

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

На правах рукописи

Шманцарь Марина Валерьевна

**Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях
трансформации российского образования**

Специальность: 22.00.04 –
Социальная структура, социальные институты и процессы

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
социологических наук

Научный руководитель:
доктор философских наук, профессор
Меренков Анатолий Васильевич

Екатеринбург – 2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологический анализ профессиональных рисков преподавателей высшей школы.....	14
1.1. Сущность и содержание профессиональных рисков	14
1.2. Факторы формирования профессиональных рисков преподавателей высшей школы в современных условиях	53
Глава 2. Деятельность преподавателей высшей школы в условиях рискогенной трансформации высшего образования.....	79
2.1. Отношение преподавателей вузов к изменениям в системе высшего образования.....	79
2.2. Особенности преодоления преподавателями новых профессиональных рисков	119
Заключение	142
Список литературы	147

Введение

Актуальность темы исследования.

Стремительные перемены, происходящие в экономике, производстве и бизнесе в условиях глобализации, оказывают существенное влияние на сферу высшего образования. Ускорение научно-технологического прогресса, усиление зависимости темпов развития общества от образования, быстрое накопление новых научных данных, сближение образовательных систем разных стран порождают трансформационные процессы в сфере российского высшего образования.

В условиях, когда оно выступает драйвером экономического развития страны, определяет ее возможности в конкурентной борьбе и положение в мировом сообществе, возникает необходимость привести высшую школу в соответствие с новыми требованиями, ориентирующими на формирование у студентов и преподавателей способности к саморазвитию, самообразованию в учебной и научно-исследовательской работе.

Трансформационные процессы, происходящие в настоящее время в высшем образовании, создают ситуацию неопределенности, в которой субъекты, вовлеченные в образовательный процесс, вынуждены принимать решения при неясных, не всегда четко обоснованных последствиях предпринимаемых действий, создавая новые риски. Они возникают у преподавателей, студентов, руководителей вуза, работодателей, других участников образовательного процесса.

Преподаватель является одним из ключевых субъектов образовательной деятельности, от готовности которого принять изменения и содействовать их становлению в качестве нормы зависит успешность трансформации отечественной высшей школы. Поэтому возникает необходимость специальных социологических исследований тех рисков, которые возникают у них при внедрении предлагаемых органами федеральной власти изменений в содержании, приоритетах тех видов профессиональной деятельности,

которыми они занимаются в вузе. Эта проблема обостряется в связи с тем, что на уровне Министерства науки и высшего образования РФ, Рособнадзора стала обсуждаться возможность замены большей части аудиторных занятий со студентами онлайн курсами. Их создание поручат нескольким особым вузам, а остальные станут использовать их разработки, освобождая своих преподавателей от значительной части учебной нагрузки¹.

Требуется выяснить реакцию преподавателей на новации, представления о последствиях их внедрения, исследовать способы, используемые при адаптации к новым требованиям профессиональной деятельности.

Высшее образование в период трансформации порождает новые риски у преподавателей, так как они принимают решения, касающиеся их профессиональной деятельности, не зная, к какому исходу приведет выбор той или иной альтернативы действия в конкретной ситуации. Также следует учитывать, что риски, возникающие у преподавателей, ведут к появлению новых рисков у студентов. Они вызваны тем, что успешное освоение ими новых требований к самостоятельной работе, контролю результатов приобретения всей совокупности зависит от того, насколько преподаватели готовы к перестройке своей работы.

Социологический анализ рисков преподавателей высшей школы направлен на исследование следующих противоречий, возникающих в процессе трансформации российского образования. Во-первых, противоречия между ориентацией страны на инновационное развитие высшего образования и наличием необходимых материальных, финансовых, кадровых условий для успешного достижения поставленных целей. Используемые в настоящее время средства побуждения преподавателей к перестройке своей профессиональной

¹ Университеты и институты поделят в соответствии с тремя уровнями: базовым, продвинутым и ведущим. URL: <https://dailystorm.ru/news/pravitelstvo-gotovit-reformu-po-polnoy-otmene-ochnyh-zanyatij-v-vuzah> (дата обращения 07.10.2018).

деятельности нередко не только не устраняют существующие риски в их работе, а порождают новые.

Во-вторых, противоречия между возрастанием объема научно-исследовательской, методической работы преподавателей и системой ее стимулирования, действиями государства, направленными на повышение статуса данной профессиональной группы, ее роли в обеспечении социально-экономического, социокультурного развития страны.

В-третьих, противоречия между требованиями к научно-исследовательской, методической работе преподавателей всех вузов страны и реальными условиями для их реализации в конкретной образовательной организации. Не учитываются различия в имеющихся у них ресурсах, возможностях отдельных категорий преподавателей перестроить за короткое время свою работу.

В связи с этим, актуальной задачей становится социологическое исследование сущности и содержания рисков, возникающих у преподавателей в условиях трансформации российского высшего образования, внешних и внутренних факторов, ведущих к их усилению или снижению, способов преодоления рисков различными группами преподавателей.

Степень научной разработанности проблемы профессиональных рисков преподавателей вузов в условиях трансформации высшего образования отражена в работах авторов, являющихся представителями различных наук: философии, антропологии, истории, экономики, психологии, социальной психологии, педагогики, менеджмента, социологии.

Феномен риска рассматривался с экономической точки зрения Ф. Х. Найтом, который выявлял его, рассчитывая возможные потери и приобретения от какого-либо действия человека в условиях неопределенности. В рамках психологического подхода П. Словик, Б. Фишхофф и С. Лихтенштейн акцентировали внимание на проблеме восприятия риска социальными субъектами. Ф. Эвальд в рамках теории

менеджмента изучал технологии, позволяющие не только вычислять и корректировать риски, но и управлять ими.

В социологии в процессе изучения социальных рисков сформировались четыре основные концепции: культурно-символическая М. Дуглас и А. Вилдавски, теория систем Н. Лумана, модернистская теория Э. Гидденса, концепция «общества риска» У. Бека. Каждая из них внесла свой вклад в комплексное изучение данного феномена. Обозначены характеристики социальных рисков, выделены отличительные черты, факторы, вызывающие их появление.

Среди отечественных авторов проблемы риска освещали в своих работах А. П. Альгин, П. А. Ваганов, Ю. А. Зубок, А. В. Мозговая, В. И. Чупров, О. Н. Яницкий и др.

Изучению высшего образования посвящены труды представителей зарубежной философии и социологии П. Бурдьё, М. Вебера, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, О. Конта, Ч. Кули, С. Липсета, К. Мангейма, Т. Парсонса, Дж. Хоманса и др., а также отечественных исследователей Е. С. Баразговой, Ю. Р. Вишневого, Г. Е. Зборовского, Л. Н. Когана, Г. Б. Кораблевой, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова, Е. В. Прямиковой, М. Н. Руткевича, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкина и др.

Трансформация как особая форма преобразований изучалась такими исследователями как З. Т. Голенкова, Т. И. Заславская, П. Штомпка, В. А. Ядов и др. Трансформационным процессам в образовании посвящены работы А. М. Алтайцева, С. А. Белякова, А. А. Грибаньковой, А. Ю. Казака, В. А. Лукова, И. А. Майбурова, И. В. Павлюткина, Т. В. Панфиловой, В. А. Сухомлина, Н. В. Форрат, В. А. Фурсова и др.

В контексте рассмотрения преподавателей как социально-профессиональной группы значимыми представляются труды Г. Е. Зборовского, В. Л. Иноземцева, Р. Мертонса, Ф. Тенниса, С. С. Фролова, Я. Щепаньского.

Изучением различных аспектов деятельности преподавателей высшей школы занимались следующие авторы: М. В. Бреева, О. А. Вдовина, И. В. Воробьева, Е. В. Грунт, Т. М. Дадаева, З. Ф. Есарева, И. Г. Зотова, И. Ю. Ильина, Д. Ю. Нархов, С. Д. Резник, В. Н. Стегний, Э. Э. Сульчинская, Ф. Э. Шереги, Н. Х. Юнусова и др.

Значительный вклад в исследование потребностей, ценностей и установок внесли М. Вебер, А. Г. Здравомыслов, Ф. Знаниецкий, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, А. В. Меренков, В. Н. Мясищев, С. В. Орлов, М. Рокич, У. Томас, Д. Н. Узнадзе и др.

Труды указанных авторов позволили изучить важные аспекты риска как социокультурного явления, рассмотреть особенности трансформации высшего образования в России в наше время, выявить внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на восприятие, отношение преподавателей к новым профессиональным рискам, способы их преодоления. Однако в целом вопросы профессиональных рисков преподавателей на данный момент недостаточно освещены в научной литературе, чем продиктована необходимость их социологического изучения.

Объектом диссертационного исследования являются профессиональные риски преподавателей высшей школы.

Предмет – специфика профессиональных рисков преподавателей в условиях трансформации высшего образования.

Цель работы заключается в изучении отношения преподавателей вузов к возникающим профессиональным рискам в условиях трансформации российского высшего образования и способов их преодоления.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) осуществить теоретико-методологический анализ профессиональных рисков преподавателей высшей школы;
- 2) выявить основные факторы формирования профессиональных рисков преподавателей вузов, действующие на макро-, мезо- и микроуровне;

3) рассмотреть отношение преподавателей к новым требованиям к профессиональной деятельности в процессе трансформации российского высшего образования;

4) раскрыть направленность и содержание деятельности преподавателей высшей школы в ходе преодоления новых профессиональных рисков.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют структурно-функциональный, системный, институциональный подходы. При рассмотрении отдельных аспектов изучаемого объекта за основу взяты принципы модернистской концепции риска Э. Гидденса, теории систем Н. Лумана, теории детерминации человеческого поведения А. Маслоу, А. В. Меренкова.

В диссертации использованы как общенаучные методы исследования (анализ, синтез, систематизация, индукция, дедукция, сравнение), так и методы, применяемые при проведении социологических исследований (анкетный опрос, глубинное интервью, полуструктурированное интервью).

Эмпирическую базу исследования составили материалы социологических исследований, в том числе с участием автора.

В 2014 г. автором осуществлен анкетный опрос студентов вузов Екатеринбурга, посвященный изучению образовательных рисков, возникающих у них во время учебы (n=360, выборка квотная). В этот же период проведены 18 глубинных интервью со студентами, а также 16 полуструктурированных интервью с преподавателями вузов с целью выявления рисков, присущих студентам вузов.

В 2017 г. совместно с отделом управления качеством УрФУ проведен анкетный опрос с самозаполнением электронной формы на тему «Удовлетворенность сотрудников работой в вузе». Объем выборочной совокупности – 843 преподавателя.

В конце 2017 – начале 2018 гг. проведено социологическое исследование, объектом которого выступили преподаватели восьми государственных вузов Екатеринбурга (УрФУ, УрГПУ, УрГАХУ, УрГЭУ, УГГУ, УрГУПС, РАНХиГС, УГЛТУ). Используемые методы исследования: массовый опрос с самозаполнением электронной формы (n=319 человек, выборка целевая), глубинные интервью (количество информантов – 18 человек).

В сентябре 2018 г. с участием автора проведен анкетный опрос 725 сотрудников УрФУ с целью оценки и анализа их удовлетворенности условиями труда, комфортностью и безопасностью деятельности, отношения к рискам, возникающим у преподавателей в их трудовой деятельности в настоящее время.

Осуществлен вторичный анализ результатов исследований проблем трансформации высшего образования, профессиональной деятельности преподавателей, обеспечения качества образования. Материалы реализованных другими социологами исследований позволили сопоставить, сравнить полученные данные.

Научная новизна работы заключается в исследовании возникающих в процессе трансформации российского высшего образования профессиональных рисков преподавателей и различных способов их преодоления. Основные научные результаты, полученные автором и содержащие новизну, состоят в следующем:

- предложена авторская трактовка риска как совокупности распределенных во времени действий, предпринимаемых социальным субъектом для снижения уровня неопределенности, возникающей под влиянием происходящих в его жизнедеятельности изменений, с целью успешной адаптации к ним;

- доказано, что профессиональный риск представляет собой осуществляемый работником процесс поиска и проверки практикой

обоснованности вариантов снижения неопределенности будущего при реализации новых требований к его профессиональной деятельности;

– определены внешние факторы, влияющие на профессиональные риски преподавателей вузов, действующие на макроуровне (мировые тенденции в образовании), мезоуровне (изменения, проводимые государством в качестве ответа на требования мирового образовательного пространства), микроуровне (изменения и условия непосредственно в конкретном вузе), а также внутренние факторы (личностные детерминанты поведения);

– раскрыты основные противоречия, возникающие в процессе трансформации высшего образования, усиливающие неопределенность последствий принимаемых преподавателями в условиях риска решений;

– выявлена оценка преподавателями вузов рискогенности происходящих трансформаций в российском высшем образовании, определяющая их установки на принятие новых требований к профессиональной деятельности;

– исследовано влияние внешних условий, необходимых для преодоления возникающих рисков, личной активности и готовности преподавателей к успешной реализации новых требований к научно-исследовательской и образовательной деятельности;

– определены основные направления формирования в вузах условий для снижения рисков, возникающих у преподавателей в процессе трансформации образования.

Положения, выносимые на защиту:

– сформулировано понятие профессионального риска преподавателей вузов как процесса преобразования профессиональной деятельности с целью снижения возникающей в ней неопределенности, обеспечения самосохранения и саморазвития в условиях трансформации высшего образования;

– определено, что ведущими факторами трансформации российского высшего образования являются внешние, связанные с воздействием глобализации, стремлением государства повысить конкурентоспособность

отечественных вузов путем изменения системы профессиональных ценностей, которые определяют образовательную деятельность преподавателей;

– установлено, что исключение преподавателей из процесса определения целей, способов трансформации российского образования стало одним из факторов возникновения рискогенной для них среды, противоречивому поиску оптимальных вариантов реализации новых требований к их научно-исследовательской и образовательной деятельности;

– на материалах эмпирических исследований показано, что 62% преподавателей считают, что трансформация высшего образования приводит к серьезным проблемам в их профессиональной деятельности, ухудшая качество вузовского образования; 7% положительно оценивают происходящие изменения, а 31% респондентов заявили, что выбранные пути их реализации не соответствуют реалиям российской системы образования;

– выявлены три основных модели поведения преподавателей в ситуации неопределенности, возникающей при трансформации российского образования: оперативная корректировка профессиональной деятельности в соответствии с новыми требованиями; формальное принятие изменений, ведущее к скрытому воспроизводству прежних стереотипов работы; открытое сопротивление изменениям. Доказано, что вторая модель поведения является самой распространенной;

– установлено, что успешность преодоления новых рисков определяется наличием создаваемых для этого вузом условий, а также индивидуальными способностями преподавателей к профессиональному саморазвитию;

– показано, что отсутствие постоянного информационного сопровождения изменений в высшем образовании, системы мотивации преподавателей к перестройке своей работы снижают их активность в реализации новых требований к профессиональной деятельности;

– разработаны рекомендации, адресованные администрации вузов и федеральным органам управления образованием в РФ, направленные на

создание условий для преодоления преподавателями возникающих в условиях трансформации российского образования профессиональных рисков.

Соответствие специальности ВАК 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы выражается в реализации требований следующих пунктов:

11. Социальная динамика и адаптация отдельных групп и слоев в трансформирующемся обществе.

14. Изменение социального статуса и деформация российской интеллигенции, ее профессиональная дифференциация.

26. Социальные функции системы образования; функциональность и дисфункциональность профессионального образования. Рынок труда и профессиональное образование.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и совершенствования систем внедрения инноваций в профессиональную деятельность преподавателей, освоения ими новых требований к научно-исследовательской и методической работе, повышение качества российского образования. Материалы исследования могут быть применены при разработке учебных курсов для студентов «Социология образования», «Социология рисков», «Социология культуры», «Социология профессии».

Достоверность результатов, полученных в исследовании автора, подтверждается обоснованностью теоретических положений; применением современных теоретических подходов к изучению с социологических позиций профессиональных рисков, методов анализа данных эмпирических исследований; использованием методов сбора, обработки и анализа данных, соответствующих поставленным в работе цели и задачам.

Апробация результатов исследования осуществлялась в рамках XVIII, XIX, XX Международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» памяти

профессора Л. Н. Когана (Екатеринбург, 2015, 2016, 2017); V Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость» (Екатеринбург, 2016 г.); Всероссийской научной конференции студентов-стипендиатов Оксфордского Российского Фонда «Общественные практики: уроки истории и современные тренды» (Екатеринбург, 2016); XXII, XXIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2015, 2016); научно-практической конференции IX, X Ковалевские чтения (Санкт-Петербург, 2014, 2015); IV Тюменского социологического форума (Тюмень, 2015); IX Международной научной конференции «Сорокинские чтения» (Москва, 2014); II выездной научной конференции студентов ИСПН «Многомерность общества: социально-гуманитарные исследования институтов» (Екатеринбург, 2014); Всероссийской научной конференции студентов-стипендиатов Оксфордского Российского Фонда «Тренды гуманитарных исследований в глобальном мире» (Екатеринбург, 2014).

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав (включающих 4 параграфа), заключения и библиографического списка, включающего 178 наименований. Содержание работы изложено на 165 страницах.

Глава 1. Теоретико-методологический анализ профессиональных рисков преподавателей высшей школы

1.1. Сущность и содержание профессиональных рисков

Для понимания специфики профессиональных рисков преподавателей необходимо обратиться к изучению риска как социального феномена, его ключевым характеристикам.

Понятие «риск» активно используется как в научной, так и в обыденной речи. При этом не сложилось его однозначной интерпретации. Несмотря на довольно длительную историю существования данного термина, наиболее активное изучение риска начинается лишь в конце XIX – начале XX вв.². Проявление риска во всех областях деятельности человека повлекло за собой многочисленные его трактовки.

Анализ научных взглядов на природу и содержание риска показывает, что попытка сформулировать определение этого понятия с научной точки зрения представляется несколько проблематичной. К 60-м гг. XX в. сформировалось общенаучное понимание риска как образа действия в неопределенной обстановке³. Он возникает, когда происходят непредвиденные изменения в жизнедеятельности социальных субъектов. При неизменности условий действует устойчивая схема их поведения. Известны все основные характеристики объекта деятельности, что позволяет использовать апробированную программу действий, существующую в форме стереотипов.

Нарушение привычных условий создает ситуацию неопределенности, в которой сложно однозначно выделить возможные последствия происходящих изменений. Появляется необходимость приспособления к новым условиям,

² Матвеев Ю. И. Современные подходы к изучению риска // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 165-173.

³ Джус И. В. Политические риски: оценка, анализ и управление. М., 2004. С. 11.

что так же порождает неопределенность успешности решения этой задачи. Следовательно, выделяются два вида неопределенности: во-первых, неопределенность последствий происходящих событий, во-вторых, неопределенность степени успешности освоения новых форм поведения человека в изменившихся условиях среды.

В последние десятилетия влияние различных факторов общественной жизни отдельных стран, международного сотрудничества в сфере политики, экономики, культуры возрастает, что вызвано процессом ускорения изменений условий труда, быта, досуга индивидов, различных социальных общностей. В связи с этим, активно развиваются специализированные научные дисциплины, связанные с исследованием рисков, расширяются области практического применения методов управления ими.

Происходящие в мире изменения ведут к попыткам исследователей найти собственное понимание того, как организовать жизнедеятельность конкретных субъектов в ситуации неопределенности. Каждая из наук, изучающих риски, имеет собственные предмет, направленность и методы их исследования. В разработку сущности и содержания данного понятия наиболее существенный вклад внесли такие науки как экономика, психология, менеджмент, социология.

Научный интерес к изучению рисков возник еще в начале XX века у экономистов, в связи с возрастанием неопределенности в развитии отдельных отраслей производства, в организации международной кооперации, вопросами выгодности вложений в создание новых товаров и услуг.

Трактовка риска в данном контексте в первую очередь связана с именем американского экономиста Ф. Х. Найта⁴. В 1921 году опубликована его монография «Риск, неопределенность и прибыль», в которой он рассматривает риск как статистически вычисляемую величину, знание которой позволяет

⁴ Рождественская Е. Ю. Феномен риска в современном научном дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 162-164.

организации эффективно осуществлять свою экономическую деятельность. С позиции Ф. Х. Найта, риск – это «измеримая неопределенность»⁵.

Основной принцип экономического подхода заключается в том, что есть несколько вариантов действия субъекта экономического поведения, каждый из которых несет определенные выгоды и издержки, и оценка риска осуществляется посредством расчета их соотношения. Ключевая проблема – как предвидеть и контролировать риски, принимая необходимые меры их корректировки и предупреждения⁶.

Экономический подход к изучению риска можно назвать статистическим, поскольку он основан на идее возможности калькуляции рисков путем вычисления вероятности того или иного исхода, взвешивания гипотетических потерь и приобретений, то есть оценки экономической полезности событий.

Использование экономической интерпретации сущности риска в нашем исследовании будет полезно при определении возможных исходов какого-либо решения и анализе каждой альтернативы с точки зрения соотношения выгод и потерь, возникающих у преподавателей вузов в условиях преодоления новых рисков в процессе внедрения различных новаций в образовательный процесс. Однако экономический взгляд на риск игнорирует готовность социального субъекта к реализации альтернатив действия. Рассматриваются имеющиеся варианты с точки зрения материальной выгоды, но не определяется уровень сформированности способности человека адаптироваться к изменившейся ситуации.

Кроме того, расчет риска применительно к социальной жизни, в том числе к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, не может быть абсолютно «объективным». Это обусловлено тем, что, во-первых, риск всегда зависит от социально-культурного контекста, в рамках которого

⁵ Найт Ф. Х. Риск, неопределенность и прибыль. М., 2003.

⁶ Petersen K. L. Risk analysis – a field within security studies? // European Journal of International Relations. 2011. DOI:10.1177/1354066111409770.

субъект осуществляет выбор варианта действия, во-вторых, вычислением такого рода рисков занимаются люди («эксперты»), так же находящиеся в определенной социальной среде, накладывающей отпечаток на оценку рисков.

Попытка скорректировать недостатки экономического подхода была предпринята с возникновением рискологической проблематики в психологии в конце 1960-х годов. Интерес психологов к этой проблеме связан с изучением особенностей восприятия риска различными индивидами. Почему они не вырабатывают свое мнение о риске на основе средних значений, реагируют на него, исходя из личностного восприятия, а не его научной оценки? ⁷. Риск – это не описательная характеристика ситуации, а категория, неразрывно связанная с действием человека, его «оценкой себя»⁸. Определение степени риска оказывается сложным процессом, поскольку неизвестна индивидуальная готовность социального субъекта к необходимым действиям в изменившейся ситуации. Она выявится только в самом процессе приспособления к ней.

В рамках психологии развиваются два направления исследований риска – когнитивное и психометрическое. Представители когнитивного направления критикуют применение механизмов рационального действия к проблеме рисков, так как в повседневной жизни, в отличие от экономической теории, нет строгого соответствия целей и средств, выбранных для их достижения – напротив, здесь наблюдается сложная иерархия целей и средств, неоднозначная мотивация и взаимное влияние субъектов⁹.

Индивиды нередко чувствительны к факторам, которые теоретически не значимы, и не чувствительны к тем, которые являются значимыми, если выбор продиктован рациональными соображениями. При оценке рисков часто возникают «когнитивные иллюзии»: субъекты склонны преувеличивать

⁷ Матвеев Ю. И. Современные подходы к изучению риска // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 165-173.

⁸ Солнцева Г. Н. Психологическое содержание понятия риск // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. 1999. №2. С. 23.

⁹ Taylor-Gooby P. Current directions in risk research: new developments in psychology and sociology [Electronic resource]. DOI: 10.1111/j.1539-6924.2006.00746.x.

значимость редких, но ярких фактов; результаты, которые сразу следуют за решением, получают больше внимания, чем отдаленные результаты; ущерб оценивается более высоко, чем эквивалентная выгода¹⁰.

П. Словик, Б. Фишхофф и С. Лихтенштейн, основоположники психометрической концепции риска, на основе результатов проведенных эмпирических исследований пришли к выводу, что на оценку неспециалистами уровня риска могут оказать влияние две группы факторов. Одна группа связана с пониманием риска людьми и определяется степенью его известности: риски, вызванные незнакомыми явлениями, более сложны для понимания.

Другая группа факторов отражает степень страха, вызываемого появлением новых рисков. Интенсивность страха зависит от уровня неконтролируемости изменившейся ситуации, серьезности последствий и подверженности будущих поколений высокой степени сохранения риска. Чем сильнее страх, тем активнее стремление внедрять строгие правила, позволяющие преодолеть риск путем снижения опасностей, вызванных происходящими изменениями до желаемого уровня¹¹.

Страх дан человеку от природы с целью обеспечения выживаемости. Благодаря страху он прогнозирует возможные последствия своих поступков. Страх защищает от действий, не имеющих обоснования, побуждает к поиску оптимальных вариантов поведения в новой ситуации. В ситуации неопределенности из-за появления страха человек нередко сначала обращается к собственному прошлому опыту или опыту окружающих, чтобы найти схему действий в новых условиях. И только не найдя этой схемы в опыте, он начинает экспериментировать, пробовать различные пути в поиске наилучшего из возможных вариантов поведения.

¹⁰ Ekberg M. The Parameters of the Risk Society [Electronic resource]. DOI: 10.1177/0011392107076080.

¹¹ Словик П. Факты против страха: понимание воспринимаемого риска // Принятие решений в неопределенности: Правила переубеждения. М., 2005. С. 529-561.

Таким образом, психологический подход к изучению риска сводится к проблемам его восприятия индивидом и реакции на него. Данный ракурс позволяет учесть индивидуальные характеристики субъекта, все многообразие внутренних факторов возникновения рисков. Однако применительно к рискам преподавателей вузов в условиях трансформации высшего образования мы не можем придерживаться только психологической трактовки риска, поскольку в таком случае без внимания остается поле вопросов, касающихся роли среды в формировании и функционировании рисков.

Еще один подход к трактовке риска, который необходимо рассмотреть, – социально-управленческий. Данный подход имеет наибольшую практическую направленность. Он ориентирован на управление риском, ставшим «типичной» организационной практикой с 1970-х гг.¹². Социально-управленческий подход восходит к исследованию Ф. Эвальда, посвященному рациональности социального страхования. Риск для Ф. Эвальда есть порождение технологий страхования, позволяющих опираться на вероятностные методы.

С появлением социально-управленческой интерпретации риска происходит своего рода возрождение ключевых принципов экономического подхода, так как в фокусе внимания снова оказывается поиск способов упорядочения действительности и придания ей измеримой формы. При этом появляется новая цель – разработка технологий, позволяющих не просто вычислять и корректировать риски, а комплексно ими управлять. Поскольку риски возникают на уровне организации, проблема приспособления к изменениям становится шире, и усилия исследователей сосредотачиваются на изучении того, насколько относительно крупные структуры (организации) в целом готовы и способны перестроить свою деятельность в соответствии с новыми требованиями к ним.

¹² Petersen K. L. Risk analysis – a field within security studies? [Electronic resource] // European Journal of International Relations. 2011. DOI:10.1177/1354066111409770.

В изучении рисков преподавателей высшей школы указанный подход может быть полезен для рассмотрения методов неинституционального страхования профессиональных рисков, то есть мер, предпринимаемых субъектами для минимизации неопределенности или негативных последствий каких-либо решений, а также возможности вузов как образовательных организаций приспособиться к изменениям, обеспечить условия для успешной адаптации структурных единиц и отдельных субъектов к новым условиям. Тем не менее, есть серьезное ограничение социально-управленческого подхода: он обладает наименьшей универсальностью и фактически представляет собой группу теорий, каждая из которых применима только к конкретному типу рискованных случаев¹³.

В 1970-е годы риск становится предметом социологических исследований. Общество как социальная система обладает сложной структурой, самоорганизацией и динамичностью. Происходящие количественные и качественные изменения в использовании достижений наук в различных сферах производства, быта, досуга порождают необходимость изучения неопределенности социальной системы и вытекающей из этого проблемы осуществления выбора, а также социальных предпосылок и последствий различных видов риска. Ускорение темпов научно-технического прогресса привело к повышению уровня неопределенности деятельности различных социальных субъектов, породило конфликты между приверженцами инновационного и консервативного варианта решения возникающих проблем. Риски стали характеризовать жизнедеятельность отдельных социальных групп, стран, человечества в целом. Риск превратился в неизменного спутника современной социальной системы, конкуренции за экономическое и политическое влияние¹⁴, что стимулировало его исследование в социологии и привело к выделению социологии риска.

¹³ Слободской А. Л. Риски в управлении персоналом. URL: http://elibrary.unecon.ru/st_materials_files/371061185.pdf (дата обращения: 19.11.2016).

