных организационных факторов относительно ограничен. Российские средние школы достаточно изоморфны, так как управляются и функционируют по предельно схожей схеме, разрабатываемой на более высоком уровне государственного управления [Агранович, Кожевникова, 2006]. Таким образом, можно предположить, что различия между школами в таких объективных организационных характеристиках, как организационная структура, система поощрений, распределение и специфика должностных обязанностей сотрудников, слишком малы, чтобы объяснить ими различия в активности в обмене знаниями, проявляемой отдельными учителями.

Чтобы определить переменную группы «возможности» для модели МОА в рамках данного исследования, необходимо выделить такой фактор организационного уровня, который варьирует от школы к школе и в большей степени зависит от управленческих решений руководителя организации (директора школы), чем от решений «сверху», общих для всех школ. По нашему мнению, этим критериям соответствует фактор организационной культуры. Под организационной культурой подразумевают совокупность норм,

ценностей и традиций организации, которые проявляются как ожидания, устоявшиеся правила и социальные обычаи [Ушаков, 1995]. Многие авторы считают, что организационная культура является важнейшей предпосылкой эффективного управления знаниями в целом [Фей, Денисон, 2005], и обмена знаниями в частности [De Long, Fahey, 2000]. Более того, эмпирические исследования российских школ показывают, что именно организационная культура является тем фактором, который отличает одну школу от другой [Дерзкова, Никонов, Ушаков, 1996] и который влияет на степень их инновационности [Мельник, 2010].

Поскольку спектр ценностей и норм поведения, которые могут характеризовать организационную культуру, очень широк и не существует единой общепринятой типологии организационных культур, диагностика культуры в конкретной организации является широкомасштабной методологической задачей (см., например, интересные исследования [Ушаков, 1995; Дерзкова, Никонов, Ушаков, 1996]). В контексте данного исследования, однако, нас интересовали не все возможные характеристики организационной культуры, а именно те, которые в наибольшей степени способствуют активному обмену знаниями между сотрудниками. Вопрос о том, какие же составляющие организационной культуры обладают такими свойствами, широко обсуждается в современной зарубежной литературе. Так, в ряде исследований было найдено, что в организациях, где сильно развиты доверие к коллегам и организации в целом, терпимость к ошибкам и открытость к новому опыту, где ценятся саморазвитие и обмен опытом, сотрудники делятся друг с другом знаниями наиболее интенсивно [Alavi, Kayworth, Leidner, 2005; Gupta, Govindarajan, 2000]. Опираясь на эти данные, мы сузили для целей данного исследования общее понятие «организационная культура» до «организационной культуры, поддерживающей обмен знаниями». Мы предполагаем, что такая организационная культура будет оказывать прямое и положительное влияние на активность сотрудников в обмене знаниями.

*Гипотеза 4. Чем в большей степени организационная культура поддерживает обмен знаниями в организации, тем активнее учителя делятся знаниями.*

В исследованиях, проведенных в русле теории самоопределения, было установлено, что существует ряд внешних социальных условий, которые положительно влияют на развитие внутренней мотивации. Такими условиями являются уважение к автономности в работе и признание компетенции сотрудника, свобода от уничижительной критики и чувство причастности (*relatedness*) (см. обзор исследований теории самоопределения [Ryan, Deci, 2000]). Логично предположить, что организационная культура, поддерживающая обмен знаниями, способствует формированию

таких внешних социальных условий. Развитие ценностей доверия подразумевает признание автономности педагога и его компетенции, ценность научения на ошибках подразумевает свободу от критики, а ценности саморазвития и обмена опытом способствуют формированию чувства связанности и поддержки со стороны коллег. На этом основании мы предполагаем, что в организационной культуре, поддерживающей обмен знаниями, сотрудники будут чувствовать более высокую внутреннюю мотивацию к обмену знаниями.

*Гипотеза 5. Чем в большей степени организационная культура поддерживает обмен знаниями в организации, тем выше внутренняя мотивация учителя к обмену знаниями.*

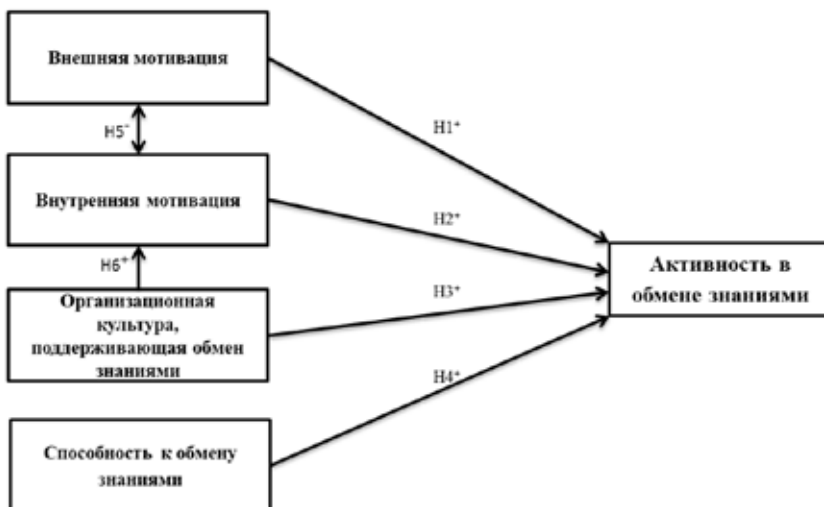
### 1.1.3. Фактор способности к обмену знаниями

Последнее положение модели МОА гласит, что кроме мотивации и возможности поведение индивида также зависит от его способности осуществлять данную деятельность. Иными словами, не будучи способными делиться знаниями с коллегами, сотрудники не будут это делать. В концептуальных исследованиях индивидуальная способность делиться знаниями часто выступает в качестве основного фактора, определяющего обмен знаниями в организации. Так, способность сотрудников находить общий язык и понимать профессиональный жаргон является основным показателем наличия в организации когнитивного капитала, который, в свою очередь, определяет интенсивность обмена знаниями [Nahapiet, Ghoshal, 1998]. Способность экспертов передавать знания новичкам обсуждается в рамках исследования когнитивных барьеров между разными уровнями компетентности [Hinds, Pfeffer, 2003]. Наличие способности к обучению и освоению знаний рассматривается как одна из базовых предпосылок «поглощающей способности» [Cohen, Levinthal, 1990]. Эмпирические исследования подтверждают, что индивидуальные способности влияют на обмен знаниями [Reinholt, Pedersen, Foss, 2011]. Опираясь на эти данные, мы предполагаем, что между способностью учителя к обмену знаниями и его активностью в осуществлении этой деятельности существует положительная связь.

*Гипотеза 6. Чем выше способность учителя делиться знаниями, тем более активно он ими делится.*

Таким образом, теоретическая модель данного исследования, разработанная на основе теории МОА, включает следующие факторы, объясняющие активность учителей в обмене знаниями: организационная культура, поддерживающая обмен знаниями в качестве возможности, внешняя мотивация, внутренняя мотивация и способность. Модель и гипотезы представлены на рис. 1.

**Рис. 1** Теоретическая модель исследования и гипотезы



Данные были собраны при помощи анкетирования, проведенного онлайн в шести государственных средних общеобразовательных школах Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Мы ограничились целевую генеральную совокупность группой школ, расположенных в одном районе, поскольку они функционируют в одной и той же (или максимально схожей) внешней среде, что позволяет минимизировать возможные различия между школами в таких ситуационных факторах, как, например, контингент учеников или частные требования районных отделов образования.

Цели и задачи исследования были представлены директорам 50 школ Фрунзенского района во время их общего собрания, в результате чего 18 школ проявили интерес к участию в исследовании (36% целевой совокупности). После дальнейших переговоров 11 школ (22% целевой совокупности, 61% школ, заинтересованных в исследовании) приняли участие в первом, разведывательном этапе исследования, на котором были проведены глубинные интервью с директорами и учителями школ. Они позволили получить более детальное представление о специфике работы школ в целом и о конкретных вызовах, с которыми школы сталкиваются в сфере управления знаниями, в частности. По результатам первого этапа были сформулированы основные задачи количественного исследования, а также окончательно составлен инструментарий исследования, а формулировки вопросов для анкетирования были адаптированы к специфике работы учителей. Кроме того, интервью позволили установить контакт с организациями и обеспечить достаточную заполняемость анкет сотрудниками. В результате директора шести школ согласились провести анкетирование в своих организациях (12% целевой генеральной совокупности, 33% заинтересованных

## 2. Методология исследования

### 2.1. Сбор данных и выборка

в проекте, 55% участников первого этапа исследования). По ключевым характеристикам (размер, специализация, численность сотрудников, квалификационные характеристики кадрового состава) школы, принявшие участие в анкетировании, являются репрезентативными относительно целевой генеральной совокупности.

Анкетирование было проведено осенью 2011 г. В школы было направлено письмо-приглашение к участию, в котором содержалась ссылка на анкету онлайн. Кроме того, школы также получили печатную версию анкеты, чтобы ее смогли заполнить те, кто по тем или иным причинам не может воспользоваться анкетой онлайн. Для минимизации «социально ожидаемых» ответов [Ядов, 2007] во введении специально подчеркивалось, что участие в исследовании полностью анонимно и веб-платформа, на которую записываются ответы, никак не позволяет идентифицировать респондентов.

В каждой школе 45–50 сотрудников, следовательно, численность целевой генеральной совокупности — 270–300 учителей. Мы получили 119 заполненных анкет, т.е. доля ответивших составляет около 40%. В табл. 1 представлено распределение заполненных анкет по школам.

**Таблица 1**      **Распределение заполненных анкет по школам**

Номер школы	Количество заполненных анкет	Доля ответивших по школе, %	% от выборки
1	36	60	30
2	27	55	23
3	26	52	22
4	14	36	12
5	12	n/a	10
6	4	7	3
Итого	119	–	100
Среднее	–	42	–

Поскольку выборка включает респондентов из шести школ и заполняемость анкет в этих школах различная, необходимо было оценить потенциальные различия между школами. Поскольку распределение ответов не носит характер нормального, мы использовали непараметрический тест Крускала — Уоллиса для определения гомогенности дисперсии ответов по всем школам. Существенных различий между школами обнаружено не было, поэтому выборка из 119 анкет может быть использована как общая для дальнейшего анализа.

Демографические характеристики респондентов представлены в табл. 2. Они типичны для кадрового состава российских школ, в которых преобладают женщины 40 лет и старше. Поэтому можно утверждать, что выборка репрезентативна относительно контекста нашего исследования.

**Таблица 2** **Демографические характеристики респондентов**

<b>Характеристика</b>	<b>Численность респондентов</b>	<b>Доля вы-борки, %</b>
<b>Пол</b>		
Женский	105	88,3
Мужской	11	9,2
Не указан	3	2,5
<b>Возраст</b>		
20–24 года	8	6,7
25–29 лет	8	6,7
30–34 года	5	4,2
35–39 лет	17	14,3
40–49 лет	41	34,5
50–59 лет	20	16,8
Старше 60 лет	19	16
Не указали	1	0,8
<b>Образование</b>		
Среднее специальное	9	7,6
Неполное высшее	2	1,7
Высшее	91	76,5
Два высших	14	11,7
Кандидат наук	2	1,7
Не указали	1	0,8
<b>Опыт работы в данной школе</b>		
Менее одного года	18	15,2
1–3 года	20	16,8
4–10 лет	24	20,2
11–15 лет	15	12,6
16–20 лет	14	11,7
21–25 лет	17	14,3
Более 25 лет	11	9,2
<b>Общий опыт работы в профессии</b>		
Менее одного года	7	5,9
1–3 года	9	7,6
4–10 лет	7	5,9
11–15 лет	14	11,7
16–20 лет	23	19,4
21–25 лет	25	21
Более 25 лет	34	28,6
<b>Итого</b>	<b>119</b>	

## 2.2. Инструментарий исследования

Анкетирование как метод сбора информации о представлениях и суждениях респондентов через опрос большого числа людей для обеспечения достаточной выборки для анализа [Романов, Ярская-Смирнова, 2008] является наиболее подходящим инструментом для оценки интересующих нас явлений: ценностей, убеждений, организационного поведения. Анкетирование — общепризнанный метод изучения человеческого поведения, в особенности его мотивации [Howard, 1994]. Наконец, по методологическим стандартам социальных наук изучение факторов таких «зрелых» теорий, как теория самоопределения (внутренняя и внешняя мотивация) или модель «мотивация — возможность — способность», должно проводиться на основе шкал, получивших подтверждение в широком ряде исследований [Edmondson, McManus, 2007]. Поэтому для измерения переменных теоретической модели мы применяли шкалы, т.е. определенные наборы вопросов, которые были уже неоднократно использованы и валидизированы для измерения интересующих нас факторов в психологических исследованиях и работах по управлению. Помимо гарантии достоверности шкал заимствование вопросов для анкеты из других работ дает возможность сравнивать полученные результаты с имеющимися в литературе.

В некоторых работах обмен знаниями рассматривается как состоящий из двух отдельных процессов: отдавание знаний и получение знаний (например, [Foss et al., 2009]). Однако мы придерживаемся мнения, что такое разделение не соответствует природе процесса обмена знаниями, который не всегда подразумевает акт сознательного отдавания знаний и осознанного их получения. Например, обмен знаниями может происходить в группе, где определенный сотрудник «отдает» знания, не обозначая при этом конкретного «получателя» [Andreeva, 2009]. Кабрера с соавторами эмпирически показали, что отдавание и получение знаний не разделяются на два отдельных фактора при статистическом анализе [Cabrera, Collins, Salgado, 2006].

Мы измеряли индивидуальную активность в обмене знаниями на основании вопросов, предложенных в работе [Wu, Hsu, Yeh, 2007], адаптировав их к специфике школы. Эти вопросы направлены на измерение активности индивида в различных ситуациях, в которых можно делиться знаниями. Учителям предлагалось оценить по 6-балльной шкале согласие со следующими утверждениями: «Я активно участвую в обмене знаниями в нашей школе», «Обычно я много времени уделяю обмену знаниями с сотрудниками школы», «Будучи участником школьного коллектива, я активно делюсь знаниями», «Я часто высказываюсь при обсуждении сложного вопроса», «Я участвую в обсуждении не только вопросов, касающихся непосредственно моей работы, но и широкого круга других рабочих вопросов».