¹⁴ Общество риска и человек: онтологический и ценностный аспекты. Саратов, 2006. С. 117.

Эта отраслевая наука сосредоточена на анализе риска как социального явления. Ее предметное поле включает: сущность, содержание, генезис природы риска и отношения к нему, социальные функции риска, классификацию рисков по различным основаниям, особенности риска в различных культурах и сферах деятельности, социальный риск-менеджмент.

Социологический подход стал базовым в исследовании риска, когда стало понятно, что минимизация рисков возможна только при их оценке в области системного анализа общества и зависима от представлений о роли рискогенных процессов¹⁵. Социология обозначает и изучает новые грани риска. На первый план выходит анализ последствий трех типов систем, создающих риски в современном обществе – естественные, технологические и социальные. Кроме того, признается невозможность изучить риск «объективно», так как социология в определенной степени сама участвует в процессе производства рисков: добытое ею знание о социальной обусловленности всякого переживания и действия относится и к ней самой, она не может наблюдать общество извне¹⁶.

Социологический подход побуждает исследовать общие принципы, практики адаптации к происходящим изменениям больших масс людей, появление новых форм взаимодействия между социальными субъектами, роль новаций в создании неопределенности общественной жизни. Особенность социологической трактовки риска заключается в целостном (многоаспектном) рассмотрении данного феномена. Ни одна другая наука не смогла равномерно распределить свое внимание между всеми факторами формирования риска – как внешними, так и внутренними. Изучение риска с позиции социологического подхода позволяет, с одной стороны, выявить влияние социальной среды и происходящих в ней трансформаций на поведение в рискованной ситуации, с другой стороны – обратиться к вопросам принятия

¹⁵ Никитин С. М. Социологическая теория риска в поисках предмета // Социологические исследования. 1992. № 10.

¹⁶ Luhmann N. Risk: A Sociological Theory. Berlin; New York, 1991. P.13.

субъектом решения о выборе вариантов преодоления рисков, снижения их негативных влияний.

Также следует подчеркнуть, что в рамках социологии были обозначены основные признаки риска, отражающие его особенности как социального феномена:

- риск всегда связан с принятием решения по поводу будущих действий;
- он сопряжен с неопределенностью последствий принимаемых решений, является свойством действия субъекта, а не характеристикой среды. При этом именно внешние условия (их изменение) служат причиной возникновения неопределенности и порождаемых ею новых рисков;
- понятие «риск» применимо к анализу различных периодов развития отдельных обществ, однако именно в современном существенно возросла степень неопределенности, так как оно характеризуется отсутствием устойчивости функционирования, предсказуемости технологических, экономических, политических событий;
- риск неотделим от проблемы распределения ответственности между субъектами за принятые решения и проблемы доверия как способа оптимального его преодоления.

В рамках социологического анализа рисков сформировались четыре ключевые концепции, каждая из которых раскрывала перечисленные выше признаки риска: культурно-символическая концепция М. Дуглас и А. Вилдавски, теория систем Н. Лумана, модернистская теория Э. Гидденса, концепция «общества риска» У. Бека.

Обратимся к основным положениям этих теорий, акцентируя внимание на наиболее значимых для понимания сущности риска аспектах.

Культурно-символическая концепция риска предложена антропологами М. Дуглас и А. Вилдавски. Взгляды этих авторов не были столь влиятельны в социологии, как «чисто социологические» теории, однако их разработки

оказали существенное влияние на социологическую теорию и эмпирические исследования, посвященные изучению риска. Основная идея заключается в том, что риски выступают частью общих (разделяемых всеми членами общества) культурных смыслов и практик, основанных на социальных ожиданиях и ответственности.

Культурно-символическая концепция рассматривает риск в тесной связи с проблемой ответственности: риски, наряду с табу и грехом, служат судебным механизмом, определяют виновных и жертв каких-либо решений. М. Дуглас и А. Вилдавски утверждают, что риск и его характеристики зависят от особенностей культуры, в которой они формируются и развиваются, и их главная функция – осуществление распределения ответственности за принятие решений, направленных на их преодоление¹⁷.

С позиции указанной концепции, опыт культуры – это опыт выбора и решений, и по мере развития культуры сообщество начинает расставлять «дорожные указатели», обозначая вероятность появления наиболее опасных ситуаций. Также авторы подчеркивают, что бесполезно изучать риск без систематического учета культурных предрассудков различных социальных субъектов¹⁸, поскольку они отражают стремление сохранить привычные, отработанные схемы, позволяющие успешно адаптироваться к новшествам.

Вывод исследователей состоит в том, что отношение к рискам, в связи с которыми люди начинают беспокоиться о своем будущем, зависит от предпочитаемых социальных форм жизни. Каждая форма общественной жизни имеет собственный «портфель рисков», общие ценности ведут к общим страхам¹⁹.

Когда человек понимает, что имеющиеся стереотипы поведения не позволяют успешно действовать в конкретной ситуации неопределенности, требуется создать новую схему поведения. Но она не всегда гарантирует

¹⁷ Дуглас М. Риск как судебный механизм // Thesis. 1994. № 5. С. 242-253.

¹⁸ Zinn J. O. The sociology of risk and uncertainty – current state and perspectives. URL: <http://www.tasa.org.au/conferences/conferencepapers09/papers/Zinn,%20Jens.pdf> (date of access: 05.12.2016).

¹⁹ Яницкий О. Н. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003. № 1.

получение положительного результата, следствием чего выступает появление дополнительных рисков, умножающих уже имеющиеся.

Ценность культурно-символической концепции заключается, на наш взгляд, в том, что благодаря предложенным в ней идеям стало уделяться достаточное внимание изучению влияния социокультурной среды на возникновение и развитие риска, его восприятие субъектами. Однако данная концепция анализирует риски преимущественно в качестве возможных негативных последствий. При этом не учитывается двойственный характер риска, связанный с тем, что он касается не только с угроз и страхов, но и может побуждать социального субъекта к саморазвитию, поиску более совершенных форм организации своей жизнедеятельности.

Теоретические построения Э. Гидденса, основоположника модернистской концепции риска демонстрируют иной взгляд на этот феномен. Согласно его точке зрения, люди с незапамятных времен постоянно сталкивались с различного рода опасностями, но они не могут быть названы риском по двум основным причинам. Во-первых, в таких обществах (досовременных) индивиды не осуществляли анализ опасностей с точки зрения будущих последствий, поскольку не было ориентации действий на будущее – они «жили прошлым»²⁰. Во-вторых, опасности не связывались с активным поиском оптимальных решений, так как принимались под воздействием религиозных, моральных, политических догм, а индивид не ощущал ответственности за свой выбор.

В современном обществе произошли значительные изменения: степень свободы индивида от требований конкретных социальных групп увеличилась. Личность пытается самостоятельно преодолеть те риски, с которой она сталкивается в своей жизнедеятельности. Риск стал восприниматься как естественная характеристика современной быстро меняющейся общественной жизни и осознаваться как тот фактор, который требует принятия

²⁰ Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004. С. 39.

обоснованных решений по поводу будущего. За них придется нести персональную ответственность. Эти изменения привели к появлению нового типа сознания – риск-ориентированного. Его специфика состоит в том, что субъект оценивает свои действия через призму их экстраполяции на будущее. Успешность деятельности современного человека зависит от умения найти оптимальный вариант поведения в новой ситуации²¹.

Э. Гидденс подчеркивает, что риск неотделим от неопределенности: если исход решения ясен на 100 %, нельзя говорить о человеке, что он рискует. В связи с этим, следует подробнее остановиться на самом понятии «неопределенность». Для нашей работы это необходимо, так как неопределенность порождает различные по степени значимости риски в жизни современного человека.

Категория «неопределенность» возникла в рамках философии, а затем стала предметом изучения естественных, социально-гуманитарных и технических наук. В философской литературе достаточно подробно раскрываются онтологический и гносеологический аспекты неопределенности. В онтологическом ключе неопределенность рассматривается через понятия «порядок» и «хаос». В этом смысле неопределенность представляет собой отсутствие любой упорядоченности в структуре и динамике процессов, отсутствие или размытость границ сущего²². То есть можно говорить о неопределенности, когда какой-либо процесс в своем развитии не имеет закономерностей, и любой его исход приобретает случайный характер.

В свою очередь, гносеологический аспект неопределенности проявляется в незнании субъектом возможных последствий события. Соответственно, такая неопределенность может быть преодолена с помощью получения необходимых знаний о возможном будущем. И если в

²¹ Ваганов П. А. Человек. Риск. Безопасность. СПб, 2002.

²² Фабер В. О. Проблема неопределенности в структуре философского знания (онтологический, гносеологический, антропологический аспекты) : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 : Саратов, 2004.

онтологическом ключе неопределенность объективна, то в гносеологическом она зависит от особенностей субъекта познания и поведения²³.

В контексте нашей работы будут использоваться оба указанных аспекта, а также социальное значение неопределенности, выражающееся именно в связи с риском: риск выступает способом действия социального субъекта, оказавшегося в ситуации неопределенности под влиянием изменившихся внешних и внутренних факторов его повседневной жизнедеятельности.

Неопределенность в концепции Э. Гидденса рассматривается как фактор, порождающий риски, при этом существует определенная свобода поиска вариантов их преодоления. В этом смысле неопределенность не всеобъемлющая. Она не предопределяет единственный вариант действий. Можно перебирать разные, находя оптимальный в конкретной ситуации. Поэтому, по Э. Гидденсу, риски присущи только современному обществу. Традиционные культуры не нуждались в концепции риска, поскольку будущее оценивалось в категориях судьбы, рока – жизнь зависела от установок и ценностей прошлого. Концепция риска может сформироваться только в том обществе, которое в своих действиях ориентируется на поиск лучшего будущего. В современной социальной системе не отведено место предопределенности, будущее открыто для преобразований, оно является «территорией, подлежащей колонизации»²⁴.

Э. Гидденс связывает восприятие и отношение к рискам с обострением проблемы доверия. Он отмечает, что мир, для которого характерна высокая изменчивость, формирует у социальных субъектов всеобъемлющее ощущение неопределенности. В соответствии с этим, особое значение приобретает доверие к людям и системам в процессе поиска вариантов совместного преодоления рисков. Отсутствие доверия затрудняет социальные отношения²⁵. Доверие выступает средством смягчения риска в случае, когда взаимодействие

²³ Веселкова В. С. Определенность и неопределенность в социальном познании : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 : Саранск, 2006.

²⁴ Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. Вып. 5. С. 107.

²⁵ Гидденс Э. Последствия современности. М., 2011. С. 67.

регулируется не только с помощью системных ограничений, то есть остается свобода для согласования действий разных индивидов²⁶.

Доверие связано с проблемой умелого управления деятельностью групп в ситуации неопределенности. Поскольку у социальных субъектов разная степень готовности к изменениям, основная масса пытается доверять «экспертам», считая, что они могут предложить оптимальный вариант приспособления к новым условиям. Роль «экспертов» состоит в том, чтобы убедить остальных членов группы в обоснованности предлагаемых решений. В несплоченных группах нередко возникает вопрос, насколько «эксперты» обладают соответствующими знаниями. Это ведет к появлению разногласий относительно оптимального варианта действий.

Таким образом, вклад Э. Гидденса в развитие социологии рисков заключается в том, что он обосновал и подробно рассмотрел наиболее значимые характеристики этого явления, возникающего в процессе взаимодействия социальных субъектов в условиях неопределенности их будущего.

Во многом похожей на его точку зрения является концепция рисков, разработанная У. Бекком. По некоторым идеям данную теорию можно причислить к модернистским концепциям, однако в большинстве источников используется авторское название – «теория общества риска».

У. Бек считает, что риск является специфическим когнитивным социальным конструктом, который присущ только современному обществу²⁷. В этом его взгляды совпадают с позицией Э. Гидденса. Главное отличие «истинного модерна» от предыдущих этапов исторического процесса, по мнению У. Бека, заключается в том, что общество перешло к производству рисков, а не благ. В случае с благами речь идет о товарах, доходах, шансах получить образование, имуществе и т. д. как о вещах, которые люди стремятся получить для улучшения условий своей жизнедеятельности. Риски стали

²⁶ Селигмен А. Проблема доверия. М., 2002. С. 21.

²⁷ Бек У. От индустриального общества к обществу риска // Thesis. 1994. Вып. 5. С. 162.

сопутствующим продуктом модернизации и производятся в таком изобилии, что их желательно предотвращать и устранять. Позитивной логике создания новых материальных и духовных богатств противостоит негативная логика отторжения рисков.

Один из основных принципов концепции У. Бека касается роли науки и экспертного сообщества в выявлении и оценке рисков. В досовременных обществах опасности воспринимались органами чувств, а риски модерна не поддаются такому восприятию. Для их обнаружения и объяснения необходимы воспринимающие органы науки – теории, эксперименты, измерительные инструменты. Следовательно, возрастает значение экспертного сообщества, от которого ждут прогнозов и рекомендаций относительно возможных рисков. Но, с точки зрения У. Бека, научные представления о рисках не всегда соответствуют социальным ожиданиям и могут основываться на спекулятивных предположениях. Исследователь, так же, как и Э. Гидденс, затрагивает проблему доверия, говоря о роли науки в поиске и обосновании оптимальных вариантов действия в новой ситуации. Кроме того, он поднимает вопрос о роли фейковой информации, которая существенно осложняет поиск обоснованных способов адаптации к возникающим новациям, усиливая напряженность в обществе.

В таких условиях у человека, по мнению У. Бека, есть несколько вариантов действий в рискованных ситуациях:

- полностью индивидуализироваться и ориентироваться исключительно на собственные ощущения и оценки;
- доверять только науке, заключениям экспертного сообщества;
- изолироваться от социальной среды, отказаться от принятия каких-либо решений (однако отказ от решения – это тоже решение).

Также У. Бек проводит границу между «простой» и «рефлексивной» модернизацией. Первый тип характерен для индустриального общества – общество стремится к открытиям, к трансформации окружающей

действительности, не задумываясь о последствиях развития. В свою очередь, рефлексивная модернизация является более осторожной и обдуманной: прежде чем что-либо изменить, члены общества сначала оценивают возможные исходы каких-либо преобразований и в соответствии с этим принимают решение²⁸.

Опираясь на основные положения концепций Э. Гидденса и У. Бека, можно выделить основные факторы формирования рисков у преподавателей высшей школы, особенности поиска ими способов их преодоления в рамках социологического подхода. В то же время обозначим существенное ограничение, не позволяющее нам в своем исследовании в полной мере опираться на представления указанных авторов: в фокусе их внимания находятся сугубо «модернизационные риски», тесно связанные с процессом глобализации. Такие риски неожиданные, невидимые и универсальные. Они устраняют различия между различными социальными группами, присущи всем членам общества, независимы от временных и пространственных рамок.

Существует еще одна очень важная для нашего исследования концепция риска, разработанная Н. Луманом. В отечественной науке ее называют поведенческой и критической, в зарубежной – предложенное им понимание риска встраивается в теорию систем. В своей концепции Н. Луман придерживается позиции, что любое определение должно начинаться с различий рассматриваемого понятия с другими. Для выявления сущности риска Н. Луман выделяет 2 категориальные пары: «риск/надежность» и «риск/опасность».

В различении пары понятий «риск/надежность» ключевую роль играет решение. В современном обществе каждое решение влечет за собой риск: с усложнением социальной системы появляется все больше вариантов действия, что Н. Луман характеризует как увеличение контингентности (чем больше альтернатив, тем выше степень случайности принимаемых решений).

²⁸ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.

Исходя из этого, абсолютной безопасности не существует так же, как не существует и свободного от риска поведения. С точки зрения Н. Лумана, риск не является противоположностью надежности, поскольку надежность – это социальная фикция²⁹. Никто сразу не гарантирует, что будет принято самое оптимальное решение, повышающее успешность поведения в ситуации неопределенности. Движение от риска к надежности обеспечивается только путем принятия такого решения, обоснованность которого подтверждается последующей практикой.

Преодолевая риск, снижая его негативные последствия, необходимо учитывать, что субъект не просто подстраивается под новые условия, он соотносит новые требования со своими индивидуальными возможностями существования в них. Исходя из этого, в понимании способов преодоления рисков будем придерживаться идей гуманистического направления в социологии. Его представители – Г. Беккер, Ф. В. Знанецкий, А. Маслоу, У. Томас – рассматривали адаптацию к новым условиям как процесс, ведущий к получению желаемого субъектом результата. Указанный подход позволяет оценить соотношение личностно значимых и общественных ценностей, так как рассматривает степень интеграции личности и среды как критерий преодоления риска путем адаптированности к вновь возникшей жизненной ситуации³⁰.

В паре понятий «риск/опасность» различие заключается в том, что опасности не всегда ведут к принятию необходимых решений. Риски требуют анализа возможных альтернатив, побуждая к выбору одного из возможных вариантов действий в новой ситуации. Если причины событий находятся в окружающем мире, тогда можно говорить об опасности³¹. В рассуждениях Н. Лумана прослеживается «классическая» для

²⁹ Луман Н. Понятие риска // Thesis. 1994. № 5. С. 135-160.

³⁰ Осянин А. Н. Анализ содержания процессов адаптации и социализации личности (теоретический аспект) // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социологические науки. 2006. № 1. С. 337.

³¹ Zinn J. O. Recent Developments in Sociology of Risk and Uncertainty [Electronic resource]. URL: <http://www.kent.ac.uk/scarr/events/finalpapers/ZinnTheories.pdf> (date of access: 05.12.2016)

социологического подхода трактовка решения как основополагающего компонента риска. Риск, по мнению исследователя, это ситуация, в которой субъекту необходимо принять решение, причем такое, которое максимально (по сравнению с другими) снизит существующую неопределенность.

Н. Луман утверждает, что сам по себе внешний мир не знает никакого риска, поскольку ему неведомы ни различия, ни ожидания, ни оценки, ни вероятности. Риск проявляется в сознании субъектов и всегда обусловлен социокультурным контекстом, поэтому выступает одновременно ментальной и социальной категорией. Степень осознания субъектом риска является социальной проблемой, так как человек поступает в соответствии с ожиданиями, предъявляемыми к нему его референтной группой. Ее мнение, а не собственная позиция личности нередко определяет направленность и содержание принимаемых решения для преодоления возникших рисков. В связи с этим, обостряется проблема их обоснованности и ответственности за возникающие последствия.

Интерпретация рисков и вызывающих их факторов, предложенная Н. Луманом, представляется нам наиболее релевантной социологическому изучению этого социокультурного явления. Он последовательно рассматривает сущность рисков, основные социальные факторы их возникновения и проблему субъекта, принимающего решения при их преодолении. Возникает система внешних и внутренних факторов, определяющих весь процесс появления и разрешения социальных рисков у конкретных субъектов.

Указанные теоретические построения, реализующие социологический подход к изучению риска, разрабатывались в 70-80-е годы XX века. Обращаясь к более новым идеям, отметим существенный вклад П. Бернштейна и Дж. Ритцера в исследование проблематики риска.

П. Бернстайн, как и его предшественники, рассматривает риск в контексте современного общества и утверждает, что характерной чертой современности выступает стремление человека установить контроль над риском и неопределенностью. Цель этих действий – презентовать себя как «хозяина своей судьбы», показать свою способность заставить будущее работать на настоящее³².

Дж. Ритцер анализирует риски в качестве проявлений иррациональной рациональности, являющейся сущностным элементом «макдональдизации» общества. Он использует термин «макдональдизация» для обозначения процесса, в ходе которого принципы работы ресторана быстрого питания переносятся на другие сферы: СМИ, образование, здравоохранение, досуг, семейные отношения и пр. Макдональдизированные социальные практики направлены на получение желаемого результата максимально быстро и эффективно, что соответствует ритму жизни современного человека. Процесс макдональдизации привел к отчуждению разума, к рискам роботизации и дегуманизации социальных отношений³³.

Взгляды Дж. Ритцера интересны с точки зрения макдональдизации образования, проявляющейся в стандартизации процесса обучения, контроля его качества, взаимоотношений преподавателей и студентов (минимизации непосредственного общения между ними).

Перечисленные выше концепции предложены зарубежными авторами. Если говорить о разработках отечественных исследователей, то можно заметить отсутствие принципиально новых идей в теоретическом изучении риска. Однако российскими авторами дополнены и обоснованы эмпирическими данными многие принципы существующих в западной социологии позиций.

³² Бернстайн П. Против богов: укрощение риска. М., 2000.

³³ Ритцер Д. Макдональдизация общества 5 / пер. с англ. А. Лазарева. М., 2011.

В частности, О. Н. Яницкий, развивая идеи теории общества риска, использует понятие «общество всеобщего риска» при рассмотрении современной России. С точки зрения исследователя, возникновение понятия «риск» было необходимо для дальнейшего развития социологического знания о состоянии динамично меняющегося общества. Для обоснования этого утверждения он рассматривает «риск» в сравнении с такими понятиями как «кризис», «социальный конфликт» и «аномия».

Так, кризис он определяет как «результат воздействия многих опасностей, равно как и пренебрежения ими»³⁴. Социальный конфликт представляет собой столкновение экономических и политических интересов, принятие ошибочных решений. Аномия содержит в себе понятие риска, но не полностью его раскрывает. В соответствии с этим автор делает вывод о том, что в социологии понятие «риск» необходимо для определения новых ситуаций, появившихся в связи с переходом к обществу риска.

По мнению О. Н. Яницкого, российское общество превратилось в «общество всеобщего риска» в связи с длительным пренебрежением рисками. Они долгое время накапливались и перешли границы способности социума справляться с ними имеющимися экономическими, политическими средствами до того момента, когда возникает высокая опасность для будущего. Результатом стали следующие изменения: во-первых, социальная среда российского общества больше не нейтрализует риски, а производит их, то есть становится рискогенной; во-вторых, в обществе начинают возникать новые рискованные сообщества, которые получают выгоду при возникновении новых рисков³⁵.

Таким образом, О. Н. Яницкий проецирует «общество риска» на российскую действительность – в этом заключается ценность его взглядов для нашей работы. Однако у данного исследователя наблюдается

³⁴ Яницкий О. Н. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003. Т. 12, № 1. С. 10.

³⁵ Матвеева К. А. Особенности социологического изучения рисков. Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2009. № 1. С. 136.

распространенный для тематики риска перекося на негативный полюс рассматриваемого феномена. Кроме того, он рассматривает проблему риска, не используя исходное понятие – «неопределенность», что не позволяет обратиться к источнику риска, увидеть риск через призму кризиса привычности, то есть ситуации, когда действовать по-старому невозможно, а новые пути еще не выработаны.

Другой отечественный исследователь А. П. Альгин акцентирует внимание на том, что необходимо при появлении рисков четко определить вероятность получения желаемого результата. «Риск – это деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи или отклонения от цели»³⁶.

Такая трактовка подчеркивает активность субъекта, принимающего решение при преодолении рисков, его ключевую роль в поиске способов поведения в ситуации неопределенности. Однако, на наш взгляд, автор не учитывает более сложную природу риска, заключающуюся в том, что человек в конкретных жизненных обстоятельствах не всегда может скрупулезно рассчитать вероятность получения желаемого результата, чаще подчиняясь стереотипам поведения или надеясь на благоприятный случай.

Следует выделить представление Ю. А. Зубок и В. И. Чупрова о двух аспектах риска – средовом и деятельностном. Первый характеризует условия жизнедеятельности социальных субъектов в ситуации неопределенности, второй – осуществление выбора в этих условиях³⁷. Влияние этих факторов мы исследуем в диссертации для рассмотрения профессиональных рисков преподавателей высшей школы в ситуации выбора, который они

³⁶ Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989. С. 19.

³⁷ Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 33.

осуществляют в условиях трансформации российского образования, возникновения неопределенности их будущего.

Следует отметить работы А. В. Мозговой, которая, рассматривая проблемы социологического измерения риска, разработала совокупность индикаторов эмпирической диагностики рискогенных ситуаций в общественном мнении. Отмечается необходимость замера уровня информированности социальных субъектов о содержании и планируемых результатах нововведений, условиях адаптации к ним, степени готовности разных субъектов к обоснованному поиску вариантов преодоления возникающих рисков, наличие помощи и поддержки со стороны тех структур, от которых зависит снижение вероятности негативных последствий. Они нами использованы при разработке эмпирической интерпретации основных понятий, в частности, при выделении основных показателей риска и их операционализации.

Таким образом, выделены наиболее значимые для нашего исследования трактовки риска. Они позволяют сформулировать следующие характеристики риска. Во-первых, риск связан с принятием решения, является свойством действия субъекта, ориентированного на будущее.

Во-вторых, неизменным условием формирования риска выступает неопределенность (если исход решения известен, о риске речь не идет). Следовательно, природа риска двойственна и не предполагает изначального превосходства положительного либо отрицательного исхода принимаемых решений. При этом, поскольку риск проявляется в сознании субъектов, и важнее для него возможные негативные последствия, то чем существеннее гипотетические «потери», тем сильнее субъект рискует, осуществляя свой выбор варианта действий.

В-третьих, риск как социальный феномен стал важнейшим атрибутом современного общества, так как существенно возросла неопределенность во всех сферах жизнедеятельности индивидов, малых и больших социальных

групп. Социальный субъект оказывается в ситуации, когда необходимо постоянно принимать новые решения, обеспечивающие его воспроизводство и развитие.

В качестве теоретической базы нашей работы в контексте понимания риска выбраны принципы, разработанные Э. Гидденсом и Н. Луманом. Модернистская концепция обосновывает значение неопределенности как первичного условия формирования риска, при этом отдает ведущую роль самому субъекту, который принимает решение. Теория систем показывает, что в ходе развития общества социальная система усложняется, вариантов действий становится все больше, чем обусловлено усиление неопределенности в современном мире. При этом в анализируемых нами теориях риск рассматривается как фактор, побуждающий к поиску вариантов адаптации к новым условиям существования социальных субъектов. Поэтому чаще всего речь ведется о ситуации возникновения риска под влиянием внешних обстоятельств. Таковыми, в частности, выступают происходящие в настоящее время преобразования во всех сферах жизнедеятельности человека, включая высшее образование. Риск рассматривается в некой статике, когда социальный субъект столкнулся с неожиданностью и не имеет представления о том, как ему действовать. Все его последующее поведение трактуется как следствие риска, а не его обязательный компонент.

Предлагаемый нами подход в трактовке риска заключается в том, что мы считаем ограниченным такое его понимание, поскольку осознание, осмысление, анализ возможных вариантов действий не характеризуется однозначностью, гарантирующей принятие оптимального решения. На всех этих этапах сохраняется неопределенность, вероятность негативных результатов. Только совершая конкретные шаги для снижения неопределенности, человек в конечном счете преодолевает риск, разрушая прежние и создавая новые стереотипы поведения в изменившейся ситуации.

Следовательно, риск представляет собой процесс, в который включается социальный субъект при появлении изменений, требующих отказа от стереотипов конкретного вида жизнедеятельности, когда возникшая неопределенность будущего побуждает к поиску соответствующего имеющимся условиям и возможностям поведения, позволяющего обеспечить его самосохранение и саморазвитие.

В этом определении, во-первых, указывается протяженность риска, а не его кратковременность, поскольку практика показывает, что люди могут в течение длительного времени искать то, что позволит им вновь почувствовать снижение возникающих в новой ситуации опасностей для себя, своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, риск сохраняется до тех пор, пока не преодолена неопределенность будущего. Оно становится понятным, предсказуемым, когда социальный субъект убеждается на практике в правильности принятых решений. Новая практика, обеспечивающая его самосохранение и саморазвитие, является показателем преодоления риска.

В-третьих, вариант поведения, удовлетворяющий этим требованиям в большей степени, чем остальные, является оптимальным. При этом необходимо учитывать, что для каждого индивида (группы) своя оптимальность – она зависит как от внешних условий, так и личной готовности и способности меняться в новых обстоятельствах.

Таким образом, риск определяется двумя видами неопределенности: во-первых, неопределенностью внешней среды, которая проявляется в изменениях, во-вторых, неопределенностью адаптивных способностей субъекта в условиях преобразований внешней среды. Понимая, что старые стереотипы («устойчивые программы восприятия, целеполагания и поведения»³⁸) не работают, индивид разрабатывает тактику действий, заключающуюся в минимизации неопределенности. Завершающей стадией

³⁸ Меренков А. В. Социология стереотипов. Екатеринбург, 2001. С. 30.

этого процесса выступает получение желаемого результата – приспособления к новой ситуации. Устранение неопределенности означает, что в ходе поиска оптимального варианта произошел переход от прежних программ действий к новым, которые постепенно становятся стереотипами.