Шкалы для измерения внешней и внутренней мотивации к обмену знаниями были заимствованы из классической работы по теории самоопределения Р. Райана и Дж. Коннелла [Ryan, Connell, 1989],

формулировки которых впоследствии были адаптированы к обмену знаниями Н. Фоссом с соавторами [Foss et al., 2009]. Шкала внешней мотивации оценивает силу мотивов, которые побуждают учителей делиться своими знаниями с коллегами, и включает следующие утверждения: «Я хочу получить признание руководства», «Я хочу получить признание коллег», «За это можно получить вознаграждение», «Это может помочь подняться по карьерной лестнице». Шкала внутренней мотивации включает утверждения: «Мне нравится делиться знаниями», «Я считаю это важной частью моей работы», «Это удовлетворяет мои внутренние потребности».

Вопросы для измерения организационной культуры, поддерживающей знаниевые процессы, были заимствованы из исследования [Kianto, Andreeva, Shi, 2011]. Учителям было предложено оценить следующие утверждения, характеризующие существование в организации ценностей, которые могут способствовать обмену знаниями: «В нашей школе высоко ценятся сотрудники, которые берут на себя инициативу за собственное обучение», «В нашей школе ценится как положительный, так и отрицательный опыт», «В нашей школе ценятся доверие и открытость», «В нашей школе ценится желание поделиться накопленным опытом».

Организационная культура — переменная организационного уровня, но ее восприятие отдельными сотрудниками является субъективным, поэтому на индивидуальном уровне оценки организационной культуры одной и той же школы часто различаются. Мы полагаем, что использование индивидуальных оценок соответствует целям исследования, поскольку именно субъективное восприятие организационной культуры каждым сотрудником и определяет его поведение [Wright, Nishii, 2006].

Все использованные шкалы представлены в табл. 3. Респондентам было предложено оценить данные утверждения по 6-балльной шкале Лайкерта (1 — «совершенно не согласен», 6 — «полностью согласен»). Мы не использовали 7-балльную шкалу оценки, как в некоторых исследованиях, чтобы избежать ошибки центральной тенденции в ответах респондентов [Dawes, 2008], т.е. склонности отвечать нейтрально или давать ответ «не знаю».

Единственной переменной модели, измеренной не через субъективную оценку, является способность к обмену знаниями. Основываясь на предыдущих исследованиях [Constant, Kiesler, Sproull, 1994; Wasko, Faraj, 2005] и учитывая специфику работы учителя, мы решили использовать в качестве индикатора способности к обмену знаниями длительность профессионального стажа. Мы исходим из того, что сама суть преподавательской работы предполагает развитие навыков анализа и презентации имеющихся знаний. Данный показатель измерялся в годах интервальной шкалой со следующими значениями: менее одного года, 1–3 года, 4–10 лет, 11–15 лет, 16–20 лет, 21–25 лет, более 25 лет.

Поскольку при составлении анкеты были использованы шкалы, заимствованные из зарубежных источников, требовалось перевести



их на русский язык. Для обеспечения эквивалентности инструментария согласно стандартам кросс-культурных исследований [Singh, 1995] перевод осуществлялся в несколько этапов: два автора независимо друг от друга переводили утверждения, а два других автора затем сравнивали и уточняли формулировки. Перед запуском онлайн-анкетирования в школах мы также провели пилотный опрос с помощью составленной нами анкеты трех учителей из школ, не входящих в выборку исследования. При этом анкета прошла три этапа корректировки формулировок: авторы подробно обсуждали с каждым учителем его трактовку каждого утверждения, с тем чтобы удостовериться в адекватности и правильности их понимания.

Для проверки надежности и валидности использованных шкал были проведены объясняющий (EFA) и подтверждающий факторный анализ (CFA). В табл. 3 шкалы приведены с показателями нагрузки факторов, внутренней согласованности и валидности. В дополнение к индексу альфа Кронбаха ( $\geq 0,7$ ) мы также оценили показатель композитной надежности (CR;  $\geq 0,7$ ) и средней объясненной дисперсии (AVE;  $\geq 0,5$ ) полученных шкал [Bagozzi, Yi, Phillips, 1991]. Все показатели шкал соответствуют рекомендованным нормам. Таким образом, анализ выбранного инструментария показал, что использованные шкалы являются надежным методом измерения и обладают композитной, конвергентной и дискриминантной валидностью.

**Таблица 3** Характеристики использованных шкал \*\*

Переменные модели и соответствующие им вопросы анкеты	Факторная нагрузка	Альфа Кронбаха	Индекс композитной надежности CR	Показатель средней объясненной дисперсии AVE
<b>Активность в обмене знаниями</b>		0,865	0,87	0,813
Я активно участвую в обмене знаниями в нашей школе	0,813			
Обычно я много времени уделяю обмену знаниями с сотрудниками школы	0,813			
Будучи участником школьного коллектива, я активно делюсь знаниями*	–			
Я часто высказываюсь при обсуждении сложного вопроса	0,879			
Я участвую в обсуждении не только вопросов, касающихся непосредственно моей работы, но и широкого круга других рабочих вопросов	0,745			

Переменные модели и соответствующие им вопросы анкеты	Факторная нагрузка	Альфа Кронбаха	Индекс композитной надежности CR	Показатель средней обесцененной дисперсии AVE
<b>Внутренняя мотивация</b>		0,888	0,90	0,868
<i>Оцените по предложенной шкале мотивы, которые побуждают вас делиться своими знаниями с коллегами</i>				
Мне нравится делиться знаниями	0,863			
Я считаю это важной частью моей работы	0,838			
Это удовлетворяет мои внутренние потребности	0,904			
<b>Внешняя мотивация</b>		0,863	0,87	0,868
<i>Оцените по предложенной шкале мотивы, которые побуждают вас делиться своими знаниями с коллегами</i>				
Я хочу получить признание руководства	0,855			
Я хочу получить признание коллег*	–			
За это можно получить вознаграждение	0,900			
Это может помочь подняться по карьерной лестнице	0,848			
<b>Организационная культура, под-держивающая обмен знаниями</b>		0,808	0,88	0,845
В нашей школе высоко ценятся сотрудники, которые берут на себя инициативу за собственное обучение	0,840			
В нашей школе ценится как положительный, так и отрицательный опыт	0,843			
В нашей школе ценится доверие и открытость	0,852			
В нашей школе ценится желание поделиться накопленным опытом *	–			

\* Вопросы были исключены из шкал по результатам подтверждающего факторного анализа.

\*\* Показатели шкал подсчитаны на основе тех вопросов, которые были включены в шкалы после подтверждающего факторного анализа

В табл. 4 представлены описательные статистики по факторам модели, рассчитанным как средние ответов на вопросы каждой шкалы.

**Таблица 4** Описательные статистики переменных модели

	Пере- менная	Среднее	Стандартное отклонение	Корреляции				
				1	2	3	4	5
1	Внутренняя мотивация	4,86	1,12	1	0,340***	-0,016	0,06	0,432***
2	Внешняя мотивация	3,37	1,48	0,340***	1	-0,044	-0,081	0,245**
3	Организа- ционная культура, поддер- живающая знаниевые процессы	4,34	1,24	-0,016	-0,044	1	-0,003	0,224*
4	Способ- ность к об- мену зна- ниями	5,08	1,83	0,06	-0,081	-0,003	1	0,117
5	Активность в обмене знаниями	4,13	1,12	0,432***	0,245**	0,224*	0,117	1

\*\*\* Корреляция статистически значима на уровне 0,000 (двусторонний критерий).

\*\* Корреляция статистически значима на уровне 0,01 (двусторонний критерий).

\* Корреляция статистически значима на уровне 0,05 (двусторонний критерий)

### 2.3. Мето- ды анали- за данных

Для проверки валидности шкал проведен объясняющий и подтверждающий факторный анализ с использованием статистических пакетов SPSS 20.0 и AMOS 20.0. Для проверки взаимосвязей между факторами организационной культуры, внутренней и внешней мотивации, опыта работы и обмена знаниями мы использовали метод моделирования структурными уравнениями (structural equation modeling, SEM). Он наиболее полно отвечает целям настоящего исследования, так как позволяет оценить взаимосвязи между латентными переменными, косвенно измеряемыми множеством наблюдаемых переменных, которые в большинстве своем (за исключением опыта работы) и составляют тестируемую теоретическую модель. Кроме того, SEM позволяет одновременно учитывать несколько взаимосвязей между переменными модели, оценивая прямые и косвенные эффекты, а также учитывая ошибки измерения латентных переменных [Anderson, Gerbing, 1992]. Для

проверки гипотез использовался метод оценки максимального правдоподобия, рекомендованный для исследований в социальных науках и менеджменте [Eliason, 1993].

Гипотезы проверялись в два этапа согласно методическим рекомендациям Дж. Андерсона и Д. Гербинга. На первом этапе была оценена модель измерения с целью определить модель, которая достаточно хорошо согласуется с данными [Anderson, Gerbing, 1992; Bentler, 2010]. На втором этапе была оценена теоретическая модель, разработанная на основе литературы (см. рис. 1). Моделирование показало хорошее соответствие теоретической модели и полученных данных, продемонстрировав следующие критерии подгонки:  $\chi^2 = 79,181$  с  $p = 0,263$ ,  $\chi^2/df = 1,100$ , GFI = 0,913, AGFI = 0,873, TLI = 0,989, CFI = 0,991, RMSEA = 0,029 с  $p = 0,823$ . Все индикаторы соответствия модели выше значений, рекомендованных методической литературой (колонка 2 в табл. 5), кроме скорректированного индикатора соответствия (AGFI), значение которого оказалось ниже строгой планки  $\geq 0,9$ , однако и он удовлетворяет рекомендованным интервалам  $\geq 0,8$  [Jöreskog, Sörbom, 1993].

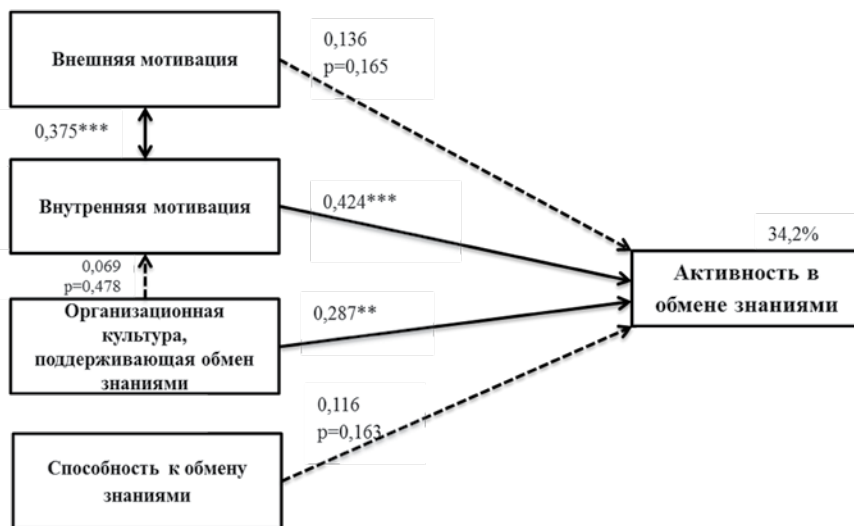
### 3. Результаты

**Таблица 5** Показатели подгонки модели

Название показателя	Рекомендованное значение показателя	Показатели модели исследования
$\chi^2 (df)$	$p \geq 0,05$	79,181 (72 df) $p = 0,263$
$\chi^2 / df$	$\leq 3$	1,100
GFI	$\geq 0,9$	0,913
AGFI	$\geq 0,9 (\geq 0,8)$	0,873
TLI	$\geq 0,95$	0,989
CFI	$\geq 0,95$	0,991
RMSEA	$\leq 0,05,$ $p \geq 0,05$	0,029 (0; 0,062) $p = 0,823$

**Примечание.**  $\chi^2$  — соответствие матрицы ковариаций модели с нашими данными (нулевая гипотеза);  $\chi^2 / df$  — качество модели (соотношение хи-квадрат и количества степеней свободы); GFI (goodness of fit) — индекс подгонки; AGFI (adjusted goodness of fit) — скорректированный индекс подгонки; TLI — сравнительный индекс Такера — Льюиса; CFI — индекс сравнительной подгонки; RMSEA — квадратичная усредненная ошибка аппроксимации. Рекомендованные значения каждого показателя можно найти в [Anderson, Gerbing, 1992; Bentler, 2010].

На рис. 2 представлены результаты проверки гипотез исследования. Стандартизированные коэффициенты корреляции указаны над стрелками взаимосвязей, а квадраты множественной корреляции — над переменной.

**Рис. 2 Структурная модель (теоретическая модель)**

**Примечания.**  $^{***} p = 0,000$ ;  $^{**} p = 0,002$ .

Мы обнаружили, что активность учителя в обмене знаниями напрямую и положительно зависит от организационной культуры, поддерживающей знаниевые процессы, и от внутренней мотивации индивида. Тем самым подтверждены гипотезы 1 и 4. Внешняя мотивация не оказывает никакого влияния на обмен знаниями, т.е. гипотеза 2 опровергнута. Кроме того, внешняя и внутренняя мотивация взаимосвязаны не отрицательно, а положительно, т.е. гипотеза 3 также не получила подтверждения. Мы не обнаружили влияния организационной культуры на внутреннюю мотивацию (опровергнута гипотеза 5). Наконец, не было выявлено статистически значимых взаимосвязей между способностью к обмену знаниями, измеренной через опыт работы в профессии, и активностью учителя в обмене знаниями. Таким образом, в результате проведенного анализа подтвердились только две гипотезы исследования.

Отсутствие влияния внешней мотивации на обмен знаниями в итоговой структурной модели привлекло наше внимание с учетом того, что предварительный анализ показал, что между этими двумя переменными существует положительная корреляция (см. табл. 3). Поэтому было решено проверить эффект медиации. Поскольку методика моделирования сама по себе не позволяет определить направление влияния между переменными, при моделировании причинно-следственных связей следует отталкиваться от теоретических представлений. На основании имеющихся в литературе данных мы предположили, что между разными видами мотивации существует ковариация, однако наши данные указывают на то, что внутренняя мотивация, возможно, выступает медиатором. Для проверки этого предположения мы рассчитали общий,