Исходя из приведенного понимания риска, можем перейти к рассмотрению профессиональных рисков. Начать следует с интерпретации понятия «профессия». В социологии как полипарадигмальной науке не сложилось однозначной трактовки профессии. Согласно точке зрения К. Маркса, профессия выступает единицей конкретной деятельности внутри производства. При этом она отличается от разделения труда на так называемые роды (земледелие, промышленность, торговля) и от разделения на специализации в рамках одной мастерской³⁹.

Разделение труда является условием появления профессий, однако при их возникновении действует совокупность таких факторов как социальное значение их возникновения, нормы и ценности, регулирующие профессиональную деятельность и образующие ее этос, а также неотделимость профессии от социальной группы, члены которой выступают носителями соответствующего набора характеристик.

Г. Спенсер причисляет профессию к социальным институтам, которые он понимает как органы, обеспечивающие функционирование общественного организма. В развитии институтов выделяются два процесса: дифференциация и интеграция. Применительно к профессии дифференциация связана с постоянно возрастающим разделением труда, закреплением определенной деятельности за группами, которые проявляют особую способность к этим видам деятельности. Интеграция заключается в формировании и усилении зависимости групп друг от друга ввиду выполнения ими специальных функций⁴⁰. Для нас интересна концепция Г. Спенсера именно тем, что

³⁹ Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн. 1. М., 1969. С. 163.

⁴⁰ Спенсер Г. Основания социологии // Западноевропейская социология. М., 1996. С. 279-321.

появляется привязка профессий к соответствующим социальным группам и их взаимоотношениям.

П. Сорокин обращает внимание на такой важный признак профессии как получаемый ее обладателем доход, обеспечивающий материальные средства к существованию⁴¹. Профессия дает возможность продавать результаты своей деятельности за счет формирования спроса на них посредством демонстрации высокого качества выполнения заказов на конкретные товары и услуги.

Комплексный подход к определению профессий разработан Т. Парсонсом, связывающему ее с функцией ретрансляции культурных ценностей общества. Он понимает под профессией «категорию роли, занятие которой основано на совершенном владении и доверенной ответственности за любую важную часть культурной традиции общества, включая ответственность за ее развитие»⁴². Т. Парсонс обозначает ключевые свойства профессии: специальная подготовка (наличие особых компетенций), навыки реализации приобретенных знаний, уверенность в необходимости компетенций для всей социальной системы.

В целом среди научных трактовок профессии доминирует деятельностный подход, согласно которому профессия представляет собой вид труда, требующего специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретаемых в результате специальной подготовки и трудового опыта⁴³. Указанная интерпретация характерна прежде всего для экономистов, однако находит отражение и в некоторых социологических построениях. Такой взгляд на профессию ведет к тому, что не анализируются ее социальные функции, личностные особенности тех, кто получил специальные знания, навыки, чтобы выполнять возложенные на их обладателей задачи.

⁴¹ Сорокин П. А. Система социологии. Т.2. М.: Наука, 1993. С. 182.

⁴² Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. Л., 1979. С. 14-15.

⁴³ Экономический словарь / Под ред. А. И. Архипова. М., 2001. С. 458.

Особенность социологического подхода к изучению профессии заключается в «рассмотрении ее с позиций особого института общества, сформировавшегося исторически на основе общественного разделения труда для обеспечения функционирования и развития профессиональных общностей и их взаимодействия путем институционализации и воспроизводства правил, стандартов, норм и образцов профессионального поведения»⁴⁴. Здесь важно отметить, что профессия, в отличие от занятия, существует только в институционализированной форме.

Исходя из рассмотренной разными исследователями сущности профессии, будем понимать ее как общественно значимый институционализированный вид деятельности, требующий наличия специфических знаний и навыков, выступающий одним из основных источников дохода индивида, занимающегося этой деятельностью. Представители профессии транслируют и поддерживают определенные ценности и нормы поведения, что позволяет их идентифицировать как социальную группу.

Поскольку в нашей работе анализируются риски, возникающие не у отдельных индивидов, а у целой социальной группы, которой являются преподаватели высшей школы, уточним понятие «профессиональная группа». Для этого сначала выделим характеристики «социальной группы», показывая, что представители профессии являются таковой, а не особой общностью. В социологии зарождение научного интереса к категории «общность» связано с творчеством Ф. Тенниса, который в качестве основного признака общности выделял ее естественность (общность – «реальная и органическая жизнь», где «со своими близкими мы пребываем с рождения, будучи связаны ею во всех бедах и радостях»). Общностям противопоставлены «механические» объединения, требующие рациональных усилий⁴⁵.

⁴⁴ Кораблева Г. Б. Становление подходов к социологии профессий в России // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 115.

⁴⁵ Теннис Ф. Общность и общество. СПб., 2002. С. 9-11.

Ф. Теннис понимал под общностью прежде всего деревенскую общину, в которой разделение труда происходит на основе родственных связей, отношения контролируются традициями и неписаными законами, проявляется эмоциональная близость и привязанность между людьми, входящими в это объединение. Современные интерпретации не сводят общность к сельской общине, рассматривая данный термин в более широком смысле. При этом ключевая характеристика общности остается: естественность ее функционирования в условиях небольшого по численности объединения индивидов.

Современное представление об общности, ее отличиях от социальной группы сформулировано Я. Щепаньским, который относил к ней все устойчивые формы социальной жизни. Социальную группу он трактовал как производную от общности. С позиции исследователя, группой называется определенное число лиц (не меньше трех), «связанных системой отношений, регулируемых институтами, обладающих определенными общими ценностями и отделенных от других общностей определенным принципом обособления»⁴⁶. Следовательно, при анализе особенностей преподавателей высшей школы как специфической профессиональной группы требуется выделить совокупность объединяющих их целей и ценностей.

Р. Мертон дополняет эту характеристику такими индикаторами как осознание представителями группы принадлежности к ней и признание членов этой группы другими социальными субъектами. Он выделяет три основных признака социальной группы: взаимодействие, членство и единство⁴⁷. В интерпретации понятия «социальная группа» будем придерживаться представлений Р. Мертона, так как он дает наиболее развернутое определение с указанием основных признаков социальной группы.

⁴⁶ Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969. С. 117-118.

⁴⁷ Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М., 2006.

Классификация социальных групп осуществляется по множеству оснований, в числе которых количественный состав, характер взаимодействия, форма организации, длительность существования и пр. Одним из оснований также выступает общий признак, присущий членам группы и позволяющий выделить данное объединение на основе общего содержания, норм, правил деятельности. Это свойственно профессиональной группе. Она представляет собой совокупность лиц, обладающих сходными компетенциями, характером трудовой деятельности, чувством идентичности с другими ее представителями, общностью интересов и ценностей, деятельность которой регулируется нормативными и моральными принципами, принятыми в данном объединении.

Преподаватели высшей школы выступают социальной группой, поскольку обладают всеми перечисленными признаками. Данное объединение возникло для решения определенного круга общественных задач, возникших в процессе исторического становления высшего образования и его дальнейшего развития в течение почти десяти столетий. Члены этой группы взаимодействуют друг с другом непосредственно в процессе осуществления профессиональной деятельности в вузах, и опосредованно в настоящее время с помощью площадок для общения и обмена опытом в Интернете. Членство в группе подтверждается формально (образовательными организациями, в которых состоят преподаватели) и признанием окружающих. Единство проявляется в наличии формально закрепленных и разделяемых членами группы прав и обязанностей, соответствующих ее деятельности.

В деятельности преподавателей вузов в условиях трансформации высшего образования существуют определенные риски. Их следует отнести к профессиональным рискам, одна из трактовок которых приведена в Трудовом кодексе РФ. Статья 209 гласит: «Профессиональный риск – вероятность причинения вреда здоровью в результате воздействия вредных и (или) опасных производственных факторов при исполнении работником

обязанностей по трудовому договору или в иных случаях, установленных настоящим Кодексом»⁴⁸.

Ограниченность указанной трактовки профессионального риска заключается в рассмотрении только прямого воздействия факторов среды, в которой осуществляется работа специалистов. При этом без внимания остается скрытое влияние неочевидных, не всегда выявляемых факторов. Более того, в данном определении профессиональные риски сводятся к вопросам сохранения жизни и физического здоровья работников, на которых действуют вредные или опасные условия труда.

В зарубежной литературе различаются понятия «professional risk» и «occupational risk» (оба выражения переводятся как «профессиональный риск»). В первом случае под профессиональным риском подразумевается совершение работником ошибки, которая может привести к ущербу для здоровья или имущества сторонних лиц. То есть профессиональный риск не рассматривается ни как риск получения травмы или заболевания самим работником, ни как риск работодателя, связанный с такой травмой или заболеванием⁴⁹. Второе понятие по смыслу соответствует обозначенной выше трактовке, принятой в российской практике – как вероятный вред жизни и здоровью работника.

Указанные позиции свидетельствуют о том, что профессиональный риск отождествляется с негативными последствиями влияния факторов производства либо с вредом, причиненным действиями работника. Так как нередко речь идет об угрозах жизни и здоровью, профессиональные риски наиболее активно изучаются в медицине и психологии. Рискам преподавателей внимание уделяется лишь в педагогике, которая связывает их с негативным воздействием образовательной среды⁵⁰.

⁴⁸ Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.12.2013). Ст. 209.

⁴⁹ Федорев А. Г. Понятие «профессиональный риск» в международной и национальной практике // Безопасность в техносфере. 2014. № 2.

⁵⁰ Багнетова Е. А. Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. 2013. № 1 (часть 1). С. 27-31.

Официально принятая, узкая по содержанию, трактовка профессиональных рисков является основой действия механизма управления ими на производстве. Он включает экспертную оценку возможных угроз для сотрудников организации и разработки системы мер, направленных на их минимизацию. В частности, посредством страхования здоровья и жизни сотрудников.

Для нашей работы требуется иная, более широкая трактовка данного понятия. Она включает указание на двойственную природу рисков (они не имеют положительной или отрицательной окраски), учитывает, что риски являются свойством действий субъекта, а не только характеристикой внешней среды⁵¹, несмотря на ее ведущую роль в создании неопределенности в профессиональной деятельности работников, а также что они неразрывно связаны с трудностями поиска оптимального варианта их разрешения⁵². В научной литературе не представлено определение профессионального риска, которое опирается на данные характеристики. Существующие интерпретации сводят его чаще всего к негативно окрашенным событиям в трудовой деятельности, более того – в данном контексте риски по смыслу не отличаются от опасностей/угроз, так как не фигурирует проблема принятия решения субъектом, включенным в процесс риска.

Источник профессиональных рисков заключается в невозможности использовать имеющиеся стереотипы трудовой деятельности при появлении неопределенности в реализации новых требований к ней. Работник мог успешно использовать свои профессиональные знания и умения в течение длительного времени, сводя к минимуму возможные негативные последствия. Его труд в целом характеризовался высоким уровнем определенности. Когда она исчезает, то возникает необходимость либо приобретения новых компетенций, либо попыток сохранения прежних, создавая угрозу снижения качества труда, потери рабочего места. В настоящее время наблюдается

⁵¹ Луман Н. Понятие риска // Thesis. 1994. № 5. С. 135-160.

⁵² Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. СПб, 2004. С. 39.

необходимость постоянного обновления имеющихся знаний, умений, но каких именно – не всегда четко определено, а способы их получения тоже не ясны для представителей конкретной профессии.

Для человека изменения в ней – самые значимые, поскольку они отражаются на его статусе, материальном положении, самой возможности сохранения себя как профессионала, востребованного на рынке труда. Исходя из этого, *профессиональный риск представляет собой процесс поиска и проверки практикой обоснованности вариантов снижения неопределенности будущего при реализации новых требований к профессиональной деятельности работника для обеспечения самосохранения и саморазвития как специалиста.*

При этом возникают трудности, которые необходимо преодолеть, чтобы снизить вероятность негативных последствий. Они появляются, во-первых, при появлении новых требований к работе специалиста, поскольку необходимо принять новое, определив возможность его освоения. Однако не всегда имеется достаточно информации для принятия такого решения. Появляется трудность перестройки системы профессиональных ценностей. Во-вторых, отказаться от прежних стереотипов труда. Разрушить то, что формировалось в течение нескольких лет, очень сложно. В-третьих, преодолеть страх перед неопределенностью будущего, которое характеризуется опасностью потери работы. В-четвертых, возникают трудности при поиске тех вариантов поведения, которые обеспечат снижение рисков, позволят более полно реализовать потенциал саморазвития специалиста. Поэтому риск как процесс характеризуется постоянными попытками его преодоления социальным субъектом. Риски существуют до тех пор, пока практика не показывает, что был выбран соответствующий возможностям субъекта способ снижения негативных последствий.

Опираясь на эту трактовку, выявим специфику профессиональных рисков преподавателей высшей школы, их основные виды, факторы, влияющие на возникновение и разрешение.

По степени свободы субъекта, включенного в процесс разрешения рисков, они подразделяются на добровольные и вынужденные. Несмотря на первостепенное значение субъекта и его решений при возникновении новых рисков, значительную роль играют условия, в которых осуществляется выбор оптимального варианта поведения. Нередко риски создаются теми субъектами, которые только реализуют чьи-то решения, вызывающие появление неопределенности. Когда субъекты власти ставят людей в положение рискующих, неожиданно оказывающихся в ситуации неопределенности своего будущего, речь идет о вынужденных рисках. Они в настоящее время возникли в системе высшего образования, так как происходят существенные изменения в привычных схемах реализации его традиционных целей: формировать специалистов, востребованных работодателями и обеспечивающих социально-экономическое, социокультурное развитие общества⁵³.

На данный момент ключевые решения, направленные на достижение этих целей, принимаются на уровне Министерства науки и высшего образования, а преподаватели оказались в положении субъектов, которые обязаны перестраивать свою работу в соответствии с новыми требованиями. Поэтому преподаватели сталкиваются с вынужденными рисками, возникающими в процессе масштабных изменений в сфере отечественного образования. Добровольные риски возникают чаще всего при определении вариантов адаптации к новым требованиям к работе преподавателей: определении направленности своего дальнейшего профессионального развития, содержания и форм научной активности, способности к рефлексии и корректировке своего поведения и т. п.

⁵³ Ясюкова Л. А. Реформирование образования: цели и проблемы // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 7-19.

По социальной обусловленности выделяются институционализированные и неинституционализированные риски⁵⁴. Институционализация риска предполагает, что он включен в деятельность индивида или группы в качестве системной характеристики. Профессиональные риски преподавателей высшей школы являются неотъемлемой частью института образования и профессионального этики преподавателей. В частности, эти риски касаются поддержания баланса между различными видами деятельности в работе преподавателя, системы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса и заинтересованными сторонами, качества образования и критериев его оценки. Однако под воздействием изменений они обретают новые свойства, расширяется спектр рискованных ситуаций. Изменения формируют среду неопределенности, которая является источником возникновения рисков.

В зависимости от роли риска на различных этапах развития общества существуют традиционные, индустриальные и новые риски, которые выделил основоположник типологии рисков – К. Лау. Приведенные типы рисков возникли постепенно в процессе исторического развития, но это не означает, что в наше время присутствуют только новые риски, поскольку какие-то черты предшествующих форм сохранились в неизменном виде.

Традиционный риск выступает существенной чертой образа жизни социальной группы. Эти риски нормируются обществом, определяют идентичность индивида и стабилизируют границы между группами. Индустриальные риски связаны с расчетом и сравнением возможных исходов решений (сопоставление вероятных приобретений и потерь). Для данного типа рисков характерно стремление субъекта свести к минимуму возможные негативные последствия путем использования инструментов страхования.

⁵⁴ Малашихина Н. Н., Белокрылова О. С. Риск-менеджмент: Учебное пособие. Ростов н/Д, 2004. С. 67.

Новые риски появляются, когда социальная система усложняется, разрастается сеть возможных вариантов действия, решения субъектов пересекаются, а их последствия с трудом поддаются прогнозированию. Действуют одновременно и уравнивающие и индивидуализирующие риски, что приводит к снижению чувства защищенности и росту всеобщего рискованного сознания. В отличие от индустриальных рисков, новые риски не калькулируемы, так как формируются в быстро меняющемся обществе.

Говоря о рисках преподавателей вузов, их нельзя однозначно отнести к одному из приведенных видов, поскольку они содержат в себе черты всех выделенных видов. В частности, некоторые риски включены в профессиональный этос преподавателей – значит, являются традиционными рисками. К традиционным рискам преподавателей можно отнести выбор приемов и методов обучения (нерелевантные методы снижают качество образования и негативным образом отражаются на профессиональной репутации преподавателя).

К индустриальным рискам в деятельности преподавателей относится, к примеру, решение о работе в нескольких вузах. Понимая, что работа в одном вузе не обеспечит определенный уровень дохода, преподаватель может выбрать путь совместительства, которое в данном контексте выступает формой страхования, то есть определенным образом защищает от финансовых трудностей. Однако нужно учитывать, что есть и «потери» от такого варианта – а именно, слишком высокий уровень нагрузки, нехватка времени на отдых и восстановление сил. В указанной ситуации решение принимается после предварительной оценки возможных выгод и издержек.

Трансформационные процессы запускаются государством в ответ на мировые тенденции в этой сфере, спускаются на уровень отдельных образовательных организаций, где происходят соответствующие локальные изменения. Эти изменения касаются преимущественно таких субъектов как преподаватели и студенты, которые не участвуют в их инициировании, но

вынуждены принимать какие-либо решения в сложившихся обстоятельствах. То есть происходит разрыв причинно-следственных связей и перераспределение ответственности за принятие решений – по этому признаку риски преподавателей высшей школы можно отнести к новым рискам.

По сферам деятельности риски делятся на трудовые, бытовые, политические, культурные. В соответствии с приведенной типологией профессиональные риски преподавателей относятся к трудовым рискам (так как в вузе они занимаются особым видом труда), а также к культурным, поскольку риски преподавателей происходят в сфере образования, которое тесно связано с воспроизводством ценностей, смыслов человеческой деятельности, образцов научного мышления, нормативного поведения.

Среди профессиональных рисков можно выделить те, которые характерны для многих профессий в современных условиях, и те, которые присущи именно преподавателям высшей школы. К первой группе относятся, например, риски потери работы, низкого качества освоения новых технических средств, несвоевременного включения в процесс реализации новых требований к труду.

В профессии преподавателя вуза в настоящее время происходят коренные преобразования. К нему предъявляется требование умелого владения всеми педагогическими методами, обеспечивающими нужный уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов. Научная деятельность, которая прежде рассматривалась как дополнительная, обеспечивающая развитие у готовых к исследовательской работе студентов соответствующих навыков, становится ведущей. При очередных выборах на должность прежде всего учитываются публикации в отечественных и зарубежных базах данных. Качество преподавания не выясняется, достижения в методической работе либо не учитываются, либо являются только дополнительным фактором при возникновении конкурса. В результате у части преподавателей, которые

в первую очередь стремятся постоянно совершенствовать свою образовательную деятельность, возникают риски потери работы.

Опасность лишения возможности заниматься преподаванием может усиливаться у многих преподавателей региональных вузов, если реализуется еще одна новация, предлагаемая ректором НИУ ВШЭ. Он считает, что нужно разделить вузы на четыре вида. В первый войдут крупные вузы, которые могут конкурировать с мировыми центрами высшего образования. Они будут создавать для остальных вузов базовые образовательные курсы, которые студенты будут изучать через интернет. Второй вид составят центры интеллектуальной концентрации в регионах, способные организовать получение студентами специальных профессиональных компетенций. Третьи будут обслуживать процессы онлайн-обучения, удовлетворяя потребности в массовом образовании. Ныне работающие в них преподаватели станут ненужными. Предполагается, что вузы четвертого вида вырастут из нынешних техникумов и будут решать задачи, схожие с задачами прикладного бакалавриата (готовить специалистов, «работающих руками»)⁵⁵.

Современная система включает в себя совокупность общих знаний по специальности, а также приобретение навыка применения их на практике. При реализации предложения Я. И. Кузьмина преподаватели на местах будут практически исключены из деятельности, направленной на формирование базовых теоретических и прикладных знаний. Их работа сведется только к контролю их освоения. Существенно ограничится методическая и педагогическая деятельность преподавателей многих региональных вузов. Останется научно-исследовательская, успешно заниматься которой могут не все. Возникнет риск оказаться безработным при наличии высокого уровня образования и опыта преподавания в вузе.

⁵⁵ Кузьминов Я. И. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г. // Вопросы образования. 2017. № 3. С 202-233.

Следующей особенностью рисков преподавателей является усиление зависимости их профессиональной деятельности от новых требований, предъявляемых работодателями к молодым специалистам, только окончившим вуз. С одной стороны, преподаватели всегда учитывали заказ тех предприятий, организаций, на которых станут трудиться выпускники. Однако его содержание было представлено в государственных стандартах, разрабатываемых самими вузовскими работниками на основе общих данных о том, какие знания, умения нужны молодому специалисту, чтобы успешно справляться с требованиями производства. Такая ситуация устраивала работодателей и сохранялась до тех пор, пока темпы изменения содержания, технического оснащения многих видов профессиональной деятельности человека существенно не возросли. Появились новые требования к выпускникам вузов.

В настоящее время, во-первых, работодателям нужны специалисты, которые могут работать на имеющемся у них оборудовании, которое может существенно отличаться от используемого на других предприятиях. Востребован выпускник вуза, способный за короткий срок приобрести новые для него знания, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональных обязанностей. Во-вторых, многие отечественные предприятия, организации используют импортное оборудование, использование которого требует знания иностранного языка. В-третьих, высокие темпы научно-технического прогресса формируют запрос на специалиста, способного к постоянному самообразованию, профессиональному саморазвитию. Преподаватели сталкиваются с риском того, что используемые ими методы подготовки молодых специалистов не позволят в полной мере сформировать востребованного современными работодателями профессионала. Нужно создавать новую систему взаимодействия преподавателей с работодателями, чтобы обеспечить высокое качество обучения студентов.

Подводя итог, отметим, что нами было сформулировано определение риска, на которое будем опираться в дальнейшем. Его особенность заключается в понимании риска как процесса (это распределенные во времени действия субъекта, направленные на снижение уровня неопределенности и успешную адаптацию к новым условиям). Основываясь на нем, рассмотрели особенности профессиональных рисков. Установлено, что профессиональные риски преподавателей вузов, возникшие в настоящее время, являются результатом новых требований, предъявляемых к их профессиональной деятельности глобализацией, трендами развития российского образования, требованиями работодателей к качеству подготовки молодых специалистов. Изучению совокупности внешних и внутренних факторов, усиливающих профессиональные риски преподавателей, посвящен следующий параграф работы.

1.2. Факторы формирования профессиональных рисков преподавателей высшей школы в современных условиях

В контексте рассматриваемой проблематики внешние факторы формирования профессиональных рисков преподавателей вузов связаны с состоянием высшего образования и происходящими процессами его трансформации, внутренние факторы – с ценностями, потребностями и установками, присущими профессиональной группе преподавателей высшей школы, их стереотипами, адаптивными способностями.

Для того чтобы охарактеризовать процессы, происходящие в настоящее время сфере высшего образования, прежде всего рассмотрим те понятия, которые используются при их анализе. Таковыми являются «трансформация», «реформирование» и «модернизация». Они фиксируют разную глубину преобразований, их длительность, планируемые результаты.

Термин «трансформация» используется для обозначения *комплексного качественного изменения системы*, ее переход из одного состояния в другое. Изменяется вся система, а не отдельные ее элементы. Указанное понятие используется в естественнонаучных дисциплинах (преимущественно в биологии) и в социальных.

При анализе социальных преобразований, происходящих в последние десятилетия в мире, указанное понятие встречается в работах П. Штомпки, а при рассмотрении российских реалий – в трудах Т. И. Заславской, В. А. Ядова, З. Т. Голенковой и других социологов.

П. Штомпка утверждает, что социальную трансформацию следует отличать от других видов изменений: морфогенезиса (появления совершенно новых социальных структур), трансмутации (реформации, пересмотра существующих установок общества), репродукции (адаптивных процессов, позволяющих приспособливаться к условиям внешней среды). С позиции этого исследователя, трансформация представляет собой качественное

изменение системы, когда в ее основе происходят глубинные преобразования, которые затрагивают все сферы социальной жизни⁵⁶.

Т. И. Заславская фактически придерживается этой же позиции, отмечая, что трансформация представляет собой радикальное и относительно быстрое изменение социальной природы общества⁵⁷. Новым является указание на скорость осуществления преобразований. Однако практика показывает, что трансформировать за короткое время даже конкретную сферу общественной жизни, каковой выступает высшее образование, очень трудно. В нашей стране уже примерно 15 лет вводят новое в организацию образования, меняя один федеральный стандарт на другой.

В. А. Ядов трактует это понятие как преобразование общества, отличающееся социально-культурным своеобразием⁵⁸. Получается, что трансформация экономической, политической сфер невозможна или крайне трудно осуществима. Но в России в 90-е годы изменения в этих областях общественной жизни в значительной степени носили характер глубинных преобразований. Поэтому З. Т. Голенкова обоснованно считает, что трансформационные процессы, охватившие постсоветское общество, настолько многообразны и обширны, что не всегда представляется возможным выявить основную направленность данной трансформации⁵⁹.

В перечисленных точках зрения отражена основная черта трансформации, отличающая ее от других видов преобразований – ее действие имеет *всеобъемлющий* характер. Это самые серьезные и масштабные изменения, в результате которых система приобретает принципиально новые характеристики, следовательно, именно трансформация влечет за собой появление новых рисков в результате высокой степени неопределенности ее последствий.

⁵⁶ Штомпка П. Социология социальных изменений: пер. с англ. / под ред. В.А. Ядова. М., 1996.

⁵⁷ Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества. М., 2003.

⁵⁸ Ядов В. А. Россия как трансформирующееся общество (Резюме многолетней дискуссии социологов) // Общество и экономика. 1999. № 10-11. С. 65-72.

⁵⁹ Голенкова З. Т. Основные тенденции трансформации социальной структуры современного российского общества // Вестник РУДН. Сер. «Социология». 2001. № 1. С. 28-43.

При этом использование понятия «трансформация» предполагает признание наличия некоторых определенных форм общественной жизни, обладающих устойчивым набором признаков, а также того, что их содержание, направленность существенно меняются. В этом смысл и цель трансформации. Однако возникает проблема четкого и понятного определения, какие характеристики конкретной сферы социальной действительности меняются и насколько глубокого, что уходит в прошлое, заменяясь на новое. Поэтому термин «трансформация» употребляется, когда существует неопределенность как самого процесса, так и его результатов. Они не всегда приводят к появлению нового качества по причине воспроизводства в значительной мере прежних стереотипов человеческой деятельности.

Понятие «реформа» применяется тогда, когда изменения осуществляются постепенно, не затрагивая сущностные характеристики системы. Реформа заключается в усовершенствовании нескольких элементов системы с сохранением тех базовых, которые обеспечивают ее воспроизводство. При этом количество рисков для субъектов, участвующих в реформировании, существенно не возрастает. К тому же имеется возможность постепенно приспособиться к новым требованиям общественной жизни.

Термин «модернизация» используют для характеристики ускоренного развития определенной сферы общественной жизни, когда субъекты, принимающие стратегические решения, сосредотачивают усилия на достижении лидерства в определенных сферах⁶⁰. Модернизация представляет собой обновление характеристик системы, проводимое таким образом, чтобы она соответствовала современным требованиям и была конкурентоспособной другим системам, действующим в этой сфере.

Изменения, происходящие в настоящее время в высшем образовании, позволяют нам говорить о его трансформации, поскольку наблюдается коренная переориентация деятельности данного социального института,

⁶⁰ Огородников Д. Д. Модернизация ЖКХ: энергосервис, концессионные соглашения, лизинг. За и против // Энергосовет. 2015. № 3 (40). С. 16.

преобразование его функций в обществе, отношений между ключевыми субъектами, их ролей и диспозиций.

Трансформация российского образования вызвана тем, что существенно повысилась его роль в развитии экономической, политической, социальной, духовной сфер страны, так как в мире усилилась конкуренция за создание новых технологий, технических систем, разработка которых требует наличия молодых специалистов с высоким уровнем знаний, умений, способных осуществить прорыв в системе отношений человека с природой. Ее преобразование должно осуществляться с помощью искусственного интеллекта, умножающего творческие силы человека, позволяющего решить самые сложные проблемы современности. Определяющими становятся инновации, постоянно создаваемые подготовленными к их разработке и внедрению выпускниками вузов. Эволюционное развитие высшего образования не позволит решить эту задачу. Исходя из этого, Россия, как и весь мир, выбирает путь трансформации высшего образования.

Она характеризуется в первую очередь такими существенными преобразованиями, затрагивающими всех преподавателей вузов, как: введение трехуровневой системы высшего образования, компетентностный подход к подготовке специалистов, изменение критериев определения необходимой численности преподавателей при реализации конкретной образовательной программы, соотношение научно-исследовательской и преподавательской работы. Указанные преобразования меняют понимание профессионализма преподавателей (критерии, которые прежде не были ведущими, становятся первостепенными).

Исходя из этих изменений, сначала рассмотрим внешние факторы формирования профессиональных рисков преподавателей на макро-, мезо- и микроуровне.

К макроуровню относятся мировые тенденции развития высшего образования в условиях современного научно-технического прогресса. Они ведут к появлению новых требований в профессиональной деятельности преподавателей практически всех стран. Они вызваны тем, что основной задачей высшего образования становится подготовка специалиста, способного к *саморазвитию, самообразованию в течение всей жизни*. Препятствия системы образования требовала специалиста, который был способен использовать уже апробированные на производстве технологии, работающую на протяжении значительного времени технику. Изменения в ней происходили сравнительно медленно. Полученные знания было достаточно обновлять после пяти лет работы.

Современное динамично меняющееся в результате внедрения новейших разработок ученых, конструкторов производство характеризуется постоянным появлением нового, что не могло стать предметом изучения в вузе даже для тех, кто только его закончил. Поэтому преподаватели не могут, имея самую высокую квалификацию, дать студентам те знания, навыки, потребность в которых возникнет только через один, два года их работы на предприятиях, в организациях. Работодатели так же не могут указать, с какой конкретной техникой станут трудиться, например, нынешние первокурсники, когда через четыре года бакалавриата придут на тот или иной завод.

Учитывая саму неопределенность появления новых технологий, технических систем, требований работодателей к выпускникам вузов, высшее образование должно работать на опережение. Структурное и содержательное обновление высшего образования выступает приоритетным направлением и условием динамичного развития экономики, науки и гражданского общества⁶¹. Нужно готовить специалиста, обладающего зрелыми навыками постоянного саморазвития, самообразования. Такая задача прежде не ставилась, поэтому

⁶¹ Алтайцев А. М. Трансформации высшего (университетского) образования в России в постсоветский период // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. 2004. № 8.

при ее реализации возникают новые риски у значительной части преподавателей вузов, независимо от их квалификации, стажа работы.

Переориентация студента на приобретение знаний, навыков, обеспечивающих его саморазвитие, ведет к изменению роли тех, кто их учит в вузе. Раньше преподаватель должен был дать определенный объем знаний, необходимый для работы на применяемой на производстве технике, проверить степень их освоения. Теперь его задачей становится включение студента в процесс самостоятельного получения требуемой для решения конкретных задач, которые могут возникнуть на производстве, информации. Он должен ее сам осмыслить, определить степень полноты, дополнить тем, что позволяет успешно решить конкретную проблему, затем приступить к созданию модели ее реализации.

Преподаватель, во-первых, должен помочь определить актуальность конкретных задач, которые возникают на современном производстве. Во-вторых, содействовать поиску нужной информации из различных источников. В-третьих, обеспечить возможность самостоятельного анализа студентами разных вариантов решения определенной проблемы. В-четвертых, помочь приобрести навыки самоорганизации при получении нужных сведений и их применении для создания нового продукта интеллектуальной деятельности студента. В-пятых, научить обосновывать перспективность создаваемых обучающимися моделей решения проблем, которые могут возникнуть, когда после окончания вуза они придут на производство.

Формируется новая система взаимодействия студентов и преподавателей, в которой они выступают в роли субъектов, совместно приобретающих новые знания, необходимые для использования современных технологий, создают инновационные методы преобразования природы, общественной жизни. Преподаватели вместе со студентами включаются в процесс саморазвития, постоянного самообразования, поскольку учить новому может только тот, кто сам занимается творческой деятельностью. В связи с

этим, возникают риски, связанные с их готовностью освоить новые требования к профессиональной деятельности.

Следующий аспект связан с тем, что несоответствие получаемого молодыми специалистами образования требованиям бизнеса обострило, как указывают социологи, проблему компетентности преподавателей⁶². Возникает вопрос, могут ли они удовлетворить постоянно возрастающие потребности бизнеса в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных как внедрять инновации, так и активно участвовать в их создании. Сохранение традиционного подхода в высшем образовании, ориентирующего на «передачу суммы знаний» студентам, становится тормозом экономического, социально-политического, культурного развития страны. Укрепляется мнение, что «высшая школа инвестиционно непривлекательна и инновационно медлительна»⁶³.

Преподаватели оказываются в ситуации выбора между сохранением давно апробированного подхода к ведению учебного процесса и отказом от него с целью обеспечения соответствия своей работы новым требованиям, которые предъявляет современный научно-технический прогресс к высшей школе. При этом принятие новаций определяется не только выработкой соответствующих ориентаций и установок, но и наличием условий для выбора способов оптимального разрешения возникающих рисков. Если необходимые материальные, финансовые, образовательные условия в стране и конкретных вузах не созданы, то риски успешной адаптации к новациям возрастают.

Еще один фактор макроуровня – массовизация высшего образования. Данная тенденция выступает следствием глобализации, перехода к обществу знаний⁶⁴. Трудовая деятельность людей настолько усложнилась, что только высшее образование дает возможность осваивать применяемые на

⁶² Гречко М. В. Трансформация механизмов развития системы образования // Современные технологии управления. 2012. № 3 (15).

⁶³ Мосичева И. А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения. Ставрополь, 2007. С. 97–98.

⁶⁴ Пацукевич О. В. Массовизация высшего образования как следствие глобализации. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32264/1/klo_2015_124.pdf (дата обращения: 10.12.2017).

автоматизированном, роботизированном производстве технологии, постоянно обновляя имеющиеся знания и навыки. Требуется готовить значительно больше, чем прежде, людей, имеющих высшее образование. Процесс его массовизации начался еще в двадцатых годах прошлого века, когда США первыми начали переход от элитарной системы к широкому по охвату населения высшему образованию. В 1960-х годах к ним присоединились европейские страны, в 1970-1980-х гг. – азиатские⁶⁵. В России этот процесс начался в постсоветский период, когда подавляющее большинство выпускников школ стали пытаться приобрести диплом об окончании вуза. Родители, стремясь обеспечить детям высококвалифицированную работу, финансировали их обучение. В настоящее время до 90% выпускников школ ориентированы на получение высшего образования⁶⁶.

Однако, по мнению многих преподавателей, массовизация высшего образования является одной из причин ухудшения его качества. Прежде получение высшего образования являлось прерогативой лучше подготовленных к его получению выпускников школ. Преподаватели имели возможность давать на базе имеющихся у студентов школьных знаний более сложную по содержанию теорию тех процессов, которые обеспечивают развитие профессионального мышления специалиста. На данный момент приходится у значительной части студентов, особенно среди поступивших на контракт, на первом курсе формировать базовые представления по математике, естественным наукам, русскому языку, истории, чтобы они смогли в дальнейшем освоить сложную программу вузовского образования.

С одной стороны, массовое образование гарантирует постоянный приток студентов, что автоматически сохраняет необходимость и актуальность труда преподавателей. С другой стороны, массовизация образования осложняет деятельность преподавателей, поскольку им приходится работать с

⁶⁵ Белоцерковский А. В. О «качестве» и «количестве» образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С 3-10.

⁶⁶ Меренков А. В. Профессиональное самоопределение выпускников школ в современных условиях // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2015. № 2 (140). С.107-117.

незаинтересованными студентами (обучающимися «для галочки»), а также студентами, не имеющими базовых знаний и навыков для освоения выбранной профессии. Стремление и готовность преподавателей сформировать у студентов необходимые компетенции не находит отклика со стороны всех обучающихся, что негативным образом отражается на удовлетворенности педагогов своей деятельностью.

Еще одним фактором возрастания рисков у преподавателей, действующим на макроуровне, является интенсивное развитие дистанционного образования. Эта технология позволяет с помощью информационно-коммуникационных сетей предоставить определенные знания студентам, независимо от места их проживания. Они могут жить не только внутри конкретной страны, но и за рубежом, получая образование у тех, кто считается лучшими преподавателями отдельных курсов. В России данная технология получила широкое распространение в сфере корпоративного обучения, повышения квалификации персонала. В высшем образовании во многих вузах стали появляться программы дистанционного обучения, внедрение которых в перспективе может привести к значительному сокращению преподавательских кадров. Они станут ненужными, так как потребность в аудиторных занятиях, по крайней мере, лекционных, отпадет.

В то же время, включаясь в процесс создания контента для дистанционного образования, преподаватель получает возможность обогатить иллюстративным материалом традиционные лекции, семинары, представить свое научное видение актуальных проблем развития конкретной профессии большой массе заинтересованных в новых знаниях студентов. Ограничения появляются, когда этот контент сформирован: с его усовершенствованием слабеет потребность в наличии и самого разработчика электронного курса. Он оказывается в ситуации дальнейшего его развития, либо может быть заменен преподавателем, который сумел предложить более интересный по содержанию курс. Появится то, что сравнительно редко существовало в среде

преподавателей российских вузов, – конкуренция между ними за студентов. До сих пор студенты не имели возможности выбора конкретного преподавателя для освоения определенной дисциплины. Руководство кафедры назначало того специалиста, который будет ее вести.

За рубежом уже давно применяется практика выбора студентами как самих курсов, так и преподавателей, которые их читают. Имеется возможность получить информацию о том, какие знания, умения приобретут обучающиеся у того или иного специалиста, выяснить мнение о нем у тех, кто у него обучался в прошлом. Такая ситуация побуждает каждого преподавателя постоянно предлагать нечто новое, что может быть воспринято обучающимися как нужное для будущей профессиональной деятельности.

В наших вузах только несколько лет назад были введены курсы по выбору студентов, но реально воспользоваться этим правом сложно, так как предлагается очень ограниченный набор разных по названию дисциплин, каждая из которых важна для формирования профессионализма обучающихся. Выбор среди самих преподавателей практически невозможен, так как большинство из них читают разные, а не одинаковые по содержанию курсы. Дистанционное образование создает реальную конкуренцию между преподавателями как разных вузов, так и тех, кто трудится в конкретном образовательном учреждении, если они дают авторское изложение одной дисциплины. У части преподавателей возникает риск оказаться не востребованными студентами.

Следующий значимый фактор макроуровня связан с влиянием новых открытий, представлений, которые возникают в результате научных исследований ученых разных стран, организаций. Высшее образование всегда строилось на приобщении студентов к новейшим достижениям науки в определенной сфере познания и преобразования человеком окружающего мира. При этом периодически возникала проблема обоснованности, доказанности новых воззрений, предлагаемых исследователями. Только после

этого новая информация включалась в контент подготовки специалистов высокого уровня. В наше время, когда чуть ли не каждый день появляется информация о новых открытиях в биологии, генетике, медицине, нередко опровергающих то, что написано в учебниках для студентов, включено в лекции преподавателей. Возникает проблема рисков использования не доказанных широким кругом специалистов знаний в процессе постоянного их обновления на основе сведений, появляющихся в ряде научных журналов, средствах массовой информации. О них узнают студенты, у которых может возникнуть мнение, что преподаватель не знает о новейших открытиях, преподнося им устаревшие сведения. Его ценность как специалиста в их глазах будет снижаться. Появляется риск мнимого научного отставания от того, что нужно знать будущим специалистам.

При этом необходимо отметить особенности, обусловленные профилем отдельных наук. Так, например, в естественных науках не всегда однозначно трактуются новые данные о физике микромира, влиянии отдельных генов на здоровье человека и т.п. Часто новые воззрения на эти и другие процессы еще не имеют глубокого научного обоснования, но уже внедряются в образовательный процесс. Инновации в естественных, технических науках ставят сферу высшего образования в догоняющее положение.

В общественных науках в настоящее время наблюдается наличие очень разных, нередко противоположных мнений ученых на процессы, происходящие в экономической, политической, духовной сфере. Отмечается размытость в оценке результатов эмпирических исследований, факты «ведения информационных войн и дирижирования революциями»⁶⁷. Это ведет к усилению роли идеологической составляющей знаний о закономерностях общественных процессов, их направленности, силах, влияющих на современный мир, отношения между разными странами, социальными группами. Однако профессиональная подготовка специалистов с высшим

⁶⁷ Сулакшин С. С. Проблема научности в гуманитаристике. URL: <http://rusrand.ru/docconf/problema-nauchnosti-v-gumanitaristike> (дата обращения: 10.12.2017).

образованием требует научности, обоснованности информации, а не ее соответствие определенным идеологическим конструкциям. У преподавателей общественных дисциплин возникает проблема рисков при отделении научной составляющей новых сведений от спекуляций идеологического характера.

В целом в современном мире в сфере высшего образования актуализируется противоречие между стабильностью и развитием: с одной стороны, требуется наличие активности в разработке и внедрении новшеств во всех аспектах деятельности образовательных организаций. С другой стороны, существуют опасения, связанные с разрушением фундаментальных принципов, которые обеспечивают устойчивость образования как социального института. Эти опасения возникают в первую очередь у преподавателей.

Действие указанных выше внешних факторов макроуровня сопровождается влиянием тех, которые определяют ситуацию в России. Их можно обозначить как факторы мезоуровня. Они представляют собой результат двух процессов: во-первых, как утверждается в нормативных документах, реформирования высшего образования, происходящего в нашей стране уже четверть века; во-вторых, преобразований последних 5-7 лет, последствия которых пока не проявились в полной мере, ведущих к его трансформированию.

Реформы образования представляют собой масштабную деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования. Эта деятельность вызывается социальными потребностями, носит государственный, в последнее время – межгосударственный характер⁶⁸.

Общей целью реформ российского образования является повышение качества образовательных услуг (под качеством образования понимается соответствие образования потребностям и интересам субъектов образовательной деятельности, поддержание разумного баланса между этими интересами, поскольку они существенно разнятся и могут «тянуть»

⁶⁸ Луков В. А. Реформы образования в России. URL: <http://www.hdirussia.ru/85> (дата обращения: 23.11.2016).

образование в разные направления), повышение конкурентоспособности выпускника российских образовательных учреждений на мировом рынке труда. Цель реформирования образования достигается в процессе реализации нескольких задач:

- ликвидация существовавшей в стране монополии государства на образование и переход к общественно-государственной системе образования, в которой личность, общество и государство являются равноправными партнерами;
- самостоятельность учебных заведений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания и методов работы, их юридическая, финансовая и экономическая самостоятельность;
- создание возможностей для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся⁶⁹.

Изучая результаты реализации реформ, можно заметить серьезные расхождения декларируемых принципов и реальных мер, предпринимаемых в ходе реформирования. Рассмотрим основные проблемы и противоречия, вызванные осуществлением образовательных реформ.

Во-первых, искажено понимание качества образования, на деле при оценке качества образования в большинстве случаев учитываются только формальные количественные показатели. При этом игнорируются такие критерии как направленность образования, совместимая с интересами, желаниями, возможностями и индивидуальными особенностями обучающихся; диалогичность характера взаимодействия субъектов образования в учебном процессе, переход на субъект-субъектные отношения педагога и обучающегося; творческая деятельность участников образовательного процесса по саморазвитию, самоопределению, самореализации и пр.

⁶⁹ Крылова Н. Б. Задачи демократизации управления образованием. URL: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22/184-2012-03-24-07-27-29> (дата обращения: 05.03.2017).

Во-вторых, увеличение уровня автономности образовательных организаций осталось на уровне идеи, государство по-прежнему выступает в качестве субъекта, принимающего ключевые решения и представляющего их в директивной форме. Более того, внешнее управление вузом усилилось, поскольку без влияния государства вуз недостаточно своевременно реагирует на изменения в экономике, в технологической сфере и пр.

В-третьих, реформа изначально продвигала следование личностно-ориентированному подходу в образовании, но практические меры не соответствуют указанной установке, что отражается в стандартизации обучения. Наиболее яркими проявлениями этой стандартизации служат федеральные государственные образовательные стандарты, единый государственный экзамен как метод аттестации выпускников и балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов.

С помощью введения государственных образовательных стандартов осуществляется переход к компетентностному подходу в обучении, применяемому во многих странах мира. Согласно ему, на каждом уровне образования учащийся должен овладеть определенным набором общекультурных и профессиональных компетенций, соответствующих направлению подготовки. На уровне России ФГОС является реакцией на эту общемировую тенденцию.

Критики реформы образования утверждают, что «компетенции» по существу не отличаются от триады «знания-умения-навыки», при этом их формулировки нельзя назвать четкими и однозначными, также не прописываются методы и приемы, с помощью которых можно сформировать ту или иную компетенцию⁷⁰. Для преподавателя это означает неопределенность критериев качества обучения. Как следствие, существующие формально требования либо подменяются субъективными представлениями преподавателей, либо они вообще не учитывают то, что

⁷⁰ Панфилова Т. В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация? // Общественные науки и современность. 2010. № 4. С. 65-72.

указано в содержании компетенций, продолжая опираться на прежние знания-умения-навыки.

Идея введения единого государственного экзамена предполагает, что субъективность оценки знаний сведена к минимуму, все выпускники находятся в равных условиях. Но для вуза введение ЕГЭ в качестве вступительного означает, что в лице первокурсника он получает «кота в мешке», так как в проверке его знаний не принимал участия⁷¹.

Балльно-рейтинговая система призвана мотивировать студентов к работе в течение всего семестра, посещению занятий и выполнению заданий различного масштаба. В теории она обеспечивает систематический контроль учебной деятельности студентов. От преподавателей переход к указанной системе оценки требует не только освоения нового программного продукта, с помощью которого выставляются баллы, расчета «веса» каждого компонента дисциплины, но и оперативной корректировки этих показателей, что ведет к существенному увеличению времени на заполнение результата контроля работы каждого обучающегося. При этом, как отмечают социологи, балльно-рейтинговая система пока не стала стимулом конкурентной борьбы между студентами за повышение качества своей учебной деятельности⁷².

В-четвертых, одним из приоритетных направлений реформы высшего образования является интеграция в мировое образовательное пространство, чем обусловлена реализация Болонской декларации, однако многие ее положения введены без учета российского контекста, без апробации соответствующей подготовки преподавателей, работодателей и учащихся к этим изменениям⁷³.

⁷¹ Храмов В. Б. К вопросу о сущности и задачах реформы высшего образования в России. URL: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2011_3_22.pdf (дата обращения: 05.03.2017).

⁷² Меренков А. В. Балльно-рейтинговая система как фактор повышения учебной активности студентов // Развитие науки и образования в современном мире: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 47-50.

⁷³ Сухомлин В. А. Итоги реформы высшего образования. URL: <http://blog.business-analyst.info/2010/10/09/itogi-ref-vo-suhomlin-2/> (дата обращения: 23.11.2016).

Реформа высшего образования является уже достаточно «зрелой» с точки зрения продолжительности ее реализации. Несмотря на наличие некоторых положительных тенденций, в целом эту реформу пока трудно назвать удавшейся. Она имеет двойственный характер, проявляющийся, с одной стороны, в сохранении доминирующей роли государства, в усилении бюрократизации управления образованием, а с другой – в попытках рыночного регулирования, что служит одной из главных предпосылок социальных напряжений, деформаций, угроз и рисков для всех субъектов образовательной деятельности: общества, государства, работодателя, вуза, преподавателя и личности, получающей образование⁷⁴.

Одной из причин низкой эффективности осуществляемых реформ, перешедших в глубокую трансформацию отечественного образования, является курс на быстрое достижение желаемых целей. Обнаруживается сходство с тем, что применялось в 90-е годы при реформировании всей страны. Тогда с помощью «шоковой терапии» пытались разрушить социализм и перейти к капитализму. Огромные массы населения оказались в ситуации риска потерять работу, прежнее материальное положение, здоровье в борьбе за выживание.

Опыт той практики формирования страны должен был убедить в том, что достигать поставленных целей необходимо постепенно и только после тщательного детального проектирования, включения общественности в обсуждение новых задач, методов их достижения. Игнорирование этой предваряющей внедрение инноваций работы приводит к появлению и усилению кризисных явлений в той системе, которая подвергается реформированию, или более глубоким преобразованиям в процессе реформирования. Реформа высшего образования рискованна, потому что у нее есть долгосрочные последствия, не всегда очевидные даже для ее

⁷⁴ Фурсов В. А. Риски модернизации и реформирования российского высшего профессионального образования. URL:http://visnyk-onu.od.ua/journal/2013_18_2/09.pdf (дата обращения: 05.03.2017).

инициаторов, и тем более сложно сочетаемые с ожиданиями групп, которых эта реформа касается⁷⁵.

Несмотря на то, что определенные изменения, внедренные в ходе реформ, начавшихся пятнадцать лет назад, до сих пор обсуждаются, вызывают критику и споры, они уже реализуются во всех вузах страны с разной степенью глубины преобразований. Более сложная ситуация возникла несколько лет назад, когда стали происходить глубинные изменения, направленные на разрушение давно сложившихся форм, методов организации образовательного процесса, перестройку системы ценностей научной и преподавательской работы, что привело к неопределенности будущего массы педагогов высшей школы.

Основной проблемой, решаемой на мезоуровне, является поиск оптимального сочетания опыта других стран в решении новых задач, стоящих перед высшим образованием в условиях ускорения темпов научно-технического прогресса, и традиций российского образования, которое имело в недалеком прошлом значительные достижения в подготовке специалистов высокого уровня. Находясь в условиях конкурентной борьбы, российское высшее образование, с одной стороны, должно соответствовать новым общемировым тенденциям в его организации, содержании, методах обучения. С другой стороны, сохранить то ценное в обучении студентов, что было накоплено в течение многих десятилетий научными и образовательными школами разных вузов страны.

Механическое копирование отдельных элементов, присущих образовательным системам Западной Европы и США, не может дать высоких результатов. Прорыв в любой области деятельности достигается теми, кто использует созданные собственными специалистами новации, а не занимается воспроизводством придуманного другими. Поэтому актуальной задачей трансформации российского образования становится создание такой системы

⁷⁵ Казак А. Ю. Риски, связанные с реформированием национальной системы образования: проблемы оценки и управления // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6 (часть 1). С. 159-163.

образования, которая позволит готовить специалистов, способных задействовать не только разработанные в других странах технологии, технические устройства, но и конструировать свои, не уступающие мировым образцам. Для этого необходимо не только использовать методы обучения, используемые в университетах, занимающих высокие места в рейтингах вузов мира, но и создавать новые с учетом отечественного опыта совершенствования образовательного процесса в вузе. При реализации такой стратегии возможно существенное уменьшение рисков у значительной части преподавателей, так как они становятся активными участниками процесса перестройки отечественного образования.

При этом еще одним фактором, влияющим на мезоуровне на появление новых рисков у научно-педагогических работников вузов, является экономическое обеспечение своей профессиональной деятельности. В 90-е годы на начальном этапе перехода к рыночной экономике начался процесс снижения объемов финансирования государством высшего образования. В дальнейшем он усилился, создав ситуацию, когда федеральная власть еще пытается обеспечить за счет бюджета подготовку инженерных кадров. Финансирование обучения студентов, получающих образование по естественно-научным направлениям, сокращено, а по гуманитарным наукам практически сведено к минимуму. Чтобы стать специалистом по истории, философии, лингвистике, нужно иметь возможность оплатить обучение.

Российский вуз стал превращаться в коммерческую организацию, занимающуюся постоянным поиском потребителей услуг, связанных с предоставлением возможности приобрести качественное образование, а также продуктов научно-исследовательской деятельности, которой должны заниматься все преподаватели. С одной стороны, он продолжает выполнять общественный заказ на удовлетворение потребности различных групп

населения в профессиональном образовании⁷⁶. С другой стороны, вынужден решать эту задачу за счет средств тех, кто лично стремится стать специалистом в определенной сфере общественного производства. В таком положении находятся вузы многих стран мира. Рыночная экономика, утвердившаяся в России, ведет к воспроизводству системы образования, построенной на самокупаемости образовательных учреждений.

В этих условиях каждый преподаватель должен своей профессиональной деятельностью способствовать укреплению финансового положения вуза. Данная задача может решаться путем создания научной продукции, которая будет продаваться, или образовательной программы, позволяющей привлечь в вуз для обучения на коммерческой основе значительное число абитуриентов. Для активизации работы преподавателей в этом направлении осуществляется переход к эффективным контрактам с ними⁷⁷. В них основным требованием становится увеличение их научной активности.

Преподаватель оказывается в положении субъекта, осуществляющего выбор между двумя альтернативами: активная научная деятельность, которая может привести к снижению усилий по совершенствованию методов обучения, и, как следствие, не позволит выработать у обучающихся всех нужных компетенций, либо сохранение прежнего уровня включенности в научную работу, что не позволит увеличить его доход. Разработчики этой системы материального стимулирования исходили из того, что каждый преподаватель может успешно совмещать роли педагога и исследователя.

Никто не выяснял уровень развития навыков исследовательской деятельности, позволяющий осуществлять научную работу на требуемом в наше время уровне, представлять полученные результаты в публикациях, попадающих в международную или отечественную базы данных.

⁷⁶ Шведова М. Ф. Особенности вуза как образовательной организации // Успехи современного естествознания. 2009. № 6. С. 77-78.

⁷⁷ Курбатова М. В. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. 2013. Т. 5. № 1.

Следует отметить, что усиление ориентаций на решение финансовых проблем вступает в противоречие с изначальной общественной функцией, которую берет на себя вуз. Снижается ценность действий, направленных на повышение качества организации образовательного процесса. Между руководством вуза, преподавателями, студентами возникают формальные отношения продавца и покупателя услуги⁷⁸. Труд преподавателя воспринимается как средство продажи такого товара как образование, что угрожает утратой уникальности своей функции в обществе⁷⁹.

Выявленные внешние факторы макро- и мезоуровня, влияющие на возрастание рисков у значительной части преподавателей в условиях трансформации российского образования, ведут к изменениям в деятельности конкретной образовательной организации. Включаются факторы микроуровня. Они выражаются в таких внутривузовских преобразованиях как упразднение/объединение разных кафедр, факультетов, изменение системы материального стимулирования труда преподавателей, появление дополнительных требований к их профессиональной деятельности. В частности, обязательного участия в привлечении абитуриентов для их поступления в вуз посредством организации встреч с учащимися одиннадцатых классов, их родителями, ведение профориентационной работы, поиска заказов на научные исследования и т.п.

Эти изменения запускаются администрацией вуза, выступая для преподавателей в качестве внешнего фактора, ведущего к существенной интенсификации труда. Степень свободы профессорско-преподавательского состава все больше и больше ограничивается. Возникает система постоянной регламентации всех видов занятий педагога. Вследствие этого появляются

⁷⁸ Gibbs P. Trusting in the university. The contribution of temporality and trust to a praxis of higher learning. 1998.

⁷⁹ Бердышева Е. С. От критики к аналитике: коммодификация жизненно важных благ как актуальная исследовательская проблема в новой экономической социологии // Экономическая социология. 2012. Т. 13. № 1. С. 69.

«дефекты» осуществления навязываемых сверху изменений, обусловленные неприятием и сопротивлением преподавателей⁸⁰.

Пока у них сохраняется относительная самостоятельность в выборе вариантов разрешения возникающих рисков, поиске путей повышения качества, результативности научно-исследовательской и образовательной деятельности. Поэтому успешность внедрения новаций, возникающих в условиях трансформации российского образования, их принятия в качестве нормы в полной мере зависит от реализации личностного, трудового и интеллектуального потенциала каждого преподавателя, их готовности участвовать в осуществлении изменений⁸¹.

Та или иная форма неприятия нового вызвана несколькими факторами, возникающими на уровне вуза. Во-первых, отсутствием со стороны руководства образовательного учреждения активной работы по формированию у преподавателей личной потребности в реализации предлагаемых новаций. Не все видят и понимают их смысл и ценность. Во-вторых, отсутствие определенных гарантий того, что происходящие изменения в вузе не приведут к потере рабочего места значительной массы сотрудников кафедр, факультетов, научных лабораторий. В-третьих, недостаток информации о предстоящих в ближайшие один-два года преобразованиях в их профессиональной деятельности. Неопределенность будущего, как уже нами отмечалось, усиливает страх, парализуя активность, направленную на успешное овладение новыми требованиями к работе, предъявляемыми администрацией учебного заведения. Люди беспокоятся о том, что они не успеют адаптироваться к новым условиям работы.

Указанные выше факторы, которые мы разделили на макро-, мезо- и микроуровень, являются внешними, так как они действуют помимо воли преподавателей и не зависят от имеющейся у них готовности к принятию ими

⁸⁰ Солонин С. И. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2 (25). С. 64-69.

⁸¹ Заславская Т. И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации. М., 2004. С. 249.

новых требований к профессиональной деятельности.