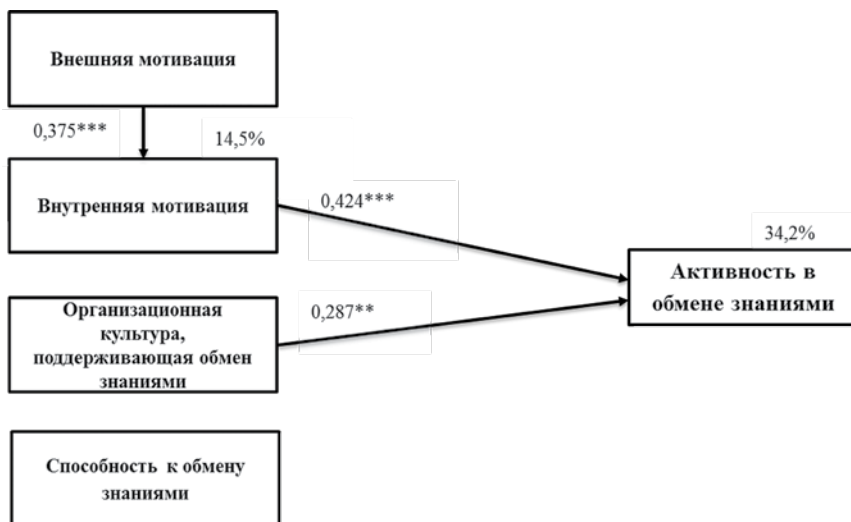
прямой и косвенный эффекты переменных в нашей модели, изменив взаимосвязь между типами мотивации с ковариации на однонаправленное влияние — от внешней мотивации к внутренней. Результаты расчетов (стандартизированные коэффициенты) представлены в табл. 6.

**Таблица 6**                      **Прямые и косвенные эффекты в модели**

<b>Взаимосвязь</b>	<b>Общий эффект</b>	<b>Прямой эффект</b>	<b>Косвенный эффект</b>
Внешняя мотивация Активность индивида в обмене знаниями	0,295	0,136	0,159

Из табл. 6 видно, что косвенное влияние внешней мотивации на обмен знаниями больше, чем прямое. Поскольку между внешней мотивацией и обменом знаниями существует положительная корреляция, а взаимосвязь между внешней мотивацией и обменом знаниями в общей модели статистически незначима, можно сделать вывод, что внутренняя мотивация выступает медиатором влияния внешней мотивации на обмен знаниями. На рис. 3 представлена наша окончательная модель.

**Рис. 3**    **Итоговая эмпирическая модель**



Изменение направления влияния между двумя типами мотивации никак не повлияло на параметры подгонки общей модели, т.е. она сохранила те же показатели, что и в колонке 3 табл. 5.

Таким образом, данные нашего исследования показывают, что внутренняя мотивация положительно влияет на активность индивида в обмене знаниями с коэффициентом 0,424, который является показателем сильной взаимосвязи. Внутренняя

мотивация — наиболее значимый предиктор поведения индивида в нашей модели. Организационная культура, поддерживающая обмен знаниями, также положительно влияет на поведение учителей, однако с коэффициентом 0,287, т.е. ее влияние слабее, чем эффект внутренней мотивации. Внешняя же мотивация не влияет на активность индивида в обмене знаниями непосредственно, а только воздействует на нее через укрепление внутренней мотивации. Однако изменения во внешней мотивации объясняют только 14,5% вариации внутренней мотивации. Значение этого показателя не очень велико, поэтому можно сделать вывод, что внутренняя мотивация в основном определяется другими факторами (что, собственно, и предполагается в теории самоопределения, в рамках которой разработаны эти конструкты).

Модель нашего исследования объясняет 34,2% вариации активности индивида в обмене знаниями, что является хорошим показателем для модели в поведенческих исследованиях, однако свидетельствует о том, что существуют и другие определяющие поведение индивида факторы, оставшиеся за рамками данной модели.

#### 4. Интерпретация результатов и рекомендации для управленцев

Что же означают результаты проведенного исследования для директора школы?<sup>2</sup>

Исследование показало, что основным по значимости фактором, влияющим на решение учителя делиться или не делиться знаниями с коллегами, является внутренняя мотивация, вторым по значимости фактором является организационная культура, поддерживающая обмен знаниями. Таким образом, перед директором стоят две задачи: развитие внутренней мотивации к обмену знаниями и создание поддерживающей организационной культуры. Рассмотрим, как могут быть реализованы эти задачи, с учетом результатов проведенного анкетирования и общих теоретических разработок в области обмена знаниями.

##### 4.1. Развитие внутренней мотивации

Внутренняя мотивация относится к ценностным установкам индивида и плохо поддается управлению, тем не менее способы формирования внутренней мотивации у сотрудника существуют. Некоторые исследователи, в частности, считают, что руководители могут влиять на внутреннюю мотивацию к обмену знаниями тремя способами: 1) применяя методы организации работы, которые повышают автономию сотрудника в выполнении его задач; 2) предоставляя сотрудникам обратную связь относительно их активности в обмене знаниями; 3) практикуя трансформационное лидерство [Reinholt, Pedersen, Foss, 2011].

<sup>2</sup> При интерпретации данных мы также опирались на результаты проведенных ранее качественных исследований [Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011; Андреева и др., 2012], а также на мнения, высказанные экспертами из органов управления образованием в ходе обсуждения полученных нами результатов.

Все эти инструменты как нельзя более актуальны для современных российских школ. Автономия сотрудника подразумевает предоставление ему свободы в выборе методов работы и отсутствие жесткого контроля за его решениями и способами выполнения рабочих задач. Сегодня традиционная автономия российского учителя и его свобода в выборе методов работы все больше ограничивается возрастающим контролем как со стороны различных проверяющих органов, так и со стороны директора школы. На наш взгляд, руководители в сфере образования должны осознавать все последствия такого контроля, который снижает внутреннюю мотивацию к работе в принципе и к обмену знаниями в частности.

Обратная связь действует через укрепление одной из базовых психологических потребностей индивида, потребности в причастности, и подкрепляет желательное поведение индивида за счет того, что это поведение признается важным его ближайшим социальным окружением. Регулярно демонстрируя учителям, что в данной школе обмен знаниями с коллегами признается важным и ценным, можно косвенно укрепить внутреннюю мотивацию учителей к такому обмену. Наконец, трансформационное лидерство может повлиять на внутреннюю мотивацию к обмену знаниями через создание благоприятной среды, общего видения будущего, творческой атмосферы в коллективе и укрепления роли лидера в качестве образца для подражания<sup>3</sup>.

Кроме того, в руках у руководителя всегда остается такой инструмент, как отбор персонала. Если сложно повысить внутреннюю мотивацию к обмену знаниями у уже имеющихся сотрудников, можно учитывать этот критерий при найме новых и отдавать предпочтение тем кандидатам, которые уже обладают высокой внутренней мотивацией к обмену знаниями. Необходимо признать, что этот инструмент, актуальный для руководителей коммерческих организаций, имеет ограниченную применимость в современных российских школах, так как в условиях дефицита кадров выбирают скорее учителя, чем школы. Тем не менее, на наш взгляд, директорам школ будет полезно оценить еще на этапе найма нового сотрудника его мотивацию к обмену знаниями, чтобы более эффективно управлять этим процессом.

Данные анкетирования показали, что внутренняя мотивация может быть подкреплена и через внешнюю мотивацию — с помощью

<sup>3</sup> Подробное рассмотрение феномена трансформационного лидерства выходит за рамки данной статьи, поэтому приведем здесь только его ключевые характеристики: 1) акцент на развитии сотрудников и индивидуальный подход к этой задаче; 2) поощрение сотрудников к тому, чтобы они использовали свое воображение, думали самостоятельно, искали новые творческие пути решения привычных задач; 3) вдохновляющая мотивация — создание ясной картины будущего, которая одновременно оптимистична и достижима; 4) влияние лидера на сотрудников через попытку быть для них образцом для подражания, при этом он сам должен находиться в процессе постоянного изменения и развития. Более подробно с феноменом трансформационного лидерства можно познакомиться в: [Замулин, 2012].