При этом одновременно с ними действуют внутренние факторы, имеющие отношение к личностным детерминантам поведения преподавателей (их потребностям, ценностям, установкам). Они влияют на их отношение к происходящим преобразованиям в системе отечественного высшего образования, определяют стратегию и тактику поведения в ситуации неопределенности с целью снижения возникающих новых рисков. Рассмотрим основные внутренние факторы.

Прежде всего выделим роль потребностей, детерминирующих изменения в профессиональной деятельности преподавателя вуза. Категорию «потребность» часто трактуют как выражение нужды, имеющейся у социального субъекта. Нужда, по мнению ряда исследователей, представляет собой упрощенную потребность, имеющую неотлагательный, повелительный характер. В нужде преобладает объективный компонент, который определяется законами природы и человеческого организма. Желание – это внешнее выражение потребности, которая осознана индивидом⁸².

Потребность сочетает в себе объективный компонент в виде нужды и субъективный компонент в виде желаний. Мы понимаем под потребностью состояние человека, складывающееся на основе противоречия между имеющимся и необходимым, побуждающее его к действиям, которые могут удовлетворить возникшую необходимость. Это активность, направленная на реализацию имеющейся у индивида внутренней необходимости в самореализации и самоутверждении⁸³. Под влиянием внешних факторов у части преподавателей возникает потребность более полно реализовать имеющийся у них потенциал совершенствования научно-исследовательской и образовательной деятельности. Одновременно действует потребность самоутверждения среди коллег по работе, руководства вуза как специалиста,

⁸² Орлов С. В. Человек и его потребности. СПб, 2006. С. 9.

⁸³ Меренков А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного. Екатеринбург, 2007. С. 149.

способного достигнуть достаточно высоких результатов в своем профессиональном развитии.

При выборе альтернатив действия в ситуации рисков каждый преподаватель стремится выяснить, какие требования он сможет реализовать, какими способами и что в результате получит. Если представители администрации вузов не учитывают его потребности в самореализации и самоутверждении, то высока вероятность отторжения им предлагаемых новаций. Возникает скрытый или открытый бойкот. Поэтому от менеджеров вуза требуется создание системы постоянного выявления степени сформированности потребности конкретных групп преподавателей в активизации как научно-исследовательской работы, так и методической, обеспечивающей внедрение новаций в образовательный процесс.

Необходимо учитывать, что поведение преподавателей в ситуации неопределенности во многом зависит от того, какая потребность сильнее – в сохранении привычных, апробированных практик работы или принятии нового. Если утверждается потребность на реализацию требований, направленных на перестройку работы педагогов высшей школы, то включается конкретная потребность в поиске оптимального варианта преодоления возникших рисков.

Потребности личности в самореализации и самоутверждении запускают систему ценностных ориентаций, определяющих выбор конкретных целей и результатов тех изменений, которые обеспечивают успешную ее адаптацию к новым условиям работы. В общем виде ценность – это оценка человеком окружающих предметов и явлений с точки зрения пользы/вреда, добра/зла, красоты/уродства и т.п.⁸⁴ В психологии ценности связываются исключительно с индивидуальной реальностью, имеющей значимость только для переживающего его субъекта.

⁸⁴ Орлов С. В. Человек и его потребности. СПб, 2007. С. 10-11.

С позиции социологического подхода, ценность имеет надындивидуальный характер, они являются порождением жизнедеятельности социума и отражают ее основные черты⁸⁵. М. Рокич, исследуя систему взаимосвязи разных ценностей, которыми личность руководствуется при выборе вариантов поведения в меняющихся обстоятельствах, предложил их типологию. Им выделены терминальные и инструментальные ценности. Терминальные ценности представляют собой главные ориентиры в поведении индивида, его цели и идеалы. Инструментальные ценности выступают средствами достижения поставленных целей и достижения идеалов, предпочтительными образами действий⁸⁶.

В ситуации риска каждый преподаватель осуществляет определенный по содержанию выбор терминальных и инструментальных ценностей, определяемых целями его профессиональной деятельности. В. А. Сластенин рассматривает профессионально-личностные ценности преподавателя как стержневой элемент структуры его личности. Они подразделяются на ценности, способствующие утверждению личности в профессии; ценности, влияющие на развитие коммуникативной культуры взаимодействия со студентами, коллегами по работе; ценности, ведущие к самосовершенствованию в научной и образовательной деятельности; ценности самовыражения в творческой работе; ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами, возникающими в повседневной жизни⁸⁷. Они служат базой профессиональной культуры преподавателей, регулирующей их поведение в той или иной ситуации, определяют ожидания преподавателя, возникающие при появлении новых рисков⁸⁸.

⁸⁵ Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 19.

⁸⁶ Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. № 5. С. 20-28.

⁸⁷ Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. С. 121.

⁸⁸ Сульчинская Э. Э. Особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsiy-prepodavateley-vuzov> (дата обращения: 11.12.2017).

В процессе адаптации преподавателей к внешним обстоятельствам, сложившимся в результате трансформации высшего образования, происходят значительные или сравнительно небольшие изменения в их ценностях. То, что было прежде терминальной, может стать инструментальной ценностью, приводя к профессиональной деформации. Речь идет о радикальном преобразовании системы ценностей самореализации и самоутверждения, когда человек не видит возможности освоить новые требования, например, к его научной работе, приходит к выводу о необходимости уменьшения своей учебной нагрузки или даже смены работы.

Выбор конкретной ценности в ситуации возникающего риска ведет к появлению новых установок на поведение, направленное на преодоление неопределенности вариантов поведения. Исходя из этого, именно установки определяют, какой будет реакция преподавателя на события в вузе и сфере образования в целом. Возникает система взаимодействия внешних и внутренних факторов как восприятия рисков, отношения к ним, так и способов поиска оптимальных вариантов их преодоления.

Проведенный в первой главе анализ позволяет сделать следующие выводы. Согласно социологическому подходу к изучению рисков, профессиональные риски представляют собой процесс преобразования работниками трудовой деятельности для снижения неопределенности, обеспечения самосохранения и саморазвития как специалиста в условиях трансформации определенной сферы общественного производства. Выделены несколько стадий этого процесса: формирование неопределенности, осознание субъектом ситуации неопределенности, поиск вариантов действий, направленный на выбор оптимального варианта реализации новых требований к профессиональной деятельности.

Рассмотрены внешние и внутренние факторы формирования профессиональных рисков преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования. Внешние факторы связаны с условиями среды, в

которой происходит принятие решений, внутренние факторы представляют совокупность потребностей, ориентаций, установок, определяющих активность, направленную на принятие новых условий осуществления профессиональной деятельности, либо их отрицание, сохранение имеющихся стереотипов труда.

Ввиду рискогенности высшего образования в период его трансформации, следует изучить на материалах эмпирических исследований отношение преподавателей вузов к новым требованиям к профессиональной деятельности, выявить модели поведения, используемые для снижения негативных последствий происходящих преобразований. Этому будет посвящена вторая глава работы.

Глава 2. Деятельность преподавателей высшей школы в условиях рискогенной трансформации высшего образования

2.1. Отношение преподавателей вузов к изменениям в системе высшего образования

В первой главе было показано, что трансформационные процессы в сфере высшего образования выступают внешними факторами, оказывающими влияние на профессиональные риски преподавателей. Можно выделить те изменения, для успешного внедрения которых необходимо, чтобы ключевые субъекты образовательной деятельности приняли новые нормы и практики осуществления образовательной и научно-исследовательской деятельности вузов. Преподаватели могут выступать как инициаторами изменений, так и заниматься внедрением того, что предлагается другими субъектами образования. Это актуализирует необходимость изучения отношения преподавателей к происходящим преобразованиям в их профессиональной деятельности, выявление степени готовности к ним, методы решения возникающих проблем. От оценки преподавателями происходящих преобразований зависит их тактика выбора оптимального варианта действий в ситуации трансформации высшего образования в современной России.

В 2017 – начале 2018 гг. нами проведено социологическое исследование, объектом которого выступили преподаватели восьми государственных вузов Екатеринбурга (УрФУ, УрГПУ, УрГАХУ, УрГЭУ, УГГУ, УрГУПС, РАНХиГС, УГЛТУ). Используемые методы исследования: массовый опрос с самозаполнением электронной формы (объем выборочной совокупности составил 319 человек), глубинные интервью (n=18 человек).

Используются результаты исследования образовательных рисков студентов вузов, реализованного нами в 2014 году: опрошены 360 студентов старших курсов бакалавриата разных направлений обучения, проведены

18 глубинных интервью со студентами. Опрошены методом полуструктурированного интервью 16 преподавателей, имеющие различный стаж работы в вузе.

Кроме того, обращаемся к материалам исследования, проведенного в 2017 г. совместно с отделом управления качеством УрФУ, посвященного изучению удовлетворенности преподавателей работой в вузе. Были выявлены мнения 843 сотрудников разных кафедр и направлений подготовки.

Также используем данные анкетного опроса 725 сотрудников УрФУ, осуществленного в сентябре 2018 г. с целью оценки и анализа их удовлетворенности условиями труда, комфортностью и безопасностью деятельности, отношения к рискам, возникающим у преподавателей в их трудовой деятельности в настоящее время.

Наиболее существенная часть выводов сделана на основании анализа результатов первого исследования из указанных. Материалы второго исследования позволили установить влияние профессиональных рисков преподавателей на возникновение рисков у студентов, которые, не всегда это осознавая, включены в процесс трансформации российского образования. В соответствии с введенными новыми федеральными государственными стандартами меняются требования к их самостоятельной работе, к представлению ее результатов, контролю качества освоения учебного материала. В связи с этим, рассмотрены оценки студентами действий научно-педагогических работников в ситуации преодоления ими рисков, определяющих характер перестройки работы с разными группами студентов.

Данные третьего и четвертого исследований позволяют выявить влияние условий работы в крупном образовательном учреждении на процесс преодоления рисков разными по стажу работы, степени освоения новых требований преподавателями.

Среди опрошенных 62,4% женщины, 37,6% – мужчины. 45,8% опрошенных в возрасте до 40 лет, 54,2% старше 40 лет. По остепененности получено следующее распределение: 55,8% имеют ученую степень «кандидат наук», 12,5% являются докторами наук, 31,7% опрошенных не имеют ученой степени. 54% участников опроса преподают дисциплины, относящиеся к гуманитарным и социальным наукам, профиль деятельности 46% респондентов связан с техническими и естественными науками.

Прежде всего выяснялась роль основных факторов, которые, исходя из теоретических исследований, представленных в первой главе, влияют на формирование профессиональных рисков преподавателей. Логика нашего анализа заключается в рассмотрении сначала факторов макроуровня, затем мезоуровня, и в завершение – воздействий на микроуровне.

Следует отметить, что среди опрошенных наблюдаются достаточно значительные расхождения в оценке происходящих в высшем образовании трансформаций. С одной стороны, большинство респондентов (62%) отрицательно относятся к ним и считают, что происходящие преобразования приводят к возникновению новых рисков, негативно влияющих на профессиональную деятельность преподавателей высшей школы, что влечет за собой ухудшение качества вузовского образования. В эту группу прежде всего входят те, кто имеет стаж работы в вузе 20 лет и более, ученую степень кандидата наук. С другой стороны, 7% положительно оценивают трансформацию высшего образования, полагая, что она приведет к более полному раскрытию внутреннего потенциала специалистов, работающих со студентами. К этой группе относятся имеющие стаж от 5 до 10 лет работы, недавно защитившие кандидатскую диссертацию, включенные в процесс научных исследований в сфере естественных и инженерных наук.

Выделилась третья группа, которая обозначает как положительные, так и отрицательные проявления и последствия трансформации. 31% опрошенных считают, что сами цели, задачи, на решение которых направлена

трансформация, конструктивны, могут привести к повышению качества подготовки молодых специалистов для страны. Однако выбранные пути их реализации часто не соответствуют реалиям российской системы образования, материальным, финансовым, кадровым возможностям, которые имеются у вузов и у самих преподавателей. Поэтому вероятность получения желаемых результатов невысокая. Одной из главных проблем является степень внутренней готовности значительной части преподавателей вузов к реализации новых требований к их образовательной и научной деятельности.

Как нами отмечалось в теоретической части работы, риски в жизнедеятельности человека возникают тогда, когда ему неожиданно предлагается отказаться от привычных форм поведения и освоить новые без какой-либо предварительной подготовки. Это ведет к естественному отторжению новаций, так как возникают риски того, что не удастся в полной мере освоить новые формы работы. Сложившиеся десятилетиями стереотипы профессиональной деятельности разрушить за короткое время невозможно. Это показали 90-е годы прошлого века, когда при переходе к рыночной экономике от миллионов работников потребовалось освоить новые способы поиска занятости, сменить специальность, научиться выживать любыми способами. Многие не смогли это сделать, став безработными, лицами без определенного вида занятий.

Этот негативный опыт не учитывается теми, кто требует от разных по возрасту, стажу работы в вузе, навыкам исследовательской деятельности преподавателей выстроить иные приоритеты в своей работе. Как отмечают 78% опрошенных, никто из Министерства науки и высшего образования РФ, руководства вузов не выяснял их мнение о том, что необходимо менять в настоящее время в высшем образовании, как обеспечить повышение его качества, соответствие требованиям работодателей, мировым тенденциям.

Определенное принуждение сверху к внедряемым новациям ведет к тому, что происходящая трансформация в высшей школе становится почвой для возникновения прежде отсутствующих у преподавателей рисков: формируется несколько альтернатив действий, каждая из которых может привести как к положительным, так и к отрицательным последствиям.

Прежде всего они связаны с тем, что традиционная система образования, когда основные знания студент получает от преподавателя на лекциях, семинарах, практических занятиях, стала разрушаться. Благодаря интернету возникла возможность организовать обучения студентов, независимо от их места проживания, с помощью лекций преподавателей отдельных учебных заведений. Такая практика стала применяться сначала в ряде зарубежных вузов, а затем и в России. На первый взгляд, у такой формы преподавания имеется ряд преимуществ. Во-первых, те, кто учатся заочно, могут в свободное время получить ту же информацию, что и студенты очной формы обучения. Во-вторых, можно отобрать лекции лучших преподавателей известных в стране и мире вузов и предложить их всем обучающимся, включая студентов очного обучения. Они узнают о результатах последних исследований авторитетных ученых. Тогда традиционные занятия преподавателей со студентами могут существенно сократиться. Эта идея начинает обсуждаться в Министерстве науки и высшего образования РФ⁸⁹.

Однако при ее реализации сразу возникнут несколько рисков уже в самой системе высшего образования. В первую очередь они вызваны тем, что будет внедряться некая универсальная система знаний, лишаящая студентов возможности познакомиться с разными трактовками изучаемых процессов теми преподавателями, которые в настоящее время ведут обучение. Они не пересказывают учебник, а на основе собственных исследований могут

⁸⁹ Правительство готовит реформу, отменяющую очные занятия в вузах. URL: https://dailystorm.ru/news/pravitelstvo-gotovit-reformu-po-polnoy-otmene-ochnyh-zanyatij-v-vuzah?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения 07. 10. 2018).

показать студентам многообразие анализа информации о природных, социальных процессах, которые они изучают, тем самым развивая творческий подход в восприятии профессиональных проблем. Универсализм, навязываемый одной трактовкой определенных процессов тем преподавателем, который будет вести онлайн-курс, приведет к искусственному ограничению информации, не побудит к совместному с ним изучению того, что было представлено на дистанционно прослушанной лекции. Как следствие – личное общение между участниками образовательного процесса теряет свою значимость, происходит формализация отношений.

Непосредственное общение преподавателей и студентов всегда было характерной чертой образовательного процесса в вузе, и для многих преподавателей общение является одной из приоритетных ценностей. В процессе общения можно выявлять способности и ограничения студентов и учитывать это при выборе методов и содержания обучения. Отсутствие общения противоречит одному из ключевых принципов качества образования, связанного с требованием учета *личностных особенностей* обучающихся. Гипотетическая потеря этой ценности вызывает нежелание преподавателей участвовать в реализации дистанционной технологии в качестве одной из основных наравне с традиционной. К тому же возникает реальная угроза резкого сокращения числа преподавателей в региональных вузах, так как разработчиками таких онлайн-курсов станут крупные, известные в стране учебные заведения, например, МГУ, СПбГУ, НИУ ВШЭ и т.п.

Наши исследования показали, что, по мнению опрошенных, в российских условиях пока рано задумываться о становлении дистанционного образования в качестве основной или хотя бы равноценной технологии, поскольку здесь еще очень сильно представление о недостаточном качестве образования, полученного вне какого-либо аудиторного взаимодействия:

«Дистанционное образование подходит, например, для тех, кто повышает квалификацию. Но в качестве первого образования – это пока утопия. Сомнительно, что оно конкурентоспособно» (муж., 58 лет, доц.).

Первый этап развития дистанционной технологии образования в России связан с открытием Московского технологического института в 1997 г., в феврале 1999 г. между вузом и ЮНЕСКО был подписан меморандум, который определил основную задачу института – решение проблемы доступности и непрерывности образования. Далее там были разработаны несколько программ дистанционного образования в сфере наукоемких производств.

Второй важный этап начинается в 2004 году в рамках реформирования образования: создано множество программ, реализуемых через дистанционное обучение. В 2005 году Россия вышла на международный уровень в сфере программ дистанционного образования, когда международная ассоциация Advanced Distributed Learning сделала официальное заявление о том, что завершила испытания Российской системы дистанционного обучения⁹⁰.

С тех пор наблюдается положительная динамика в распространении дистанционного обучения в вузах. Однако существенной проблемой дистанционного образования в России выступает отсутствие полного актуального электронного контента, включающего в себя комплекс учебно-методических материалов, что в действительности не позволяет приблизиться к системам дистанционного образования США и некоторых европейских стран (в особенности, Нидерландов, Израиля, Исландии, Великобритании), занимающим лидирующие позиции.

Указанная проблема повышает роль преподавателей, которые должны обеспечить создание контента и далее заниматься его использованием в повседневной практике. Однако у участников нашего исследования не выражено стремление участвовать в развитии дистанционного образования,

⁹⁰ Маслакова Е. С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб, 2015. С. 29-32. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/> (дата обращения: 16.12.2017).

что обусловлено упомянутыми выше рисками снижения качества обучения, исключаящего личное взаимодействие преподавателей и студентов, а также фактически самоликвидации значительной части преподавателей вузов.

Данная технология образования подвергалась серьезной критике со стороны профессионального сообщества преподавателей на всех указанных этапах развития. Кроме причины, касающейся игнорирования индивидуальной готовности студентов к восприятию определенной информации, негативное отношение к дистанционному образованию связано с представлениями преподавателей о трудностях, возникших в результате активного внедрения электронных средств фиксации всех взаимодействий преподавателей со студентами.

В частности, пять лет назад во многих вузах стала внедряться электронная фиксация достижений студентов в учебе. Преподаватели должны были ставить каждому обучающемуся определенные баллы за посещение лекций, работу на семинарах, практических занятиях, написания эссе, контрольных работ и т.п. Преподаватели должны были вносить все эти данные в личный кабинет студента. Их опрос показал, что 67% одобряют такую форму получения сведений о результатах своей работы. В то же время, 54% студентов отмечают ее ограниченность, так как общение носит формальный характер, не всегда понятно, какими критериями руководствовался преподаватель при оценке работы обучающегося. Личностный подход практически не применяется, что усиливает риски снижения качества обучения, так как студенты не видят заинтересованности преподавателей в том, чтобы каждый освоил учебный материал на достаточном уровне.

Внедрение в практику балльно-рейтинговой аттестации неоднозначно оценивается преподавателями. С одной стороны, возможность постепенного набора баллов в течение семестра стимулирует академическую активность студентов, они могут самостоятельно отслеживать свои достижения по каждой дисциплине. С другой стороны, посещение лекций и семинаров, а также

выполнение контрольных работ, по мнению преподавателей, не всегда коррелирует с реальным уровнем освоения студентом материала и сформированностью у него необходимых компетенций. 38% преподавателей отмечают, что им до сих пор не всегда понятен алгоритм вычисления формул БРС, а также у них возникают технические сложности (связанные с освоением программного обеспечения). В целом среди преподавателей доминирует отношение к БРС как формальности, которую они соблюдают по поручению руководства, но не видят пользы данной системы оценки:

«БРС сводится к тому, что студенты готовы глотки друг другу перегрызть ради доклада или сообщения какого-то. Битва за баллы, за которой нет реального стремления овладеть определенными знаниями» (муж., 58 лет, доц.);

«Много времени уходит на расчет количества различных активностей студентов и присваиваемых баллов. Потом еще в программу нужно регулярно заносить, в конкретные дни, а то база закроется. У коллег старшего возраста по-прежнему есть сложности, часто к нам обращаются за консультацией» (жен., 29 лет, асс.).

Такое представление присуще преимущественно представителям старшей возрастной группы, имеющим большой опыт обучения:

«Вносить данные в БРС с горем пополам научились. Если еще придется по «Скайпу» лекции читать и задания на компьютере присылать и проверять – вообще вся жизнь в интернете будет проходить. А с компьютером я не особо дружу. Пусть молодежь этим занимается, им легче освоить новые технологии» (муж., 61 год, доц.).

Возникает проблема поиска оптимальных методов внедрения дистанционных способов обучения студентов как на лекционных занятиях, так и осуществления контроля их самостоятельной работы. Важнейшей задачей становится создание новых способов учета индивидуальных темпов развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций

каждого студента. Реализация такого подхода потребует не сокращения количества преподавателей в вузах в результате распространения дистанционных методов обучения, а формирования у них новых навыков, связанных с переходом к персонифицированному образованию по примеру того, как запускается этот процесс в современной медицине.

В связи с этим, следует указать риски, действующие на макроуровне, связанные с массовизацией высшего образования. Она открыла доступ к образованию для тех, кто не обладает высоким уровнем развития необходимых для этого способностей, при этом данная тенденция является отражением ситуации в экономике и сфере производства: процессы настолько усложнились и «обросли» новациями, что только высшее образование дает возможность развиваться в ногу с этими изменениями, поэтому все большему количеству человек необходим этот ресурс.

Исследования ученых из Гарвардского университета показали, что в XXI веке около 90% рабочих мест в мире требует высшего и специального образования, тогда как в начале прошлого столетия эта цифра составляла всего 10-15%. Эти данные свидетельствуют о том, что образование превратилось в продукт массового спроса⁹¹.

Респонденты считают основным негативным последствием массовизации образования необходимость учить студентов с низким уровнем заинтересованности в приобретении профессиональных знаний и мотивации на работу по профессии в будущем. Они поступили в вуз для получения диплома как формального подтверждения своего высшего образования.

Исследование, проведенное нами в 2014 году, свидетельствует о том, что незаинтересованность проявляется преимущественно у тех студентов, для которых высшее образование служит инструментальной ценностью, средством получения возможности карьерного роста при наличии диплома о высшем образовании, достижения более высокого социального статуса.

⁹¹ Никитина А. П. Дистанционное образование за рубежом. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obrazovanie-za-rubezhom> (дата обращения: 16.12.2017).

На данный момент в обществе распространено мнение о высшем образовании как о допуске не только к престижным и высокооплачиваемым видам деятельности, но и на рынок труда в целом. Одним из субъектов формирования такого мнения являются работодатели, которые указывают наличие диплома о высшем образовании обязательным условием для кандидатов на должность. Поэтому многие выпускники школ (точнее, их родители) готовы вложиться в вузовское обучение на контрактной основе.

Влияние массовизации высшего образования усиливает следующие риски преподавателей. При элитарной системе образования преподаватели формируют материал по дисциплинам и выбирают методы обучения, опираясь на то, что студенты уже обладают определенными знаниями, которые позволяют осваивать этот материал. В странах, совершивших переход к массовой системе образования гораздо раньше России (к примеру, США, Японии, Германии), качество школьного образования дает возможность большинству выпускников поступить в вуз.

В условиях, когда вузы несут полную ответственность за собственную рентабельность, массовое образование поддерживает постоянный приток студентов. Возрастает востребованность самих вузов и, следовательно, труда преподавателей. Однако в России наблюдается разрыв общего и высшего образования, а именно: по оценке 78% преподавателей вузов, значительной части принятых на платной основе студентов не хватает знаний, навыков, необходимых для получения высшего образования. У преподавателей возникает риск потери своей квалификации, так как вместо постоянного приобретения новых знаний для подготовки специалистов им приходится заниматься формированием у части обучающихся базовых универсальных навыков, давать знания, которые они должны были получить еще в школе:

«У нас сейчас идет очень негативный процесс деградации образования. И начинается все со школы. К нам в вузы попадает много очень слабых студентов, которые просто не тянут существующую программу.»

А поскольку отчислить мы их не можем, потому что вузу это не выгодно, приходится их по-другому учить, чтобы хоть что-то усвоили» (муж., 28 лет, асс.).

Возникает проблема поиска иных методов обучения данного контингента студентов, чтобы сформировать у них необходимые профессиональные компетенции, либо работать в привычной схеме, снижая качество образования. Этот путь не предполагает трат времени и сил, но в то же время в полной мере не достигаются поставленные задачи по подготовке конкурентоспособных профессионалов.

По мнению респондентов, с незаинтересованной аудиторией сложно выстраивать взаимодействие, поскольку преподаватели не получают обратной связи от студентов. Наличие интереса делает студента активным субъектом образовательного процесса, его отсутствие – пассивным. Во втором случае приложенные преподавателем усилия не получают желаемой отдачи, что негативным образом отразится на его самочувствии и удовлетворенности работой:

«Для меня лично, да и в принципе для преподавателей, важно видеть интерес со стороны студентов. Ведь мы стараемся его вызвать, вкладываем силы и время, но часто в ответ лишь пустой взгляд, формальное присутствие на парах» (жен., 30 лет, преп.).

Снижение заинтересованности в условиях массовизации высшего образования части студентов в приобретаемых знаниях обостряет проблему ценности научно-исследовательской работы преподавателя. Она всегда рассматривалась как важнейшее условие повышения качества обучения, так как педагог информировал на лекциях, практических занятиях студентов о результатах собственной научной работы, побуждал их включиться в нее, выявляя склонности исследователя. При этом существовало понимание того, что не все, кто занимается обучением на высоком профессиональном уровне,

может в той же мере участвовать в научной работе. Эти виды работ предъявляют разные требования к личности.

Однако пять лет назад в российском образовании возникла новая система оценки деятельности преподавателей. Она связана с изменением требований к их научной работе. Высокие темпы современного научно-технического прогресса, характеризующиеся тем, что новые знания, представления возникают в разных науках чуть ли не ежедневно, ведут к тому, что студенты должны оперативно получать соответствующую информацию. Ее носителем выступает преподаватель. Если он не может выполнить данную задачу, то качество его преподавания снижается. Формируется риск некомпетентности, неспособности объяснить какие-либо новшества и то, каким образом меняются прежние представления об определенных процессах.

Следовательно, от преподавателя требуется постоянное занятие научно-исследовательской работой. Тогда появляется возможность владения сведениями о последних достижениях науки и информирования о них студентов:

«Сейчас нужно очень внимательно следить за тем, что ты говоришь студентам. Они потом все перепроверяют. Некоторые даже спрашивают, на каком основании я в каком-то вопросе упоминаю именно эти научные труды, а не другие, которые существуют в науке» (жен., 42 года, доц.).

Другой респондент отметил, что *«в век непрерывных инноваций нужно быть в курсе событий, чтобы не было стыдно перед студентами, что сам не знаю многого. Ведь именно я в пределах своих полномочий их должен научить» (муж., 30 лет, ст. преп.)*

Информация о разных новых теориях, получаемая от преподавателя, дает студенту возможность выбора из широкого спектра концепций те, на которые он может опираться в собственной творческой работе. Однако при этом появляются новые риски как у преподавателей, так и самих студентов. У преподавателя возникает проблема выделения критериев оценки тех мнений,

выводов, которые представляет студент на основе самостоятельной мыслительной деятельности. Имеет ли он право снижать оценку студенту, если он своих работах/ответах на экзаменах не указывает те новые идеи, которые рассматривал преподаватель на занятиях? У обучающегося возникает риск недооценки его знаний, если они опираются в большей степени на традиционные подходы.

Рассмотренные нами выше риски в работе преподавателей возникают в результате изменений в высшей школе, происходящих на глобальном уровне, а не только в России. Однако к ним присоединяются те, которые характерны в большей степени для нашей страны в настоящее время. Они нами были отнесены в теоретической главе к факторам мезоуровня. Их можно разделить на две группы: последствия образовательных реформ, идущих в высшей школе уже второе десятилетие, а также те, которые связаны с общим влиянием социально-экономической и социокультурной ситуации на деятельность преподавателей вузов.

Прежде всего следует обозначить воздействие трансформации, вызванной переходом России на многоуровневое высшее образование в соответствии с Болонским процессом. Выделение бакалавриата и магистратуры произошло уже в конце 90-х годов XX века, однако риски, возникшие в то время, до сих пор существуют и активно обсуждаются в среде преподавателей.

Ректор Астраханского горного университета В. Литвиненко считает, что «уровень профессионализма и компетентности специалистов профильных российских компаний в настоящее время на 30 % ниже, чем у их зарубежных коллег. Это значительно снижает конкурентоспособность отечественной промышленности. Во многом это явилось следствием решения о подготовке инженерными вузами не инженеров, а бакалавров»⁹². Поэтому следует

⁹² Пирумов А. Р. Качественное инженерное образование как основа технологической и экономической безопасности России // Власть. 2015. № 2. С. 69.

увеличить срок обучения по техническим и естественнонаучным специальностям в бакалавриате до 5 лет, а в магистратуре до 7 лет.

Данная позиция в значительной мере вызвана тем, что у работодателей не сложилось понимание «полноценности» квалификации «бакалавр». Следствием этого выступает ориентация на обучение в магистратуре для получения «достаточного» уровня образования. При этом изначальная функция магистратуры состоит в подготовке специалистов, способных качественно осуществлять аналитическую, консультационную и исследовательскую деятельность в выбранной сфере. Обучение в магистратуре нацелено на развитие узкопрофильных и аналитических компетенций, служащих фундаментом научной или управленческой карьеры, в отличие от бакалавриата, направленного преимущественно на прикладные знания.

В качестве одного из положительных аспектов внедрения магистратуры преподаватели отмечают возможность работать над проектами совместно со студентами, которые заинтересованы в исследовательской деятельности. Однако таких, по мнению 67% опрошенных, среди магистрантов меньшинство. Остальные стремятся в магистратуру, руководствуясь требованиями, предъявляемыми работодателями. Поскольку в представлениях работодателей бакалавриат нередко приравнивается к незаконченному высшему либо к среднему профессиональному образованию, студенты считают, что наличие квалификации «магистр» обеспечит им более высокий старт в карьере:

«Мне, как и многим, не понятен уровень бакалавриата. Зачем это нам нужно? Работодатели не понимают, куда их отнести. Некоторые считают его уровнем колледжа» (жен., 53 года, доц.);

«Не все работодатели берут на работу бакалавров и требуют получение квалификации «магистр». В итоге многие идут в магистратуру просто, чтобы иметь шанс найти работу» (муж., 41 год, доц.);

«Среди магистрантов есть очень хорошие ребята. Привлекаем их к грантам, проектной работе. Жаль, что большинство такой заинтересованностью не отличаются» (жен., 29 лет, асс.).

Проблемы, связанные с формированием ориентаций выпускников бакалавриата на продолжение учебы в магистратуре, подтверждаются исследованиями В. С. Каташинских, которая отмечает, что ориентации студентов на обучение в магистратуре прежде всего обусловлены потребностью получить конкурентное преимущество на рынке труда за счет высокого уровня профессионализма, перспективами карьерного роста. Но данный фактор в российских реалиях не дает значимых преимуществ на рынке труда для выпускников вузов со степенью магистра⁹³.

Существующая неопределенность профессиональных требований к выпускникам-бакалаврам и магистрам ведет к усилению рисков преподавателей, связанных с тем, что они могут не дать бакалаврам знаний, которые позволят им стать востребованными на рынке труда. Также существуют риски того, что качество обучения магистров не удовлетворит работодателей, так как они еще не выяснили для себя, чем же он должен отличаться от специалиста, который прежде учился 5 лет. У нас до сих пор отсутствуют статистические данные о том, насколько различаются карьерные траектории бакалавров и магистров. Исходя из этого, как показал проведенный нами опрос выпускников бакалавриата гуманитарных направлений подготовки УрФУ, в среднем 34% ориентированы на учебу в магистратуре, при этом 27% намерены получить иное образование, чтобы расширить возможности своего трудоустройства в будущем.

Еще одним продуктом образовательных реформ в высшем российском образовании являются Федеральные государственные образовательные стандарты, первое поколение которых появилось в 2004 году. Темпы их изменений очень высокие. В настоящее время уже внедряется ФГОС 3++.

⁹³ Каташинских В. С. Институциональные основы магистратуры в современных условиях : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 : Екатеринбург, 2013. 20 с.

В целом 81% преподавателей считают наличие таких стандартов необходимым и полезным для системы образования. Идея ФГОС предполагает, что в эпоху, когда знания являются основным ресурсом общества, к профессионалу предъявляются повышенные требования в вопросе его компетентности. Для понимания этих требований и использования соответствующих методов обучения, позволяющих удовлетворить запросы, необходима закреплённая, признанная всеми заинтересованными сторонами унифицированная система качеств, которыми должен обладать выпускник вуза.

Предполагается, что стандарты делают образовательный процесс и результаты обучения более понятными посредством установления унифицированных требований к подготовке на определенном уровне, обеспечивающих единство образовательного пространства России. Однако, по мнению 77% опрошенных нами преподавателей, стандарты сводятся к совокупности формальных критериев, не обладающих содержательной целостностью, определенностью, обоснованностью. Они отмечают, что формулировки общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций не отличаются однозначностью и, следовательно, могут трактоваться по-разному.

Поэтому у многих преподавателей не сложилось четкое понимание критериев определения уровня сформированности отдельных компетенций у студентов. К тому же, инструменты их оценки могут быть разными. Каждый преподаватель самостоятельно разрабатывает фонд оценочных средств (ФОС), что не позволяет выработать единые критерии уровня подготовки выпускников вузов к будущей профессиональной деятельности.

С одной стороны, введение стандартов было направлено на повышение качества образования, снижение рисков того, что какие-то знания, навыки студенты не получают от преподавателей в должной мере. С другой стороны, неопределенность оценки результатов образовательного процесса возросла

как у преподавателей, так и у работодателей. Так при опросе, проведенном в 2017 году отделом качества УрФУ среди работодателей, представляющих промышленные предприятия Среднего Урала, расхождения между их оценкой уровня развития профессиональных компетенций молодых инженеров и мнениями преподавателей вузов, составили по показателям профессиональных компетенций от 1 до 1,5. Специалисты-практики давали более низкую оценку, чем преподаватели, которые осуществляли подготовку будущих инженеров.

Однако, как отмечают работники вузов, одна из причин такого расхождения заключается в том, что у работодателей существуют свои требования, не представленные в четкой форме в нынешних ФГОСах:

«Стандарты, конечно, нужны. Потому что мы должны понимать, к каким целям движемся в своей работе. Но то, что с ними происходит в России, это просто бардак. Не уверена, что ФГОС реально отражает потребности общества. Никто эти компетенции до конца не понимает. Ни мы, ни работодатели» (жен., 53 года, доц.).

В целом, оценивая результаты реализации осуществляемых в высшей школе реформ в России, можно заметить серьезные расхождения декларируемых принципов и реальных мер, предпринимаемых в ходе трансформации образования. В частности, целью реформ было повышение качества образования, однако оно до сих пор определяется не оценками работодателей, которые получают из вузов молодых специалистов, а результатами экзаменов, проводимых самими вузами.

В вузах последнее время с целью повышения объективности оценивания учебных достижений студентов внедряется система независимого контроля. Он проводится чаще всего дистанционно в компьютерных классах внешними по отношению к факультетам/департаментам структурами Министерства образования. Независимый контроль проводится в форме тестирования. Опыт УрФУ показывает, что многие преподаватели не приветствуют такую

практику⁹⁴. Во-первых, они не считают его достаточно объективным, так как нередко в него включаются те вопросы, которые не изучались в данном курсе. Во-вторых, сама методика проведения тестирования не гарантирует объективности результатов:

«Странный вид контроля. С чего-то вдруг решили, что тест покажет реальную картину. И еще вопрос, кто тесты составил и обладают ли эти люди необходимыми знаниями, чтобы оценивать» (муж., 58 лет, доц.).

В-третьих, преподаватели не понимают, почему неожиданно возникло недоверие к их работе. Еще сравнительно недавно считалось, что они добросовестно занимаются своей профессиональной деятельностью. Нареканий со стороны студентов, работодателей не было. Вдруг возникло представление, что занятия в вузах ведут люди, видимо, склонные к обману, сокрытию своих недостатков. Попытка взять под контроль деятельность, которая ранее была исключительно прерогативой преподавателей, воспринимается как сомнение в их профессионализме, выражение недоверия:

«Чувствуешь себя не как специалист, имеющий большой опыт работы, ценимый студентами, коллегами по работе, а как преступник, которого все еще не поймали. Будто я учу не тому, что нужно будущему специалисту, занимаюсь халтурой» (муж., 63 года, проф.).

Если преподавателям не доверяют при оценке качества освоения учебной программы, тогда нужно внедрять систему проверки со стороны тех, кто принимает на работу выпускников вузов. Требуется наладить систему изучения их заказа на квалифицированного специалиста для конкретных предприятий, организаций.

Однако эти потребности работодателей не изучаются в систематической форме, что негативно сказывается как на содержании федеральных образовательных стандартов, так и на целях и задачах, которые решают

⁹⁴ Янченко С. И. Независимый тестовый контроль и его место в системе контроля уровня учебных достижений студентов // Материалы XI Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе». URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24736/1/notv-2014-201.pdf> (дата обращения: 18.12.2017).

преподаватели в своей работе со студентами. Они находятся в ситуации не зависящегося от них риска подготовки специалиста, которому придется переучиваться после трудоустройства на предприятие. Один из молодых инженеров отметил: *«когда я пришел на завод, мне сказали, что могу забыть то, чему учили. Все это уже устарело. Нужно научиться тому, что мы требуем от специалиста»* (муж., выпускник 2015 года).

Результаты использования количественной методики сбора эмпирической информации выявили отношение преподавателей к совокупности тех новаций, которые дополняют рассмотренные выше преобразования в работе преподавателей высшей школы, умножая уже имеющиеся риски (рисунок 1).



Рисунок 1. Отношение преподавателей вузов к изменениям в высшем образовании

Раскрывая суть негативного воздействия осуществляемых изменений в профессиональной деятельности преподавателя, участники исследования в первую очередь отмечают, что постоянное обновление федеральных стандартов, учебных планов, рабочих программ, ведение БРС привело к резкому возрастанию «бумажной работы». Она отнимает время, необходимое

для ознакомления с достижениями современной науки, создания новых методических материалов для учебных курсов, индивидуальной работы со студентами.

Указанная деятельность, по оценкам участников исследования, имеет исключительно формальный характер, поскольку нередко не несет в себе содержательных аспектов. Например, людям, имеющим высокую квалификацию и большой опыт работы, трудно понять, каким образом ежегодно переделываемая по новому образцу рабочая программа курса влияет на качество его преподавания. Одной из причин такого положения дел является то, что администрация вуза не проводит систематическую работу по объяснению сути и значимости изменений. Видимо, им самим сложно доказать, как очередной документ, заполняемый преподавателем, позитивно отразится на его работе. К тому же нередко не даются разъяснения даже по форме заполнения требуемых документов, что требует дополнительных временных затрат:

«Постоянное переписывание рабочих программ дисциплин, учебных планов, какие-то новые документы нужно оформлять. Куча бумажной работы, в которой надо разбираться, отнимает большое количество времени и сил у преподавателя» (муж., 28 лет, асс.);

«Программы мы обязаны переписывать постоянно. Это невыносимо просто. Бюрократия бесконечная, хотя отмечается переход на электронный документооборот. Он оказывается фикцией» (жен., 44 года, доц.).

Только 8,5% респондентов считают, что в процессе корректировки учебных планов и программ дисциплин преподаватель может осуществить рефлексию, проанализировать содержание документов, подумать над тем, какие требования к его деятельности пункты следует реализовать:

«Начинаешь задумываться над некоторыми пунктами: нужно ли это? Постоянно все это штудируешь, опять пропускаешь через себя. Нередко действительно меняется к лучшему в итоге» (жен., 53 года, доц.).

Примерно треть опрошенных подчеркивают, что необходимость приведения обучения в соответствие с новыми образовательными стандартами имеет рациональное основание. Однако на практике преподаватели сталкиваются с такими препятствиями как отсутствие времени для реализации указанных в новых рабочих программах принципов, требуемого для этого материального обеспечения учебного процесса, постоянной связи с работодателями, которые могли бы показать, в какой мере осуществляемые новации обеспечивают формирование востребованного на производстве молодого специалиста.

Следующее изменение, происходящее в российском высшем образовании и создающее самые большие риски, заключается во внедрении принципа расчета количества преподавателей в вузе в зависимости от численности студентов, а не объема нагрузки, как это было прежде. Данная тенденция вызвана фактором, действующим на мезоуровне, так как осуществляется попытка экономии затрат государства на финансирование высшего образования. Приводятся данные о том, что в ряде стран мира на одного преподавателя приходится 14-18 студентов, а не 8-9, как было у нас несколько лет назад. При этом не указывается, что у этих вузов имеется та материальная база, которая позволяет дистанционно учить студентов, вести контроль качества освоения ими учебного материала. К тому же обучающиеся за границей молодые люди с первого курса приучаются к самостоятельной работе, что дает возможность сократить объем часов на лекции и семинары. Механический перенос чужого опыта в нашу систему образования без какой-либо предварительной подготовки привел к тому, что у значительного количества преподавателей появился риск потерять любимую работу, оказавшись в ситуации безработного специалиста.

Поэтому 63,6% опрошенных охарактеризовали данное нововведение как самое неожиданное и опасное для них. С их точки зрения, нагрузка преподавателя не становится меньше, поскольку в нее включается не только

проведение аудиторных занятий и индивидуальная работа с обучающимися, но и научно-исследовательская, методическая деятельность, а также упомянутая выше «бумажная работа»:

«Преподавателей сокращали – видите ли, в соответствии с количеством студентов. Но это просто бред, потому что у тех, кто остался, нагрузка иногда нечеловеческая» (жен., 36 лет, ст. преп.);

«Когда нужно сократить штат, под ударом теоретически находятся все. Мы не знаем, по каким критериям будут оставлять либо увольнять. Можно начать выслуживаться, но это не гарантия» (муж., 57 лет, проф.).

Только 11,3% респондентов полагают, что эта новация позволит оставить в вузах самых лучших педагогов и омолодить состав: *«Я сам преподаватель, но я понимаю, что вузу выгодно содержать такое число работников, которое действительно необходимо в актуальный момент времени, и незачем оставлять всех из жалости, размазывая нагрузку»* (муж., 32 года, доц.).

Однако риски, вызванные сокращением числа преподавателей в высшей школе, усиливаются тем, что неизбежным следствием указанного изменения является уменьшение аудиторной нагрузки с одновременным значительным увеличением доли самостоятельной работы студента. С одной стороны, эта мера обеспечивает возможность меньшим составом преподавателей вести учебный процесс. С другой стороны, не все студенты могут без помощи педагога освоить весь учебный материал по учебникам, монографиям, статьям. 63,3% опрошенных заявляют, что данное нововведение негативно сказывается на качестве высшего образования:

«Теперь мы со студентами общаемся через отчеты и ведомости в большей степени, нежели непосредственно на занятиях. Да и самих занятий все меньше становится. Что они осваивают и на каком уровне, об этом начальство не думает» (муж., 41 год, доц.).

Посредством общения преподаватели могут заинтересовать обучающихся в новом материале, мотивировать их активно развивать профессиональные навыки. По их мнению, самостоятельная работа не всегда обеспечивает должный уровень освоения студентом знаний, так как рядом нет преподавателя, помогающего ему разобраться в большом объеме информации, разных позициях исследователей по какой-то научной проблеме:

«Честно, я не поддерживаю такое. Не стоит надеяться, что студент сам что-то найдет. Можно часть выдавать на самостоятельное изучение, но в любом случае это надо будет проверять, что студент именно освоил. Лучше проводить аудиторно лекции и практику. Студенты сейчас книжку в руки не берут, поэтому они ее открывать не будут, даже не дойдут до библиотеки и, соответственно, ничего не прочитают» (жен., 44 года, доц.);

«Считаю этот подход нежизнеспособным. Студенты не хотят и не будут сами заниматься своим образованием. По крайней мере, большинство. Их нужно постоянно направлять, контролировать и даже заставлять, а это невозможно без аудиторного взаимодействия» (муж., 58 лет, доц.).

Некоторые респонденты (6,9%) считают увеличение самостоятельной работы студентов необходимой мерой, так как именно этим способом проверяется, насколько важна для человека получаемая профессия. В полной мере овладеть соответствующими навыками можно только тогда, когда студент готов прилагать самостоятельные усилия, а не только посещать занятия:

«Всему обучить невозможно. И они должны уметь пользоваться литературой, уметь найти то, что им необходимо. Тут, как в притче: мы даем удочку, а ловите вы уже сами. То есть полностью методику объясняешь, и они работают самостоятельно» (жен., 51 год, проф.).

С точки зрения 29,8% участников исследования, увеличение доли самостоятельной работы за счет сокращения аудиторных занятий применимо только для магистрантов. Если говорить об уровне бакалавриата, то

вчерашние школьники не готовы самостоятельно вести свой процесс обучения:

«В бакалавриате не стоит увеличивать самостоятельную работу. Они еще не готовы много времени проводить в библиотеке и работать. Я думаю, они даже не знают, где находится библиотека» (жен., 53 года, доц.).

На наш взгляд, негативное отношение преподавателей к сокращению аудиторных занятий обусловлено не неспособностью студентов к самостоятельной работе, а рисками существенного сокращения или потери значимости роли преподавателя в учебном процессе. Он перестает быть основным субъектом формирования и развития их профессиональных компетенций. Часть преподавателей сможет сохранить свою значимость для студентов, если адаптируются к новой ситуации, перейдя в положение специалиста, объясняющего наиболее сложные блоки получаемой ими самостоятельно информации, свяжут ее с теми знаниями, которые были даны на лекциях, семинарах.

Но для этого преподаватели должны постоянно приобретать новые знания и умения, определяемые достижениями науки, техники в той сфере общественного производства, для которой они готовят специалистов. При этом опережая темпы их освоения теми студентами, которые в процессе самостоятельной работы, используя интернет, могут получить о них информацию и знать больше, чем преподаватель, осуществляющий обучение. Только в этом случае он сможет доказать свою ценность, завоевать авторитет.

В связи с этим, появляется еще один риск, порожденный противоречием факторов мезо- и микроуровня, определяющих направленность и содержание новаций в высшей школе: для достижения упомянутого «опережения» необходимо, чтобы вуз предоставлял нужные условия для развития профессионализма самих преподавателей. Их отсутствие является фактором, препятствующим их успешной адаптации к новым требованиям.

Еще одним нововведением в системе российского образования является усиление требования обязательного включения всех преподавателей в научно-исследовательскую деятельность, чтобы решить сразу несколько задач. Во-первых, обеспечить включение в учебный процесс данных о последних достижениях науки и техники. Преподаватель, занимающийся регулярно исследованиями, имеет больше информации, чем тот, кто от случая к случаю ими интересуется. Во-вторых, обеспечить связь теории с практикой, так как большинство исследований преподавателей должно быть направлено на разработку актуальных для производства тем. В-третьих, занимаясь наукой, преподаватель станет активнее включать в свой творческий поиск студентов. Те приобретут ценный опыт научной работы. После окончания вуза они смогут успешно включиться в инновационную деятельность тех организаций, где будут трудиться.

Работа преподавателя всегда предполагала выполнение роли исследователя, поскольку высшая школа обеспечивает проникновение науки в общечеловеческую культуру⁹⁵. Однако доминировала точка зрения, согласно которой первостепенной является педагогическая деятельность, и научное творчество преподавателя вуза отличается от научного творчества работника НИИ тем, что оно направлено на подготовку новых исследователей⁹⁶.

Изменение соотношения педагогического и научного аспектов вызывает больше всего споров, рождает несколько точек зрения, в том числе радикальные, не приемлющие какого-либо компромисса. Сложность данного вопроса обусловлена тем, что здесь речь идет о фундаментальной проблеме, о стратегической функции преподавателя.

21,5% участников опроса видят положительные моменты в усилении требований к включению преподавателей в научно-исследовательскую деятельность. В частности, возможность посмотреть на изучаемые проблемы с другой стороны – с позиции практика, что выступает важной составляющей

⁹⁵ Вернадский В. И. Письма о высшем образовании в России // Вестник воспитания. 1913. № 5.

⁹⁶ Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л., 1974.

его профессионализма, а также получить материальное вознаграждение за свои изыскания:

«Если преподаватель профессионал в своем деле, он должен быть не только теоретиком, а еще и в своей сфере заниматься наукой, научные статьи писать. Может быть, даже не в стенах университета, а в практической деятельности, в проектных институтах, в каких-то других организациях» (муж., 32 года, доц.);

«Как преподавателю – это, наверное, в плюс, то есть можно где-то больше денег получить. Этот процесс аккомпанирует учебе, она не остается без внимания» (жен., 46 лет, проф.).

В то же время 34,7% негативно оценивают данное нововведение, обосновывая это тем, что преподаватель тратит слишком много времени на собственную научную деятельность в ущерб учебному процессу, а также тем, что не должно быть принуждения всех преподавателей к научной деятельности:

«Чтобы это было научное исследование, чтобы его можно было опубликовать в статье, этим надо заниматься серьезно. В таком случае на обучение студентов вообще времени не остается. Это неправильно. У нас все-таки образовательная организация» (жен., 36 лет, ст. преп.);

«Простите меня, в нашей сфере не так часто что-то происходит, чтобы об этом постоянно писать. Как бы это не скатилось к профанации, когда сам себя цитируешь. Времени занимает много. И невозможно пробиться в журналы, публикации, в основном, платные. Есть ли смысл писать статью, чтобы за нее платить?» (жен., 53 года, доц.);

«Я против того, чтобы это было принудительно. Есть преподаватели – природные исследователи, для них это приемлемо. А некоторые не такие, но это не означает, что они плохо учат» (муж., 41 год, доц.).

Приведенные мнения свидетельствуют о наличии нескольких рисков. Первый состоит в стремлении «загнать» всех преподавателей в систему обязательной научной работы, не учитывая их индивидуальные способности, желание и наличие необходимых условий в вузе. Второй – риск качества своей работы в вузе, возможности сочетания на высоком уровне педагогической и исследовательской деятельности.

Следует подчеркнуть, что данные риски не одинаковы для разных категорий преподавателей. Преподавателями старшего возраста острее ощущается проблема адаптации к новым требованиям: ранее научная деятельность не была обязательной, поэтому сейчас им сложнее перестроиться. Если преподаватель, не имеющий ученой степени, занят подготовкой кандидатской диссертации, он вынужден себя в значительной мере ограничивать в занятиях, направленных на повышение качества обучения.

43,8% опрошенных выделяют как плюсы, так и минусы усиления требований к повышению научной активности преподавателя. Информанты подчеркивают, что она должна присутствовать в деятельности преподавателя вуза, но не как средство реализации собственных амбиций и получения выгоды, а как возможность овладеть новыми знаниями, навыками и передать их студентам:

«Научно-исследовательский компонент, безусловно, должен быть. Но не ради денег. Не забывать, что мы реализуем какие-то исследования и проекты, чтобы самим развиваться и больше знать в сфере своих научных интересов, а значит – передавать эти знания нашим студентам»
(муж., 26 лет, преп.).

Результаты проведенного исследования показали, что в настоящее время для 65,5% опрошенных преподавателей основной по-прежнему является педагогическая деятельность (рисунок 2).

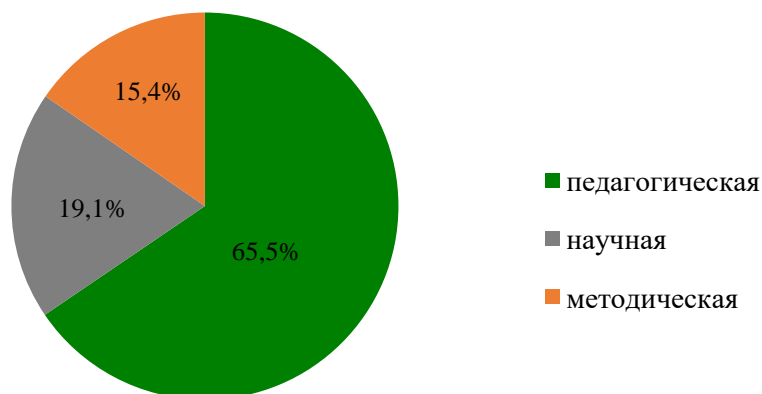


Рисунок 2. Основной вид деятельности преподавателя

Это соотносится с данными исследования С. Д. Резника и О. А. Вдовиной, в рамках которого были опрошены 400 преподавателей государственных вузов Пензенской области. По итогам этого исследования сделан вывод, что большинство преподавателей считают своей работой ведение учебного процесса⁹⁷.

Таким образом, у большинства преподавателей сохраняется стереотип о приоритете педагогической деятельности. Однако в условиях трансформации высшего образования акцент постепенно смещается на научную работу, что находит отражение в заключении «эффективных контрактов» (проведение исследований и публикация научных трудов становятся определяющими в формировании зарплаты преподавателей вузов).

Вопрос их заключения активно обсуждается в преподавательской среде. Встречаются разные, в том числе радикальные позиции. Примером выступает мнение Афанасьевой В. В., профессора кафедры философии и методологии науки Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, которая является автором получившего широкую известность открытого письма министру образования РФ.

⁹⁷ Резник С. Д. Преподаватель российского вуза: мотивы и приоритеты деятельности // Социологические исследования. 2017. № 6. С. 136.

В. В. Афанасьева сравнивает текущее состояние высшего образования в России с тяжелой болезнью, одним из признаков которой выступает «бумажная паранойя и канцелярская шизофрения». Она проявляется в заключение «эффективных контрактов», призванных измерять неизмеримое, оценивать (причем очень дешево!) бесценное...Как результат, подлинная научная работа подменяется имитацией бурной деятельности»⁹⁸.

Такая позиция нередко встречается в среде преподавателей по причине того, что эффективные контракты ставят преподавателя в ситуацию непростого выбора: либо принудительно заниматься проведением научных исследований, либо не делать этого и терять в зарплате. Кроме того, снова проявляется проблема неравных условий, так как в более выгодном положении оказываются преподаватели, которые хотят заниматься наукой и обладают необходимыми для этого способностями.

При этом требование повышения активности в сфере научных исследований сопровождается усилением регламентации преподавательской деятельности. Каждый шаг преподавателя при обучении студентов, выполнении научных исследований должен быть зафиксирован в соответствующих планах, промежуточных и конечных отчетах. Все действия контролируются, что существенно ограничивает традиционную свободу академического звена вуза от управленческого, привычную для преподавателей. Чрезмерный контроль вызывает критику решений администрации вузов со стороны преподавателей, непонимание сути нововведений и их возможных последствий:

«Шагу не можем ступить без каких-то указаний сверху, без разрешения. Все прописано, что и когда мы должны делать. Лучше бы подумали о важных вопросах, о качестве в истинном смысле этого слова. Иногда выносят такие предложения, что начинаешь считать руководство

⁹⁸ Афанасьева В. В. Открытое письмо министру образования РФ Ольге Васильевой. URL: <http://muzobozrenie.ru/vera-afanas-eva-otkry-toe-pis-mo-ministru-obrazovaniya-rf-ol-ge-vasil-evoj/> (дата обращения: 12.01.2018).

людьми с улицы, которые в образовательном процессе ничего не смыслят» (муж., 57 лет., проф.).

Сокращение степени самостоятельности преподавателей усиливает их неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью. 43,8% опрошенных отметили, что прежде профессия преподавателя их привлекала определенной свободой в принятии решений, касающихся организации образовательного процесса. В настоящее время такую возможность отмечают только 15,5%. Кроме неудовлетворенности, чрезмерная регламентация является причиной снижения потребности преподавателей в осуществлении самостоятельного творческого поиска в научной и педагогической деятельности.

Все указанные риски, вызванные действием факторов на макро- и мезоуровне, усиливаются теми преобразованиями, которые осуществляет администрация конкретных вузов. Их можно отнести к микроуровню, определяемому политикой федеральной власти в сфере модернизации высшего образования. Многие вузы за последние 3-4 года осуществили структурные преобразования, которые привели к упразднению большого количества кафедр, факультетов, департаментов путем их объединения. Будто бы такая мера ведет к оптимизации системы управления и экономии финансов. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о появлении у преподавателей дополнительных рисков. Возникает неопределенность их будущего, опасность дальнейшего сокращения кадров, трудности в адаптации к работе с новыми сотрудниками, вызванные традиционным делением на «мы» и «они», распределением нагрузки и т.п.:

«Лично я нормально отношусь к объединению. Понятно, что придется, возможно, где-то наступить себе на горло, но в целом надо извлекать выгоду, не упускать шанс в сотрудничестве с крутыми профессионалами сделать что-то действительно стоящее» (муж., 32 года, доц.);

«В душе не хочется объединяться. У нас разные интересы, разный подход к одним и тем же вопросам. Притирка очень длительная, и то до конца она не произойдет» (жен., 44 года, доц.);

«На самом деле наши привычки – это барьер. Меняется руководство, и все понимают, что будет по-другому. И это пугает, потому что мысли обычно приходят далеко не позитивные» (муж., 30 лет, ст. преп.).