различного рода поощрений и признания. Это влияние, судя по результатам нашего исследования, не очень сильное, тем не менее нам представляется, что директорам не стоит пренебрегать ни одним из рычагов воздействия на внутреннюю мотивацию. При этом, учитывая потенциальный конфликт между внешними стимулами и внутренней мотивацией, подробно описанный в литературе [Deci, Koestner, Ryan, 1999], необходимо действовать осмотрительно. Чтобы внешняя мотивация укрепляла внутренние мотивы учителя делиться знаниями, необходимо, чтобы предлагаемые выгоды являлись не контролирующими (не направляли поведение), а информирующими, т.е. подкрепляли поведение за счет формирования у сотрудников представления о том, что определенные поступки ценятся организацией, но не насаждаются сверху. Директор может предлагать ряд поощрений за обмен знаниями между учителями, например выплачивая некие премии постфактум, скажем раз в полгода или в четверть. При этом такие поощрения должны продвигать именно групповой обмен знаниями, а не выделять индивидуальную инициативу конкретного учителя. Например, при реализации учителями успешных совместных проектов премию должна получить вся группа, тогда вознаграждение будет сигналом всему коллективу о важности и ценности такого обмена знаниями для школы. Поощрения не обязательно должны быть материальными, большое значение имеет организационная и моральная поддержка такого рода инициатив, способность директора выделить и подчеркнуть выгоды совместной работы.

Данные проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что именно показатели внешней мотивации являются наиболее низкими среди всех факторов, влияющих на обмен знаниями (см. табл. 3). Очевидно, что развитие инструментов внешней мотивации требует сегодня особого внимания руководителей в сфере образования.

#### 4.2. Создание организационной культуры, поддерживающей обмен знаниями

---

Организационная культура — второй по значимости фактор, влияющий на поведение учителей в обмене знаниями. В ряде современных исследований было показано, что культура индивидуальности, автономности учителей присуща средним школам не только в России [Lortie, 2002]. Практика аттестации учителей, конкурсы педагогического мастерства, назначение старших методистов для обучения других сотрудников только развивают и укрепляют ценности индивидуальности, способствуют конкуренции между учителями, борьбе за личную репутацию и статус. Как директор, так и другие руководители в сфере среднего образования могут пересмотреть данные административные инструменты, развернув их в сторону обмена знаниями. Как альтернативу конкурсам между отдельными учителями можно предложить развитие появляющейся сегодня в ряде школ проектной работы, творческих мастерских, неформальных объединений учителей для обмена опытом.

Основным барьером, препятствующим обмену неявными знаниями, становится традиционное нежелание учителей приглашать коллег на свои обычные — не показательные открытые — уроки. Неформальное посещение и обсуждение уроков друг друга является важным источником знаний и опыта, и задача руководителей — создавать условия для такого обмена знаниями, организуя возможности для этого (отводя время в рабочем расписании учителей специально для посещения уроков их коллег) и объясняя выгоды, поощряя инициативы и стихийное взаимодействие учителей, формируя таким образом культуру совместной деятельности.

Судя по данным проведенного нами исследования, способность к обмену знаниями никак не влияет на вовлеченность учителей в обмен знаниями с коллегами. По нашему мнению, этот результат, идущий вразрез с данными зарубежных исследований, объясняется выбранным нами методом измерения этой способности через опыт в профессии. Очевидно, сделанное нами допущение, основанное на распространенном представлении о том, что хороший учитель по сути своей работы и полученного образования обладает способностью делиться знаниями, является ошибочным.

Проведенные нами обсуждения с директорами школ и учителями [Андреева и др., 2012] позволяют предположить, что передача знаний ученикам и передача знаний коллегам — два разных навыка, напрямую не связанных друг с другом. Во-первых, отличается содержание передачи — знания, которые надо передавать: в первом случае (передача знаний ученикам) речь идет в основном о предметных знаниях, а во втором (передача знаний коллегам) наиболее важны личный опыт и навыки преподавания (например, как подать ту или иную тему, как заинтересовать учеников и удержать их внимание, как поддерживать дисциплину). Такие знания часто относятся к категории неявных и потому сложны для экстернализации и формализации в принципе. Во-вторых, отличается адресат передачи знаний: ученики и коллеги-учителя в силу различий и в возрасте, и в имеющемся багаже знаний, и в их статусе в организации, естественно, требуют и разного стиля взаимодействия, и разных педагогических приемов. В настоящее время получает развитие отдельная дисциплина, посвященная обучению взрослых, — андрагогика, и принципы ее отличаются от классических принципов педагогики. В-третьих, отличается сам процесс, ведь обмен знаниями не является одним из форматов обучения.

Способность делиться знаниями не следует приравнивать к квалификации индивида в какой-либо предметной области. Более того, эти характеристики зачастую не связаны. В современной науке существует отдельное направление исследований, посвященное методам так называемого извлечения знаний из экспертов (см., например, [Gavrilova, Andreeva, 2012]). Чтобы передать свои знания и опыт, эксперт должен обладать навыками саморефлексии, чтобы выделить важные причинно-следственные

#### 4.3. Опыт работы в профессии как способность к обмену знаниями

---

связи в своем опыте, а также уметь сформулировать их на понятном другим языке. Эта проблема широко обсуждается применительно к практике наставничества. Опыт показывает, что назначение наставниками для новичков наиболее квалифицированных сотрудников малоэффективно не только потому, что они очень востребованы в организации и потому слишком заняты, но и потому, что им сложно найти контакт с новичками, объяснить тонкости работы на доступном непосвященному языке.

Таким образом, отсутствие связи между опытом работы в профессии и активностью в обмене знаниями, на наш взгляд, свидетельствует не о том, что способность к обмену знаниями не влияет на активность в обмене знаниями, а, скорее, о том, что эта способность не развивается у учителей сама собой с получением образования и опытом работы, а требует со стороны управленцев специальных усилий по ее развитию. Для обмена опытом, навыками, ноу-хау сотрудникам требуются навыки саморефлексии и экстернализации собственных неявных знаний.

Кроме того, обмен знаниями является процессом двусторонним, в котором знания не только отдаются, но и принимаются. Поэтому сотрудникам также важно уметь вести конструктивный, творческий диалог и понимать собеседника. Директорам школ для развития у учителей таких способностей можно рекомендовать тренинги по технике активного слушания, а также по практике (методологической) саморефлексии или развития эмоционального интеллекта. Психологические тренинги не только помогут учителям в развитии способностей к обмену знаниями с коллегами, но и будут способствовать их профессиональному росту в других отношениях: совершенствованию навыков установления контакта с учащимися в классе, навыков коммуникации.

## 5. Заключение

---

В данной статье было рассмотрено влияние двух типов мотивации к обмену знаниями, способности к обмену знаниями (представленной в виде опыта работы в профессии) и возможности для обмена знаниями (представленной в виде организационной культуры, поддерживающей обмен знаниями) на активность учителей средних школ в обмене знаниями с коллегами. Проведенное исследование показало, что основным фактором, влияющим на активность учителей в обмене знаниями с коллегами, является внутренняя мотивация, на которую влияет внешняя мотивация. Вторым по значимости фактором является организационная культура, поддерживающая обмен знаниями. Способность к обмену знаниями (измеренная через опыт в профессии) не оказывает статистически значимого влияния на индивидуальное поведение в обмене знаниями.