У преподавателей, которые столкнулись с реструктуризацией вуза, доминирует негативная оценка, вызванная необходимостью налаживания новых связей с теми структурами, которые появились в результате происходящих преобразований. Возникли новые риски, состоящие в том, что при отсутствии грамотного стратегического контроля процесса объединения разных подразделений, формулирования четкой цели проводимых преобразований и донесения ее до научно-педагогических работников, вуз может потерять часть своих преподавателей, которые пожелают перейти в другое учебное заведение.

Кроме внутривузовских изменений, фактором усиления профессиональных рисков преподавателей является отсутствие необходимых для постоянного их саморазвития условий, обеспечивающих повышение научной активности, совершенствование методов преподавания. Эти условия включают наличие материальных, финансовых средств для ведения научных исследований, создание электронных средств обучения, понятной и эффективной системы управления новациями, оплату труда и т.д.

Снижается мотивация преподавателей на принятие и трансляцию новшеств, а также ценность публикаций как продукта исследовательской работы, если в вузе нет соответствующей оплаты этой деятельности.

Рассмотрим, насколько преподаватели удовлетворены значимыми для их работы факторами, действующими на уровне вуза (таблица 1).

**Удовлетворенность преподавателей различными аспектами
трудовой деятельности в вузе, % от числа опрошенных**

	Полностью удовлетворен	Скорее удовлетворен	Скорее не удовлетворен	Совершенно не удовлетворен	Итого
Условия труда	11,6	52,0	32,3	4,1	100,0
Деятельность администрации вуза	6,9	29,5	42,0	21,6	100,0
Оплата труда	0,9	17,2	40,1	41,7	100,0
Отношение со стороны руководства факультета/департамента	12,5	58,0	21,9	7,5	100,0
Отношение со стороны студентов	44,5	48,3	4,7	2,5	100,0

Результаты исследования показывают, что большинство опрошенных (92,8%⁹⁹) в целом удовлетворены отношением со стороны студентов. Данный фактор является значимым, поскольку для существенной части преподавателей (37,9%) общение с ними выступает одним из ключевых факторов привлекательности профессии.

Участники исследования отмечают, что, несмотря на некоторую формализацию отношений, на сокращение непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов, на отсутствие заинтересованности в учебе у части обучающихся, отношения с ними являются в большинстве случаев уважительными, доброжелательными. Сказывается общая культура взаимодействия молодых людей с теми, кто их учит. Она формируется еще в школьные годы и действует, когда они становятся студентами:

⁹⁹ Сумма ответов «полностью удовлетворен» и «скорее удовлетворен».

«Если брать такую сторону как общение, понимание, уважение, то у нас достаточно хорошие отношения со студентами. Взаимопонимание есть, это приятно» (жен., 29 лет, асс.).

Однако 7,2% опрошенных не удовлетворены своими отношениями со студентами. По их мнению, не все ценят работу преподавателей, не уважают их, поскольку воспринимают с потребительской точки зрения. Преподаватели являются субъектами, реализующими заказ на образовательную услугу, поэтому обязаны дать им знания, которые обеспечат в будущем успешную адаптацию к требованиям работодателей:

«Когда я училась, никогда даже мысли не было нахамить или обратиться неуважительно, а сейчас потребительское отношение к педагогам, пренебрежительно – ничего не достигли в жизни, вот и сидите, других учите» (жен., 53 года, доц.).

Следует особо отметить, что, по мнению 70,5%, у них сложились нормальные деловые отношения с руководством факультета/департамента. Они выступают «прослойкой» между администрацией вуза (уровнем стратегических решений) и кафедрой (уровнем оперативных решений). От этих людей во многом зависит удовлетворенность организацией образовательного процесса, морально-психологической атмосферой в той малой общности, с членами которой преподаватель постоянно общается во время работы. Как отмечают респонденты, большинство представителей этого уровня вузовского управления пытаются снизить негативные последствия тех решений, которые принимаются в настоящее время в условиях трансформации высшего образования. Это обеспечивает снижение психологического восприятия возникающих рисков преподавателями, сохранение доверия к непосредственным руководителям. Поддержание таких отношений обусловлено тем, что руководители факультетов сами занимаются преподаванием, не являясь исключительно менеджерами. Следовательно,

понимают проблемы преподавателей, поддерживают их, когда это необходимо:

«С руководством факультета отношения не меняются. Были хорошими, такие и сейчас. К ним можно обратиться при необходимости, никогда в помощи не отказывают. Они ведь сами преподаватели, сами в этом соку варятся» (муж., 41 год, доц.).

Однако около 30% преподавателей не удовлетворены отношениями, которые у них сложились с руководством факультета/департамента. Они заявляют о наличии недопонимания, споров, возникающих чаще всего по кадровым вопросам, при перераспределении полномочий и ответственности между руководителями кафедр и факультета. Возникает особый риск, возникающий при отстаивании преподавателями своей позиции. Это может привести к существенному ухудшению отношения к ним непосредственных начальников, требующих подчинения их воле. Впоследствии это может привести к потере рабочего места:

«Действующих преподавателей они пытаются заменить на каких-то специалистов, которые неспециалисты вообще в этой области. Хочется и с руководством не ссориться, но получается, что мы постоянно в встревоженном состоянии. Состав кафедры уже устоявшийся, мы сплотились, у нас есть взаимозаменяемость, а новые сотрудники не привыкли работать и не хотят этого. Не знаешь: то ли отношения с руководством не портить, то ли отстаивать свою точку зрения» (муж., 57 лет, проф.).

Важным фактором обеспечения эффективной профессиональной деятельности преподавателей является наличие необходимых для работы условий. Условия труда – комплексная характеристика, в которую входят такие составляющие как санитарно-гигиенические, материально-технические, социально-психологические факторы. Их отсутствие создает риски снижения как качества труда, так и желания реализовать в полной мере потенциал творческой активности педагога.

Опрос, проведенный в УрФУ в декабре 2017 года, показал, что 72% сотрудников в целом удовлетворены условиями труда. Опрошенные положительно оценивают санитарно-гигиенические условия работы в университете (70,4%). Наиболее высокую оценку получил показатель «отношения в коллективе кафедры» (88,8%). Достаточность материально-технических ресурсов также удовлетворяет большинство сотрудников (76,1%). Однако ниже доля тех, кто удовлетворен существующим механизмом мотивирования трудовой активности работников, в частности, системой поощрения за повышение качества подготовки специалистов (65,5).

Во многом удовлетворенность преподавателей УрФУ условиями труда обусловлена статусом университета, привлекающим государственные и частные инвестиции. Другое положение дел наблюдается в вузах, не являющихся федеральными университетами. Наиболее существенные различия связаны с материально-техническими ресурсами:

«Нам денег не выделяют на техническое оснащение, обновление кое-то. Практические занятия все на старье проходят. Я уже не говорю о компьютерах, которым сто лет в обед» (муж., 28 лет, асс.).

Наличие разных условий труда в том или ином вузе выступает важным фактором дифференциации рисков преподавателей как по причинам их возникновения, так и по отношению к ним. Требуется, на наш взгляд, постоянный мониторинг восприятия и реакций разных групп преподавателей на те риски, которые возникают в каждом конкретном вузе в условиях трансформации высшего образования. Только тогда можно надеяться на достижение положительных результатов этого процесса.

Работа в данном направлении обеспечивается администрацией учебного заведения. Исследования показали, что только 63,6% опрошенных удовлетворены деятельностью администрации вуза при внедрении различных новаций. По их мнению, ректорат озабочен в большей степени повышению

экономической эффективности работы образовательной организации, а не качеством подготовки молодых специалистов:

«Все измеряется деньгами. С нас спрашивают, сколько заработали, привлекая студентов на коммерческую форму обучения. Сколько денег принесли благодаря заказам предприятий, выигранным грантам и т.д. О качестве обучения студентов не спрашивают. Внедряется система студентосбережения, нацеленная на сохранение коммерческих, которые с большим трудом осваивают образовательную программу». (муж., 63 года, проф.).

Кроме того, преподаватели возмущаются, когда администрация вуза внедряет какие-либо новшества в их деятельность, не учитывая специфики их работы в современных условиях:

«Ректорат – это либо бывшие преподаватели, которые уже очень давно не практикуют, либо управленцы, не знающие особенностей нашей работы и наших проблем. Когда они в очередной раз что-то предлагают якобы для улучшения, думают только о деньгах» (жен., 51 год, проф.).

Такое представление об администрации вуза приводит к тому, что преподаватели ставят под сомнение компетентность руководства в вопросах управления изменениями в образовательной организации, отвергают идущие сверху предложения. Отсутствие доверия обостряет возникающие у преподавателей риски, так как в ситуации неопределенности они могут рассчитывать только на собственные силы.

Самый низкий уровень удовлетворенности преподавателей происходящими в системе высшего образования трансформациями вызван оплатой их труда. 81,8% считают, что она не соответствует их квалификации, объему работы, вкладу в развитие экономики и культуры страны. Опрошенные отмечают, что невысокая заработная плата преподавателей является характерной чертой российского рынка труда после 1991 года. При социализме она была значительно выше. Профессор получал третью по

величине зарплату в стране после министров и шахтеров, а у кандидата наук она была в два раза выше средней. В наше время только ставится такая задача. Лишь для 10% респондентов нынешний уровень заработной платы выступает значимым фактором привлекательности профессии. Опрошенные в качестве негативной тенденции отмечают, что необходимость постоянной научно-исследовательской деятельности с одновременным освоением новаций в сфере методов обучения не сопровождается ростом оплаты труда:

«Фактическая нагрузка увеличивается за счет исследований, подготовки публикаций и прочей работы. Но зарплата остается прежней. Неприлично маленькой. Честно сказать, у меня и моих коллег зарплата уже несколько лет не повышалась, а ведь инфляцию никто не отменял» (жен., 36 лет, ст. преп.).

Респонденты подчеркивают, что для них преподавание – это работа по призванию, она соответствует имеющимся у них способностям, интересам. Данная деятельность предполагает постоянное саморазвитие, стремление к улучшению образовательного процесса. В условиях, когда приходится думать о своем финансовом положении, о бытовых трудностях, связанных с низким уровнем дохода, проблематично отдавать приоритет вопросам профессионального развития. В этом одна из причин снижения престижа работы преподавателя вуза, отказа перспективных выпускников магистратуры связывать свою трудовую деятельность с высшей школой. Те молодые люди, которые работают в вузе, вынуждены искать дополнительные источники дохода за пределами образовательной организации:

«У нас есть талантливые молодые преподаватели, но зарплата копеечная, а им хочется жить достойно, иметь крышу над головой. А что они могут? Даже вот для обеспечения жильем для учителей какие-то выполняются программы, а у нас для ребят ничего нет. Их поддержать надо, чтобы они работали. В силу того, что зарплата невысокая, им приходится совмещать, трудиться в других компаниях» (жен., 53 года, доц.).

Формируются риски, связанные со сменой поколений в вузе, передачей опыта молодым научно-педагогическим работникам. Причем данные риски нельзя назвать индивидуальными, это скорее атрибут профессиональной группы преподавателей – непривлекательность профессии свидетельствует о реальных и потенциальных трудностях ее воспроизводства.

В результате действия совокупности рассмотренных выше факторов респонденты выделили следующую совокупность рисков, на которые они обращают особое внимание.

Таблица 2.

Основные риски преподавателей в условиях трансформации высшего образования

Показатели	% от числа ответивших
Снижение качества обучения из-за увеличения затрат времени на научно-исследовательскую работу	35,6
Возрастание вероятности потери работы из-за невозможности полностью выполнить требования к научно-исследовательской работе, ее результатам	35,1
Сокращение времени на постоянное совершенствование методов обучения	15,5
Бюрократизация образовательного процесса, формализм	10,0
Снижение социального статуса преподавателей вузов, отсутствие материальной мотивации	3,8
Итого ответивших	100,0

Возникает проблема поиска оптимальных способов преодоления этих и других рисков, возникших в последние годы у преподавателей высшей школы.

Подводя итоги, отметим, что происходящие в российском высшем образовании трансформационные процессы превращают его в рискогенную среду для преподавателей. Изменения на мировом, государственном и внутривузовском уровнях оцениваются преподавателями преимущественно как усиливающие неопределенность их деятельности, ведущие к рискам того, что успешно адаптироваться к новым требованиям не всем удастся. Многое из нового противоречит принятым и ставшим традиционными практикам. Наблюдается стремление привести высшее образование в России в

соответствие с мировыми тенденциями, опираясь на опыт других стран. При этом степень успешности решения этой задачи не всегда соотносится с наблюдаемыми негативными последствиями. Возникающее в российском образовании противоречие не позволяет в полной мере сформировать готовность преподавателей активно включиться в реализацию новых требований, которые к ним возникают в условиях трансформации высшей школы.

В следующем параграфе будут рассмотрены основные способы преодоления тех профессиональных рисков преподавателей, которые были выявлены в процессе эмпирических исследований.

2.2. Особенности преодоления преподавателями новых профессиональных рисков

Анализ оценки преподавателями происходящих на макро-, мезо- и микроуровне преобразований показывает, что негативное отношение к многим новациям, которое появляется у них в условиях трансформации высшего образования, должно активизировать поиск способов снижения возникающих рисков. Первым шагом в этом процессе является изменение самого восприятия новых требований к деятельности преподавателя. Новое часто вызывает естественный страх, так как разрушается привычная система поведения, появляется неопределенность будущего. Возможна успешная адаптация к новациям, но не исключено и то, что человек не сумеет их освоить, что усилит опасность потери рабочего места. В связи с этим необходимо выяснить, какие новые факторы профессиональной деятельности вызывают в первую очередь неопределенность будущего у преподавателей (рисунок 3).

Неопределенность ведет к страхам, наличие которых либо парализует деятельность человека, сводя к минимуму поиск вариантов перестройки своей работы, либо повышают активность, направленную на получение новых знаний в процессе повышения квалификации, освоения методик, применяемых коллегами и т.п.

Исследования показали, что страх в первую очередь, как и следовало ожидать, возникает из-за опасности потерять работу, которой преподаватель, возможно, занимался десятилетиями. Страх стать безработным является самым распространенным у всех людей, оказавшихся в ситуации изменении требований к их профессиональной деятельности.

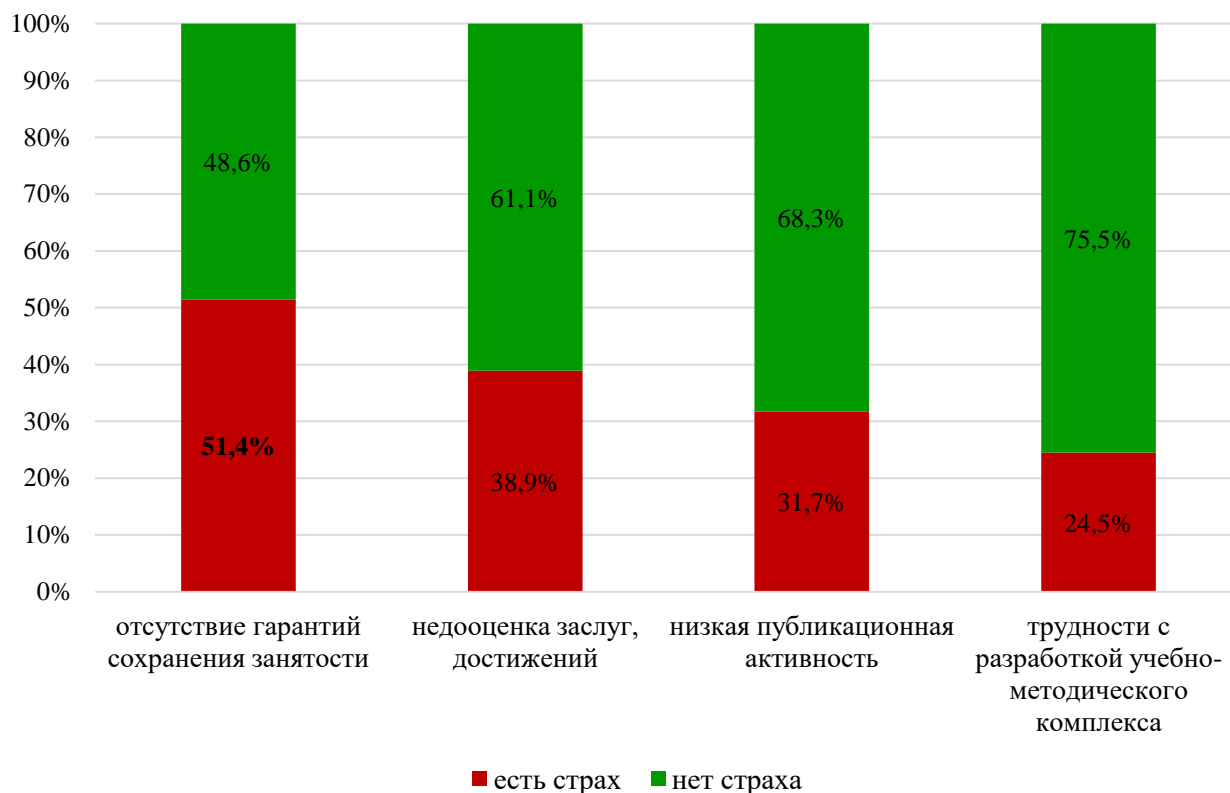


Рисунок 3. Ситуации, вызывающие неопределенность будущего у преподавателей

Чуть более половины опрошенных (51,4%) обеспокоены неопределенностью своего будущего, касающейся отсутствия гарантий сохранения занятости в вузе. Они отмечают, что достаточно сложно в полной мере соответствовать новым требованиям к эффективности профессиональной деятельности преподавателя. Государственные вузы в период трансформации высшего образования становятся «ненадежными работодателями»:

«Сейчас в вузах такая обстановка непонятная. Не знаем, что будет завтра. Может быть, нас всех разгонят по причине какой-нибудь неэффективности. А может, все будет хорошо» (жен., 42 года, доц.).

Восприятие новаций характеризуется появлением той неопределенности, в которой доминируют негативные по содержанию ожидания. Одна из причин этого заключается в том, что администрация вузов не всегда сама представляет последствия осуществляемых преобразований и

их возможное влияние на конкретные группы преподавателей с учетом их возраста, стажа работы, уровня профессионализма, готовности освоить новое. Изучением этого вопроса никто не занимается. Господствует известный принцип: «спасение утопающих – дело самих утопающих». Поэтому поиск способов преодоления рисков становится делом каждого преподавателя по отдельности, а не всей профессиональной группы.

Как показывают результаты исследований, только 27% опрошенных указали, что профсоюзная организация в какой-то мере пытается защищать их интересы. В то же время в ряде вузов руководство учебного заведения предлагает преподавателям бесплатно пройти курсы по освоению новых информационных технологий, применяемых в образовательном процессе. Проводятся специальные занятия с теми, кто пытается научиться писать статьи в журналы, индексируемые в международной базе данных. В итоге происходит определенное преодоление негативного восприятия изменений у той части преподавателей, которые демонстрируют личную активность в освоении новаций в их профессиональной деятельности.

Однако включение в процесс саморазвития, выявления внутренних резервов, необходимых для преодоления отрицательного отношения к рискам и их снижения, должно, по мнению опрошенных, сопровождаться определенным моральным и материальным поощрением со стороны руководства учебного заведения. Так, например, оплачивать стажировки в другом вузе, работу по подготовке статей в зарубежные, отечественные журналы, входящие в Scopus, Web of science. Иначе создается впечатление, что вуз вообще отказывается от какого-либо содействия своим сотрудникам в работе по успешному освоению нового, преодолению имеющихся рисков.

В настоящее время почти у 39% опрошенных существует опасение, что администрация не будет помогать им в работе по повышению профессионализма, не поощряя их за высокую активность в научно-исследовательской, методической работе. Следует отметить, что данные

страхи имеют основания. Исследование системы материального и морального поощрения работников УрФУ показало, что основное ежегодное материальное стимулирование в весьма скромных размерах осуществляется за публикационную активность, освоение английского языка (для того чтобы можно было вести занятия с иностранными студентами), подготовку электронных курсов. Деятельность преподавателя по созданию новой образовательной программы, востребованного обучающимися курса, индивидуальная работа с студентами практически не поощряются.

Для получения грамоты от ректора, органов законодательной, исполнительной власти важен стаж работы, а не достижения в профессиональном саморазвитии, росте. Для многих преподавателей нематериальные факторы поощрения еще не потеряли своей значимости, поэтому их следует активно применять для снижения негативного восприятия новаций. Недооценка заслуг работника в развитии его профессиональной деятельности ведет к тому, что они не будут в полной мере учитываться при переизбрании по конкурсу на вакантную должность.

Пока же преодоление риска недооценки администрацией активности конкретных педагогов в освоении требований трансформации высшего образования происходит либо в результате ее снижения, либо сохранения, поскольку человеку становится интересно заниматься чем-то новым, прежде не известным. Этот мотив отметили около 40% респондентов, что выделяет преподавателей вузов среди других профессиональных групп. Они имеют возможность самореализации как в научно-исследовательской, так и в преподавательской работе. Эти два вида занятий постоянно побуждают к поиску нового, что выступает сильным внутренним фактором преодоления риска снижения личной профессиональной активности из-за отсутствия желаемой внешней системы поощрения.

Неопределенность будущего, усиленная страхом недооценки достижений работника, возникает в связи с проблемой соответствия новым требованиям к научно-исследовательской деятельности преподавателя. Необходимо обеспечить публикацию статей как в журналах, входящих в рецензируемый ВАК список, так и в тех, которые включены в иностранную базу цитирования. Они предъявляют, во-первых, высокие требования к методологическим основаниям публикации. Нужно использовать около 20-30 ссылок на статьи зарубежных авторов. Во-вторых, необходимо аргументированно доказать обоснованность использования инструментария эмпирического исследования, на материалах которого написана статья. В-третьих, показать новизну представленного исследования. В-четвертых, статью заключает большой по количеству список литературы, которая использовалась автором. В-пятых, требуется обеспечить высокое качество перевода на английский язык.

В связи с этим, около трети опрошенных боятся, что не смогут продемонстрировать высокий уровень публикационной активности, определяемой количеством статей в иностранных журналах с высоким рейтингом:

«Ну, несколько статей в год можно написать: таких работ, которые будут не просто публикацией ради публикации. Но каждый месяц и не по разу выдавать какой-то полноценный продукт далеко не у всех получается» (муж., 57 лет., проф.).

В связи с проблемой возрастания усилий и времени на научно-исследовательскую работу, в сентябре 2018 года нами было выяснено мнение преподавателей УрФУ о том, как им удастся успешно сочетать преподавание и научную работу (таблица 3).

Мнение о сочетании преподавания и научной работы¹⁰⁰

	% от числа ответивших
В полной мере удается	16,7
Частично удается	48,1
Не удается	35,2
Итого ответивших	100,0

Результаты опроса показывают, что после трех лет внедрения в вузе новых требований к научной работе преподавателя только каждый шестой с ними справляется в полной мере. Удастся опубликовать за год 2-3 статьи в журналы, входящие в перечень рецензируемых ВАК, 1-2 в международные базы данных. В основном высокая публикационная активность характерна для преподавателей физико-технического института, а также института естественных и математических наук УрФУ:

«Наша кафедра заключила договора с рядом предприятий. На материалах проводимых исследований можно писать статьи в разные журналы, включая иностранные» (муж., 43 года, доц.).

Около половины опрошенных отмечают, что им частично удается сочетать научно-исследовательскую и методическую работы, создавая новые курсы:

«Просто не хватает времени на все. Нужно провести исследование, обработать его результаты, затем написать статью в соответствии с требованиями иностранного журнала. А они высокие. А еще прочитать новую литературу, заполнить БРС и т.д. У нас на кафедре многие уже по ночам работают, гробят свое здоровье» (муж., 65 лет, проф.).

¹⁰⁰ На данный вопрос отвечали только работники, относящиеся к ППС.

Полученные данные свидетельствуют о том, что более трети преподавателей так и не сумели оптимально сочетать научную работу с преподаванием. Чаще всего, страдает работа со студентами. Они недополучают новые знания, так как сам преподаватель не успевает их вовремя освоить.

Респонденты назвали три основные причины возникающих трудностей. Во-первых, большой объем работы, связанной с необходимостью постоянно предоставлять руководству различные документы, отчеты (49,9%). Во-вторых, нехватка времени на «полноценную» научную деятельность, ввиду значительной учебной нагрузки (30,6%). В-третьих, по мнению 19,5% опрошенных, преподавание и занятие наукой – это разные виды деятельности, и сочетать их могут немногие, так как не у всех есть соответствующие способности, навыки.

Таким образом, преподаватели объясняют возникающие трудности в перестройке своей профессиональной деятельности в большей степени внешними факторами (в частности, недостатком временных ресурсов), а не отсутствием тех навыков, которые позволяют сочетать научную работу с преподаванием.

Преподаватели УрФУ указали, какие риски в связи с этим они ощущают наиболее остро. Более трети респондентов сталкиваются с риском снижения качества обучения из-за активного участия преподавателей в научной работе. Также значимый риск касается возрастания потери работы ввиду несоответствия предъявляемым требованиям к научной работе. Кроме того, они ощущают риск отставания в освоении новых методик обучения студентов.

В сравнении с научной работой новые требования к преподавательской деятельности вызывают значительно меньше опасений. Их высказал только каждый четвертый респондент. Это объясняется тем, что, несмотря на расширение обязанностей и усложнение структуры деятельности, большинство преподавателей уверены в своем профессионализме, который

позволит качественно, без значительных содержательных проблем справляться с указанной задачей.

Указанные выше риски побуждают преподавателей искать эффективные способы их снижения. В ходе анализа полученных в исследовании данных выявлены три основные модели поведения преподавателей, направленные на преодоления неопределенности в их будущей профессиональной деятельности.

Первая модель заключается в *принятии новаций*, готовности отказаться от привычных форм работы со студентами, занятия наукой. Субъекты, избравшие такую стратегию реагирования на происходящие в высшем образовании трансформации, воспринимают их как внешний фактор, побуждающий к саморазвитию. Каждый преподаватель должен найти внутренние резервы для включения в процесс происходящих в вузах преобразований. Они могут способствовать преодолению устаревших традиций, тех стереотипов, которые тормозят модернизацию российской высшей школы:

«Я поддерживаю изменения, потому что нет ничего хуже застоя. Раньше могли себе позволить не меняться десятилетиями и все равно оставаться на достойной позиции. В наши дни это невозможно – о конкурентоспособности можно будет забыть» (муж., 32 года, доц.).

Результаты анкетного опроса свидетельствуют о том, что такая модель поведения характерна примерно для 31% преподавателей. Принятие изменения, адаптация к новому обеспечивает существенное снижение профессиональных рисков, являясь заключительной стадией процесса их возникновения, поиска способов их преодоления, принятия решения, направленного на профессиональное саморазвитие. Оно ведет к тому, что снимается противоречие между требованиями инновационной деятельности и готовности включиться в нее, мобилизуя внутренние, еще не раскрытые резервы преподавателя.

Вторая модель поведения характеризуется *формальным согласием* с новыми требованиями, но фактическим их игнорированием в своей повседневной работе со студентами, при занятиях научными исследованиями. Исследования показали, что она является весьма распространенной, поскольку ее придерживаются 52% опрошенных преподавателей. Причин несколько. Во-первых, отсутствует понимание целесообразности новшеств для всего отечественного образования, вуза, отдельных преподавателей. Никто из руководства вуза не сумел их объяснить в понятной форме. На какую новую ступень развития поднимется высшая школа России, что получит вуз не только в плане финансирования каких-то разработок, но и решения актуальных для всего коллектива проблем? Не было, видимо, объяснения определенных личных выгод для подавляющего большинства преподавателей, а не только отдельных талантливых исследователей.

Во-вторых, преподаватели видят, что осуществление некоторых изменений никак не контролируется теми субъектами, которые их инициировали. В частности, при составлении рабочей программы дисциплины нужно учитывать новые требования, касающиеся как содержания курса, так и используемых методов обучения. Однако на практике администрация редко интересуется тем, что внесено новое в обучение, какие положительные результаты благодаря этому достигнуты. Фактическое игнорирование изменений не выявляется, что ведет к воспроизводству прежних стереотипов обучения, препятствуя успешной реализации новшеств:

«Не говорим Министерству образования, что мы не будем делать, а просто не делаем. На бумаге можно все, что угодно написать. Одно дело – что говорят они, другое дело – что происходит на местах» (муж., 28 лет, асс.).