Результаты, полученные нами в ходе анкетирования школьных учителей, в некоторых отношениях не согласуются с имеющимися в литературе общими теоретическими разработками проблемы обмена знаниями. Выявленная нами взаимосвязь между

благоприятной для обмена знаниями организационной культурой и поведением учителей подтвердила роль ценностей организации для поддержки процессов обмена знаниями. Однако, в отличие от устоявшихся представлений, мы не получили данных, позволяющих судить о том, что организационная культура оказывает влияние на внутреннюю мотивацию (характеристику микроуровня). Такой результат можно объяснить выявленными в рамках исследования особенностями внутренней среды школ: высокий уровень бюрократизации в совокупности с увеличивающимися требованиями органов государственного управления в рамках реформы системы образования усиливает переживание учителями перманентного контроля. Они теряют ощущение автономности работы, что, согласно теории самоопределения, должно понижать внутреннюю мотивацию [Ryan, Deci, 2000]. Данный результат ценен для понимания взаимосвязей между факторами разных уровней, которые нуждаются в более детальном изучении с учетом специфики контекста и с применением специальных методов многоуровневого анализа.

Полученные результаты дают возможность сформулировать ряд возможных направлений дальнейших исследований. В частности, существенное практическое значение имеет выявление факторов (если такие существуют вообще), способных повысить внутреннюю мотивацию учителя к обмену знаниями. Принято считать, что внутренняя мотивация с трудом поддается внешнему воздействию, однако в нашем исследовании было показано, что на нее оказывает влияние (хотя и несильное, объясняя лишь 14,5% вариации) внешняя мотивация. Такой вывод противоречит описанному в теории самоопределения «эффекту вытеснения» внутренней мотивации внешней [Deci, Koestner, Ryan, 1999].

Возможны несколько объяснений обнаруженного противоречия. Во-первых, можно предположить, что несоответствие эмпирических данных теории основано на принятом в литературе отождествлении мотиваторов (внешних стимулов) и внешней мотивации как таковой (предрасположенности индивида реагировать на внешний стимул). В большинстве исследований, в которых было обнаружено негативное влияние внешней мотивации на внутреннюю, измерялись именно мотиваторы, и поэтому данные нашего исследования, в котором оба вида мотивации измерялись как предрасположенность индивида к действию, несопоставимы с ними. Отсюда вытекает необходимость дополнительных исследований, в которых учитывались бы все три фактора: внешние стимулы, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, а также их взаимодействие и влияние на поведение индивида.

Во-вторых, полученный результат может также быть обусловлен спецификой объекта исследования, т.е. российских средних общеобразовательных школ, которые отличаются чрезвычайно низким уровнем заработной платы учителей [Кутепова, 2011]. При низком уровне предлагаемого вознаграждения любые

дополнительные поощрения могут восприниматься позитивно. Возможно, «эффект вытеснения» внутренней мотивации внешней имеет место только после достижения индивидом определенного порога материального благосостояния. Данное предположение также требует эмпирической проверки.

Данная работа является примером того, как теоретические модели, разработанные изначально для коммерческих организаций, могут быть успешно использованы для анализа процессов в организациях общественного сектора, таких как средние общеобразовательные школы. Подобные исследования не только укрепляют и расширяют существующую теорию управления знаниями, проверяя ее в новом контексте, но также и обогащают теоретическую базу, привнося в нее новые эмпирические данные и интересные результаты.

## Литература

---

1. Агранович М.Л., Кожевникова О.Н. Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации. Национальный доклад, 2005. М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Андреева Т.Е., Сергеева А.В., Голубева А.А., Павлов Я.Ю. Проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ // Вестник СПбГУ. Серия «Менеджмент». 2012. Вып. 3. С. 78–105.
3. Глубокова Е.Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2010. № 10. С. 39–44.
4. Голушко Т.К., Макарова Л.Н. Компетенции педагогов дополнительного образования в сфере информационно-компьютерных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия «Естественные и технические науки». 2011. Т. 16. № 5. С. 1428–1433.
5. Дерзкова Н., Никонов В., Ушаков К. Диагностика: состояние и перспективы // *Директор школы*. 1996. № 3. С. 36–44.
6. Замулин А.Л. Лидерство в эпоху знаний // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия «Менеджмент». 2012. Вып. 3. С. 48–77.
7. Захарьев В.В. Инновационные вызовы для системы образования в условиях экономики знаний // *Инновации*. 2007. № 4. С. 81–85.
8. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // *Вопросы образования*. 2005. № 4. С. 106–126.
9. Крымская А.С. Управление знаниями: обзор значимых публикаций и мероприятий в России // *Библиотечное дело*. 2009. № 8. С. 41–43.
10. Крымская А.С., Гранкина Е.Ю. Управление знаниями: аннотированный библиографический указатель (1993–2007). СПб.: Европейский дом, 2009.

11. Кузьмина М.В. Сетевые медиасервисы в системе повышения квалификации работников образования // Медиаобразование. 2009. № 4. С. 42–48.
12. Курбатов Р.И. Педсовет как чудо // Директор школы. 2011. № 4. С. 54–57. <http://direktor.ru/article.htm?id=33>
13. Кутепова Н.И. «Новые ниши» среди специалистов // Россия и современный мир. 2011. № 4. С. 90–100.
14. Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. № 7. С. 114–141.
15. Любимов Л.Л. Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 11–26.
16. Максимов Н.В. Информационная среда науки и образования: от информационного обслуживания к распределенной системе управления знаниями // Информационное общество. 2009. № 6. С. 58–67.
17. Мельник О.Ф. Организационная культура средних школ с разной степенью инновационной активности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. Т. 5. № 1. С. 396–403.
18. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фруммин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177.
19. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Методы прикладных социальных исследований: учеб. пособие для вузов по направлению и специальности «Социальная работа». М.: Вариант, 2008.
20. Стивенсон Д., Данн Р. Управление знаниями и стили обучения: нормативы для будущих учителей // Психология обучения. 2005. № 3. С. 25.
21. Управление знаниями: хрестоматия / Т.Е. Андреева, Т.Ю. Гутникова (ред.). СПб.: Высшая школа менеджмента, 2009.
22. Ушаков К.М. Организационная культура: понятие и типология // Директор школы. 1995. № 2. С. 3–10.
23. Фей К., Денисон Д. Организационная культура и эффективность: российский контекст // Вопросы экономики. 2005. № 4. С. 58–74.
24. Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 44–63.
25. Шлепнев А.А. Технологии управления знаниями в обучении // Открытое образование. 2001. № 5. С. 65–70.
26. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Омега-Л, 2007.
27. Alavi M., Kayworth T.R., Leidner D.E. (2005) An empirical examination of the influence of organizational culture on knowledge management practices // Journal of Management Information Systems. Vol. 22. No. 3. P. 191–224.

28. Anderson J.C., Gerbing D.W. (1992) Assumptions and comparative strengths of the two-step approach // *Sociological Methods & Research*. Vol. 20. No. 3. P. 321.
29. Andreeva T. (2009) Tensions between knowledge creation and knowledge sharing / *Handbook of research on knowledge-intensive organizations* / D. Jemielniak, J. Kociatkiewicz (eds.) Hershey: IGI Global.
30. Bagozzi R.P., Yi Y., Phillips L.W. (1991) Assessing construct validity in organizational research // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 36. No. 3. P. 421–458.
31. Bentler P.M. (2010) SEM with simplicity and accuracy // *Journal of Consumer Psychology* (Elsevier Science). Vol. 20. No. 2. P. 215–220.
32. Blau P.M. (1964) *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
33. Blumberg M., Pringle C.D. (1982) The missing opportunity in organizational research: Some implications for a theory of work performance // *Academy of Management Review*. Vol. 7. No. 4. P. 560–569.
34. Bock G.-W., Zmud R.W., Young-Gul K., Jae-Nam L. (2005) Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate // *MIS Quarterly*. Vol. 29. No. 1. P. 87–111.
35. Cabrera A., Collins W.C., Salgado J.F. (2006) Determinants of individual engagement in knowledge sharing // *The International Journal of Human Resource Management*. Vol. 17. No. 2. P. 245–264.
36. Cohen W.M., Levinthal D.A. (1990) Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 35. No. 1. P. 128–152.
37. Collinson V. (2004) Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge // *Journal of Educational Administration*. Vol. 42. No. 3. P. 312–332.
38. Constant D., Kiesler S., Sproull L. (1994) What's mine is ours, or is it? A study of attitudes about information sharing // *Information Systems Research*. Vol. 5. No. 4. P. 400–421.
39. Dawes J. (2008) Do data characteristics change according to the number of scale points used? // *International Journal of Market Research*. Vol. 50. No. 1. P. 61–77.
40. De Long D.W., Fahey L. (2000) Diagnosing cultural barriers to knowledge management // *Academy of Management Executive*. Vol. 14. No. 4. P. 113–127.
41. De Vries R.E., Hooff B. v.d., de Ridder J.A. (2006) Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs // *Communication Research*. Vol. 33. No. 2. P. 115–135.
42. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. (1999) A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // *Psychological bulletin*. Vol. 125. No. 6. P. 627.

43. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
44. Deci E.L., Ryan R.M. (2004) *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
45. Edmondson A.C., McManus S.E. (2007) Methodological fit in management field research // *Academy of Management Review*. Vol. 32. No. 4. P. 1155–1179.
46. Eliason S.R. (1993) *Maximum likelihood estimation: Logic and practice*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences. No. 07–096. Newbury Park, CA: Sage.
47. Forbes J.B., Domm D.R. (2004) Creativity and productivity: Resolving the conflict // *SAM Advanced Management Journal* (07497075). Vol. 69. No. 2. P. 4–27.
48. Foss N.J., Husted K., Michailova S. (2010) Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions // *Journal of Management Studies*. Vol. 47. No. 3. P. 455–482.
49. Foss N.J., Minbaeva D.B., Pedersen T., Reinholt M. (2009) Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters // *Human Resource Management*. Vol. 48. No. 6. P. 871–893.
50. Fullan M. (2002) The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 8. No. 3–4. P. 409–419.
51. Gavrilova T., Andreeva T. (2012) Knowledge elicitation techniques in a knowledge management context // *Journal of Knowledge Management*. Vol. 16. No. 4. P. 523–537.
52. Gupta A.K., Govindarajan V. (2000) Knowledge management's social dimension: Lessons from Nucor Steel // *Sloan Management Review*. Vol. 42. No. 1. P. 71–80.
53. Haas M.R., Hansen M.T. (2007) Different knowledge, different benefits: Toward a productivity perspective on knowledge sharing in organizations // *Strategic Management Journal*. Vol. 28. No. 11. P. 1133–1153.
54. Hendriks P. (1999) Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing // *Knowledge & Process Management*. Vol. 6. No. 2. P. 91–100.
55. Hinds P., Pfeffer J. (2003) Why organizations don't «know what they know»: Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise // *Sharing expertise: Beyond knowledge management / M. Ackerman, V. Pipek, V. Wulf (eds)*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
56. Hooff B. v.d., Huysman M. (2009) Managing knowledge sharing: Emergent and engineering approaches // *Inf. Manage.* Vol. 46. No. 1. P. 1–8.
57. Howard G.S. (1994) Why do people say nasty things about self-reports? // *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 15. No. 5. P. 399–404.



58. Ipe M. (2003) Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework // *Human Resource Development Review*. Vol. 2. No. 4. P. 337–359.
59. Jöreskog K.G., Sörbom D. (1993) LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago: Scientific Software International.
60. Kianto A., Andreeva T., Shi X. (2011) Knowledge management across the globe: An international survey of KM awareness, spending, practices and performance / Paper read at 12th European Conference on Knowledge Management, September 2–3, at Passau, Germany.
61. Lam A. (2011) What motivates academic scientists to engage in research commercialization: «Gold», «ribbon» or «puzzle»? // *Research Policy*. Vol. 40. No. 10. P. 1354–1368.
62. Lortie D.C. (2002) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
63. Lucas L.M. (2010) The role of teams, culture, and capacity in the transfer of organizational practices // *Learning Organization*. Vol. 17. No. 5. P. 419–436.
64. Michailova S., Minbaeva D.B. (2012) Organizational values and knowledge sharing in multinational corporations: The Danisco case // *International Business Review*. Vol. 21. No. 1. P. 59–70.
65. Nahapiet J., Ghoshal S. (1998) Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage // *Academy of Management Review*. Vol. 23. No. 2. P. 242–266.
66. O'Dell C., Grayson C.J. (1998) If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices // *California Management Review*. Vol. 40. No. 3. P. 154–174.
67. Osterloh M., Frey B.S. (2000) Motivation, knowledge transfer, and organizational forms // *Organization Science*. Vol. 11. No. 5. P. 538–550.
68. Rashman L., Withers E., Hartley J. (2009) Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature // *International Journal of Management Reviews*. Vol. 11. No. 4. P. 463–494.
69. Reinholt M.I.A., Pedersen T., Foss N.J. (2011) Why a central network position isn't enough: The role of motivation and ability for knowledge sharing in employee networks // *Academy of Management Journal*. Vol. 54. No. 6. P. 1277–1297.
70. Ryan R., Connell J. (1989) Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. No. 5. P. 749–761.
71. Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. Vol. 55. No. 1. P. 68–78.
72. Vroom V.H. (1994) *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

73. Wang S., Noe R.A. (2010) Knowledge sharing: A review and directions for future research // Human Resource Management Review. Vol. 20. No. 2. P. 115–131.
74. Wasko M., Faraj S. (2005) Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice // MIS Quarterly. Vol. 29. No. 1. P. 35–57.
75. Wilkesmann U., Schmid C. (2012) Managerial governance or enculturation: Which aspect has more impact on the perception of the significance attributed to teaching at German universities? Findings from two national surveys in Germany / EGOS Colloquium. Helsinki, Finland, July 5–7.
76. Wright P.M., Nishii L.H. (2006) Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis /CAHRS Working Paper No. 06–05. Ithaca, NY: Cornell University <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/405/>.
77. Wu W.-L., Hsu B.-F., Yeh R.-S. (2007) Fostering the determinants of knowledge transfer: A team-level analysis // Journal of Information Science. Vol. 33. No. 3. P. 326–339.
78. Zhao J. (2010) School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development // Computers in Human Behavior. Vol. 26. No. 2. P. 168–175.