«В рабочей программе пишут, что будут интерактивные формы, проекты и прочее. А на самом деле, как вели 20 лет назад, так и сейчас ведут. Классические лекции и семинары, и больше ничего» (жен., 36 лет, ст. преп.).

Третья модель поведения, направленная на преодоление неопределенности в ситуации внедрения новаций, заключается в открытом сопротивлении. С одной стороны, в этом случае усиливается риск потери работы. С другой стороны, возникает возможность поиска иных вариантов совершенствования профессиональной деятельности преподавателя, кроме тех, которые навязываются сверху. Респонденты отмечают, что такая форма реагирования на происходящую трансформацию высшего образования встречается крайне редко. Ее в анонимном опросе указали 6%. Большую часть составляют представители старшего возраста, пережившие уже многие новации в высшей школе и ожидающие негативные результаты того, что внедряется в настоящее время. Однако следует учесть, что остальные 11% респондентов уклонились от прямого ответа, так как в большинстве случаев данная модель поведения бессмысленна, в особенности, когда речь идет о закрепленных на государственном уровне новшествах.

Исследования, проведенные нами, убедительно показали, что в профессиональной среде преподавателей вузов присутствует радикально критическая точка зрения по поводу вводимых новшеств, поскольку они существенно увеличивают риски преподавателей. Несмотря на это, по утверждениям респондентов, даже публичное выражение такой позиции не повлияет на ход их внедрения:

«Выразить недовольство можно, но толку не будет от этого. Никто не бросится все отменять» (муж., 57 лет., проф.);

«Обсуждаем за закрытой дверью, так сказать, весь тот бред, который нас заставляют делать. Один мой коллега высказал ректору все, что думает. Но проблема в том, что руководство тоже не может на это повлиять» (муж., 28 лет, асс.).

Однако, если в конкретном вузе среди преподавателей распространено негативное отношение к новшествам, то оно ведет к резкому снижению их активности в обеспечении должного качества подготовки молодых

специалистов, усиливает риски снижения доверия не только к данному учебному заведению, но и отечественному образованию в целом. Преподаватели, не всегда это осознавая, формируют у самих студентов скептическое, переходящее в отрицательное, отношение к тому, что, по мнению инициаторов новаций, должно обеспечить повышение престижа российского образования, желая его получить у иностранцев. Этот вывод подтверждается результатами исследования, проведенного нами в 2014 году среди студентов:

«Когда опять внедряется что-то новое, преподаватели нам сразу говорят, что не они это придумали, и не нужно их винить. Но мы это и так понимаем. Очевидно, что все мы – жертвы государственного эксперимента. Хочется поскорее закончить университет, чтобы при нас ничего экстраординарного не произошло» (4 курс УрГУПС, электромеханический факультет);

Исходя из данных нашего исследования, поведение большинства преподавателей, направленное на преодоление, разрешение рисков, возникающих в процессе трансформации отечественного образования, характеризуется сохранением неопределенности. Одна треть пытаются достигнуть положительных результатов в освоении нового, а другие еще не сумели перестроиться на иную по интенсивности профессиональную деятельность. Успешность преодоления возникших рисков зависит от двух факторов. Во-первых, от личных качеств преподавателя, определяющих его адаптивные способности (внутренние факторы). Во-вторых, от условий среды, в которой он осуществляет свою трудовую деятельность (внешние факторы).

Прежде всего рассмотрим влияние внешних факторов на преодоление рисков, возникающих у преподавателей вузов в условиях трансформации высшего образования. Важным аспектом внедрения новшеств выступает информационное сопровождение данного процесса, поскольку принятие изменений возможно только при условии осведомленности о них.

Посредством должного информирования обеспечивается осознанность ситуации неопределенности и начинается формирование тактики действий по преодолению возникающих рисков.

Согласно полученным данным, 39,3% опрошенных знают о реализуемых в вузе изменениях лишь в общем виде. Примерно столько же преподавателей (38,8%) осведомлены о внедряемых изменениях, однако только о тех, которые непосредственно касаются их текущей работы. Только 19,2% респондентов отмечают, что знают практически обо всех процессах преобразований, протекающих на данный момент.

Несмотря на то, что доля тех, кто вообще ничего не знает об изменениях, крайне мала (2,7%), можем сделать вывод о недостаточной осведомленности преподавателей. Выявлены две основные причины. Во-первых, по мнению респондентов, администрация вуза не всегда видит необходимость сообщать о том, что меняется в системе профессиональной деятельности преподавателей. Издаётся приказ о нововведениях без предварительного объяснения причин их появления. Во-вторых, участники исследования признают, что часть преподавателей заведомо негативно настроены к попыткам администрации объяснить суть нововведений. Это может быть связано с прежним негативным опытом участия в осуществлении изменений, с отсутствием четкой схемы их реализации:

«До нас научно-методическое управление доносит информацию с опозданием. Или вообще не доносит. Узнаем, что опять что-то новое должны, когда приходит время отчеты сдавать» (жен., 36 лет, ст. преп.);

«В некоторых случаях информирование не поможет. Отношение все равно не изменится. Иногда мы не хотим мириться с чем-то, даже если реально есть определенные плюсы от нового» (муж., 41 год, доц.).

Нехватка информации о предстоящих новациях вызывает страх перед ними, так как возникает риск того, что не удастся успешно их освоить:

«Нововведений много, как очень серьезных, так и мелких. И каждого, мне кажется, волнует, что будет дальше и как себя правильно вести. Что есть «правильно»? Приходится делать шаг в неизвестность постоянно» (муж., 57 лет, проф.).

Как показал опрос, источниками сведений о происходящих нововведениях в вузе являются соответствующие документы ректората, заседания кафедры, сайт вуза, личное общение с коллегами по работе (рисунок 4).

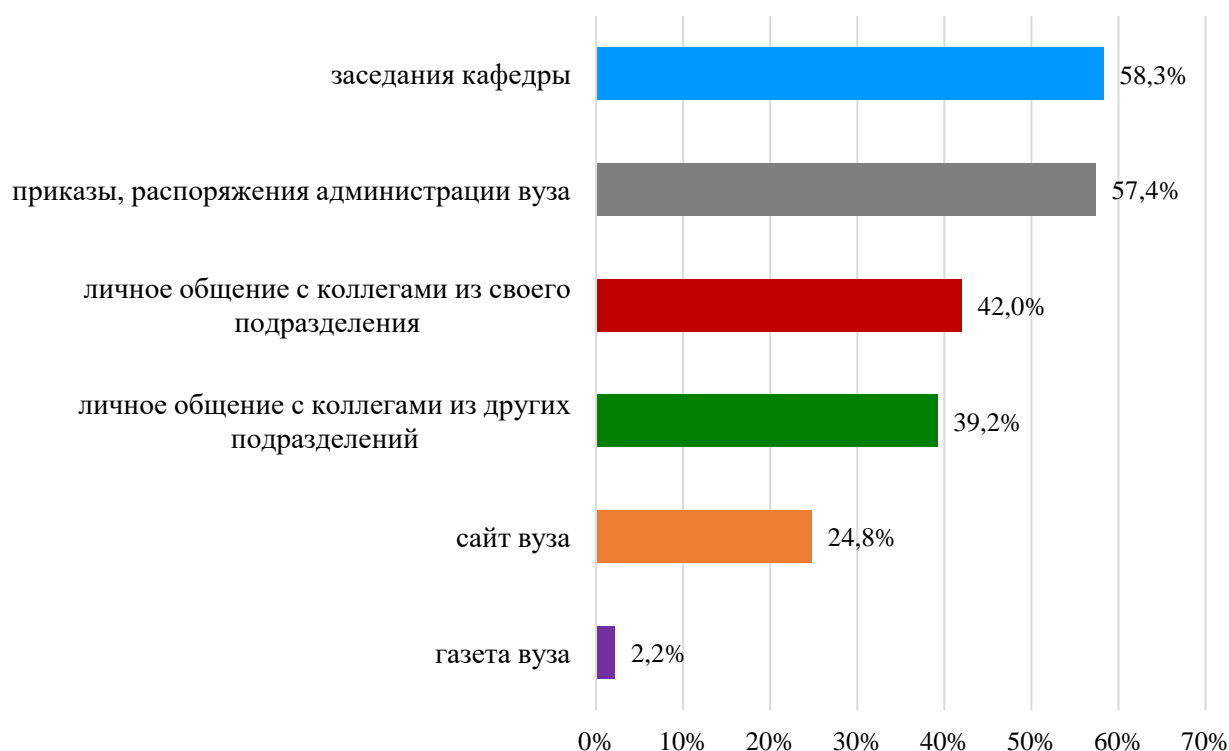


Рисунок 4. Источники информации об изменениях в вузе¹⁰¹

Ведущая роль принадлежит формальным источникам, каковыми выступают руководство вуза и кафедры, членом которой является преподаватель. На втором месте так называемое «сарафанное радио» (в рассматриваемом случае это получение информации об изменениях посредством личного общения с коллегами из своего подразделения и из других). Наименее значимыми источниками являются вузовские СМИ и

¹⁰¹ Сумма превышает 100%, поскольку каждый опрошенный мог дать несколько ответов.

официальный сайт образовательной организации. Никто из опрошенных не выделил такой источник как собрания педагогических коллективов, на которых обсуждается необходимость нововведений, их влияние на профессиональную деятельность работников, возникающие риски и способы их преодоления. В этом случае, на наш взгляд, сразу в определенной мере снижается неопределенность будущего, люди осознают возможные риски и начинают внутренне готовить себя к их разрешению.

Опрошенные указывают, что информирование об изменениях в вузе посредством официальных источников позволяет получить сведения только о их содержании. О том, какие риски возникают у преподавателей и как их преодолевать, не сообщается. Не обозначаются цели изменений и польза от внедрения новаций. К тому же муссирование информации о каких-то новшествах в процессе личного общения с коллегами нередко приводит к распространению субъективных (нередко противоречащих друг другу) интерпретаций смысла изменений.

Недостаток полной информации о внедряемых новшествах, сроках и механизмах их реализации становится причиной непонимания преподавателями своих дальнейших действий. Более того, нехватка разъяснений со стороны администрации влечет за собой неверную трактовку сути изменений. Вновь актуализируется проблема зависимости рисков успешного освоения нового студентами от возникающих рисков у преподавателей. Они должны объяснить обучающимся ценность нового для овладения общекультурными и профессиональными компетенциями, раскрыть способы его освоения. Однако, если сами преподаватели не понимают смысл очередной новации, то и объяснить его не могут:

«Бывает, возникают вопросы по оформлению документов, ну там, по практике, например. Обращаемся к преподавателям. К кому же еще? Они что-то говорят, очень поверхностно. В итоге мы сдаем требуемое, и оказывается, что нужно было делать совсем по-другому. Они нам: «Ну,

раньше было так. Сейчас, видимо, нет. Мы не знали. Переделывайте». Преподаватели сами не разбираются в новом, но вообще должны. Не к ректору же нам ходить с вопросами» (студент 4 курса УГГУ, горно-технологический факультет).

Кроме информированности о нововведениях, на действия преподавателей оказывает влияние наличие возможности высказать свое мнение по вопросам предстоящих преобразований. 60,3% участников нашего исследования отметили, что у них такая возможность отсутствует. Это усиливает негативное отношение к новациям, а также ведет к возрастанию рисков при их освоении. К тому же снижается авторитет руководства вуза, возникает представление, что оно не нуждается в поддержке коллективом осуществляемой трансформации высшего образования. Люди должны принять новое, как солдаты, выполняющие приказ. Возникает ощущение невозможности выразить и отстоять свое мнение по поводу происходящих изменений:

«Мы здесь люди подневольные, у нас нет механизма, по которому мы можем сказать, что это все курам на смех» (муж., 28 лет, асс.).

Поскольку 39,7% отметили, что у них есть возможность высказать свое мнение о нововведениях, необходимо было выяснить, может ли оно воздействовать на процесс внедрения новаций. По мнению 50,7%, преподаватели не могут повлиять на процесс реализации изменений, поскольку администрация вузов – это тоже «жертвы системы», а инициатива в трансформации российского образования формируется на государственном уровне. При этом 44,7% указывают, что к мнению сотрудников вуза прислушиваются, но только при обсуждении вопросов, касаются отдельных аспектов деятельности конкретного вуза:

«По нашей специальности не было магистратуры, и вот первый год. И наше мнение интересно руководителям вуза, как это дальше продвигаться должно, в каком направлении. У нас есть возможность выбрать, назвать

эту специальность, какой-то цикл дисциплин включить. А вот в процессе обучения студентов, пожалуй, нет такого: у нас постоянные директивы, мы только успеваем на них так или иначе отвечать» (жен., 53 года, доц.).

Отсутствие возможности преподавателей оказать существенное влияние на процесс трансформации обусловлено тем, что их деятельность относится скорее к оперативному уровню принятия решений, нежели к стратегическому. Не являясь субъектами разработки содержания трансформаций, они не могут воздействовать на организационные аспекты их реализации. При этом, как нами отмечалось, от них, в конечном счете, зависит эффективность попыток перестроить высшую школу, повысить ее конкурентоспособность.

В теоретической части работы мы отмечали, что в ситуации неопределенности социальный субъект осуществляет поиск оптимального варианта действий. При этом, у разных индивидов (групп) разное понимание «оптимальности» и разные возможности ее достижения. Имеющиеся альтернативы разрешения возникающих рисков во многом зависят от условий, которые существуют в конкретной организации и даже, как показало наше исследование, от того направления образования, в которое включен преподаватель. В настоящее время в российском образовании существует разная ценность тех или иных специальностей, их престижность не только для выпускников школ, но даже для государства.

Оно в первую очередь поддерживает и финансово обеспечивает подготовку инженерных кадров, предоставляя большое количество бюджетных мест для обучения будущих металлургов, механиков, строителей и т.п. Поэтому у преподавателей технических направлений подготовки меньше рисков сокращения ставок, потери по этой причине работы. Данные риски значительно выше у преподавателей гуманитарного профиля, поскольку они могут сохранить себя, только увеличивая прием студентов на платную форму обучения:

«Ситуации у нас абсолютно разные. Один ведет, допустим, нанотехнологии, а другой – социальную работу. Первому все карты в руки, потому что его деятельность «крутая» и нужная в современном мире. А на социальную работу студентов трудно привлечь. Кто сейчас хочет этим заниматься? Разве что от безысходности» (муж., 57 лет, проф.).

Преподаватели оказались в ситуации, когда они должны одновременно заниматься для сохранения своего рабочего места профориентационной работой в школах, готовить новые методические разработки, статьи для публикации в рейтинговых журналах, индексируемых в зарубежной базе данных, заниматься исследовательской работой, выигрывать гранты. Это обеспечит приток финансов в вузы, поскольку они постепенно переводятся фактически в условиях трансформации на самообеспечение:

«От нас хотят, чтобы мы деньги приносили. За счет того, что мы будем брать на себя какую-то работу (проектную, исследовательскую), будем выполнять ее на мощностях университета. Мы должны получать какие-то заказы от предприятий на разработку тех или иных решений, чтобы впоследствии они были внедрены. За это получать деньги и делиться с университетом. Работаем еще над патентами. Часто университет является одним из собственников патента» (муж., 28 лет, асс.).

Для активного включения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность необходимо наличие определенных возможностей. Без материальной базы, способной обеспечить высокое качество этой работы, участие преподавателей в научных разработках становится проблематичным. Информанты отмечают, что администрация вузов требует от научно-педагогического персонала реализацию коммерческих проектов, при этом не уделяют должного внимания развитию материальной базы, необходимой для их осуществления.

Во многих вузах материальная база устарела, новое программное обеспечение не приобретается ввиду недостатка финансовых средств. Указанная ситуация является критичной прежде всего для преподавателей технического и естественнонаучного профиля:

«База у нас не обновляется. Если мы даже не можем Касперского выписать на все машины. А сколько новейших редакторов есть, но мы их не можем себе позволить, потому что очень дорого» (муж., 26 лет, ст.преп.);

«Если рассматривать горно-промышленное производство, все оборудование в вузе еще с советских времен, ничего нового не дают, а на предприятиях пользуются современным оборудованием» (жен., 44 года, доц.).

В условиях, когда только сами вузы ответственны за свое экономическое положение, ключевой целью их функционирования становится увеличение прибыли и снижение издержек любыми способами, включая увеличение реальной нагрузки преподавателей. Согласно п. 6 ст. 55 Закона РФ «Об образовании» рабочая нагрузка для старшего преподавателя, преподавателя, ассистента составляет не более 800 часов в год¹⁰². Данные социологических исследований показывают, что фактическая нагрузка составляет около 130% от нормы на полную ставку¹⁰³. При этом в одних вузах организацией методической работы, привлечением студентов на разные направления подготовки, партнеров для совместных исследований занимаются специальные структурные подразделения, а в других – обозначенные задачи перекладываются на плечи преподавателей:

«Знаю, что в некоторых вузах преподавателям намекают, точнее – напрямую говорят: «Сами ищите потенциальных студентов-платников, зывайте к нам». Кто приносит деньги, тот молодец, тот эффективен. У нас такого беспредела пока нет» (муж., 58 лет, доц.);

¹⁰² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.03.2018).

¹⁰³ Шереги Ф. Э. Труд преподавателя вуза: творчество или «выживание»? // Социологические исследования. 2017. № 11. С. 94.

«Мы должны заниматься повышением квалификации работников разных организаций. Привлекать студентов на обучение на контрактной основе. И этим всем занимаемся на безвозмездной основе. Вот такая эксплуатация» (жен., 51 год, проф.).

Противоречие между равными требованиями к разным группам преподавателей отдельных вузов и имеющимися у самих образовательных организаций ресурсами для их реализации существенно ограничивает возможности преодоления теми, кто ведет обучение студентов, занимается научной работой, возникающих в процессе трансформации российского образования рисков. Без существенной перестройки работы каждого вуза, реализации ими специальной программы создания условий для снижения рисков преподавателей в процессе освоения новых требований к их профессиональной деятельности достигнуть планируемых государством результатов невозможно.

Кроме внешних факторов, процесс успешного преодоления рисков определяется внутренними детерминантами поведения человека. Респонденты обозначили те личностные характеристики научно-педагогических работников, которые способствуют быстрому и успешному преодолению трудностей, связанных с освоением изменений, вызванных трансформацией высшего образования (таблица 4).

Качества преподавателей, способствующие успешной адаптации к изменениям в высшем образовании¹⁰⁴

	% от числа опрошенных
Гибкость мышления	36,4
Мобильность	30,7
Обучаемость, стремление к саморазвитию	25,7
Увлеченность, интерес к своей работе	23,8
Стрессоустойчивость, оптимизм	23,2
IT-грамотность	20,4
Ориентация на новаторство	12,2
Владение профессиональными знаниями и навыками	8,5
Исполнительность, трудолюбие	6,3
Итого ответивших	100,0

Полученные данные свидетельствуют о том, что самыми важными для преодоления неопределенности и рисков, вызванных ею в деятельности преподавателей, являются в первую очередь такие как гибкость мышления, мобильность, стремление к саморазвитию. Именно они, а не профессиональные навыки и трудолюбие, обеспечивают успешный поиск вариантов преодоления рисков, возникших в настоящее время у значительной части преподавателей вузов:

«Нужно учиться, учиться и еще раз учиться! Когда преподаватель не останавливается в своем развитии, тогда и привыкнуть к нововведениям для него совсем не проблема» (жен., 46 лет, проф.).

¹⁰⁴ Сумма превышает 100%, поскольку каждый опрошенный мог дать несколько ответов.

Чуть менее четверти опрошенных уверены, что невозможно быстро и «безболезненно» адаптироваться к изменениям без увлеченности своей работой, поскольку именно это нередко останавливает человека от радикальных решений, связанных с сменой профессии:

«Если бы я не любила свою профессию, меня бы в университете уже давно не было» (жен., 42 года, доц.).

Респонденты также указывают на существенную роль стрессоустойчивости и оптимизма в адаптации к новшествам. Человек по своей природе чаще всего с опаской воспринимает какие-либо изменения, однако если он способен увидеть положительные моменты в них и поверить в возможность успешной адаптации к новому, то результат будет положительным:

«Стресса у нас сейчас много. Гораздо проще тем, кто умеет от него абстрагироваться. Не представляю, как они это делают, но, тем не менее» (муж., 58 лет, доц.).

Кроме того, каждый пятый опрошенный отмечает значимость владения компьютером, информационными технологиями для успешной адаптации преподавателей, поскольку современное российское высшее образование продвигает активное включение в электронную среду:

«Без знания ПК нынче никуда. Мы элементарно не сможем выполнять широкий спектр своих функций, которые связаны с компьютером» (жен., 51 год, проф.).

Однако исследование показало, что сравнительно небольшая часть опрошенных отметили наличие того качества, которое является одним из главных для успешного преодоления рисков, возникающих в процессе трансформации образования. Речь идет об ориентации на новаторство в повседневной преподавательской деятельности. Быстрее снимается ощущение риска у тех, кто внутренне готов включиться в новую работу, позволяющую полнее реализовать потенциал научно-исследовательской и методической

работы преподавателя вуза. Поэтому одним из значимых направлений ускорения темпов включения преподавателей в инновационную деятельность является создание в вузе системы овладения новыми требованиями к научной и преподавательской работе. Необходимо учить писать статьи, соответствующие нормативам, установленным для публикаций в Scopus и Web of science, осваивать электронные формы образовательных материалов и т.п.

Интересным представляется тот факт, что лишь 18,5% опрошенных назвали обладание профессиональными знаниями и навыками важным качеством, необходимым для адаптации преподавателей. На наш взгляд, это обусловлено тем, что данная характеристика в идеале должна быть присуща всем преподавателям «по умолчанию» вне зависимости от состояния высшего образования (его устойчивости либо трансформации).

Респондентам предлагалось указать, насколько они сами обладают теми качествами, которые назвали важными для преодоления новых рисков. Только 32% полагают, что указанные характеристики присущи им в полной мере. По собственной оценке, остальные 68% респондентов лишь частично обладают данными качествами. Вновь возникает проблема внутренней перестройки человека на саморазвитие в условиях трансформации высшей школы. Без постоянной работы над собой стать профессионалом, успешно справляющимся с новыми задачами, возникающими в преподавательской деятельности, невозможно.

Изучив специфику профессиональных рисков преподавателей в процессе трансформации высшего образования, мы можем сделать следующий вывод: на данный момент большинство преподавателей придерживаются позиции, согласно которой изменения, происходящие на мировом, российском и внутривузовском уровнях, имеют больше ограничений, нежели возможностей для самореализации и самоутверждения в качестве профессионалов высокого уровня, формируют и усиливают

неопределенность будущего. Исходя из этого, наиболее распространенной моделью поведения для снижения возникших рисков является формальное принятие новых требований и частичная их реализация в повседневной работе. Прежние стереотипы учебной и научно-исследовательской работы воспроизводятся в той или иной степени большинством преподавателей. Главной причиной является их низкая включенность в создание внедряемых новаций, отсутствие широкого обсуждения того, что предлагается для совершенствования высшего образования, а также необходимой подготовки для принятия и реализации большинством преподавателей осуществляемых преобразований.

Заключение

Проведенный анализ теоретико-методологических подходов к изучению профессиональных рисков преподавателей высшей школы и результатов эмпирических исследований по рассматриваемой проблематике позволяет сделать следующие выводы.

В рамках таких наук как экономика, психология, менеджмент, социология сформировались различные трактовки риска. Критическая оценка показывает, что большинство этих подходов редуцирует риск к одному из его аспектов. Особенность социологической интерпретации риска заключается в целостном рассмотрении данного феномена, изучении различных факторов формирования риска.

В социологии обозначены ключевые отличительные признаки риска: он всегда связан с принятием решения и относится к будущему; сопряжен с неопределенностью последствий принимаемых решений, является свойством действия субъекта, а не характеристикой среды. Понятие «риск» применимо только к явлениям современного общества (так как в досовременных социальных системах какие-либо события не объяснялись как следствие принятых субъектами решений, они связывались с действием высших сил, то есть были предопределенными). Риск неотделим от таких проблем как доверие и распределение ответственности за принимаемые решения.

Сформулировано авторское определение основного понятия диссертации: профессиональные риски представляют собой процесс преобразования профессиональной деятельности личности с целью снижения возникающей в ней неопределенности, обеспечения реализации новых требований труда.

Выявлены внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на профессиональные риски преподавателей вузов, действующие на макро-, мезо- и микроуровне. Внешние факторы связаны с трансформацией высшего образования, внутренние – с ценностями, потребностями,

установками личности. Установлено, что в период проведения масштабных изменений ведущими становятся внешние факторы, так как трансформационные процессы создают среду неопределенности, которая выступает почвой для формирования рисков.

Изменения, реализуемые в настоящее время в российском высшем образовании, позволяют говорить о его трансформации, поскольку наблюдается коренная переориентация деятельности данного социального института, преобразование его функций в обществе, отношений между ключевыми субъектами, их ролей и диспозиций. Сейчас высшее образование воспринимается как особая форма товарного производства, где ключевыми целями становятся самоокупаемость и прибыльность за счет объединения обучения студентов и проведения научных исследований преподавателями.

К факторам макроуровня, оказывающим влияние на профессиональные риски преподавателей вузов, относятся мировые тенденции в высшем образовании, а также в сфере производства и бизнеса. Меняется сама система подготовки специалистов. Препятствия система требовала узкого специалиста, сейчас происходит переход от предметных знаний, умений, навыков к формированию совокупности компетенций.

Производство постоянно генерирует инновации, и невозможно сделать прогноз относительно того, какие требования к персоналу будут предъявлять работодатели даже в ближайшем будущем. Учитывая неопределенность требований к выпускникам вузов, высшее образование должно работать на опережение. Возникает необходимость выработки у преподавателей способности к постоянному саморазвитию в основных сферах своей профессиональной деятельности.

К макрофакторам относятся также неопределенность в науке (размытость трактовок, снижение ценности теоретических представлений, проблемы обоснованности данных и доверия к научной информации), массовизация высшего образования, активное развитие дистанционной

технологии образования. Указанные факторы являются внешними по отношению к преподавателям, так как не они выступают субъектами, запускающими эти изменения.

Под мезофакторами подразумеваются изменения, проводимые в российском образовании в качестве ответа на мировые тенденции. Действие мезофакторов представляет собой результат двух процессов: во-первых, реформирования, происходящего в России уже не одно десятилетие; во-вторых, активных изменений последних нескольких лет, последствия которых пока не проявились в полной мере.

На мезоуровне существует серьезное противоречие, порождающее рискованные ситуации. Это противоречие между ориентацией на передовой мировой опыт в высшем образовании и наличием всех необходимых условий для их реализации. К тому же не всегда учитываются национальные особенности развития отечественного образования, имеющийся опыт обучения студентов и занятия преподавателей научной работой.

Выявленные внешние факторы макро- и мезоуровня отражаются в изменениях, проводимых в конкретной образовательной организации или ее структурных единицах. Эти локальные преобразования могут касаться упразднения/объединения кафедр, факультетов, разработки новых образовательных программ и др. Данные изменения запускаются администрацией вуза. Для преподавателей они выступают внешними факторами (микроуровня), так как возникают не по их инициативе. Кроме того, к факторам микроуровня относятся условия профессиональной деятельности преподавателей: материально-технические, санитарно-гигиенические, организация методической работы, отношение руководства, социально-психологический климат в коллективе.

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что среди опрошенных наблюдается расхождение в оценке происходящих в высшем образовании изменений. Большинство преподавателей негативно относятся к

трансформационным процессам в образовании. Также среди преподавателей распространена позиция, согласно которой сами идеи изменений в целом нужны и полезны, однако выбранные варианты их реализации не соответствуют российской действительности, что искажает суть этих идей и не позволяет добиться желаемых результатов.

Определены три модели поведения преподавателей в ситуации неопределенности: быстрая адаптация к новым требованиям и корректировка своей деятельности в соответствии с ними; молчаливое согласие, на практике означающее формальное принятие изменений, но фактическое игнорирование новых принципов в процессе их реализации; открытое сопротивление изменениям. Самым распространенным вариантом является вторая модель поведения, в рамках которой преподаватель выбирает, что принимать, а от чего нового пока отказываться. Главной задачей становится выживание в новых обстоятельствах.

Все действия преподавателей в ситуации неопределенности направлены на достижение успешной адаптации, на улучшение своего текущего положения. Выявлено, что снижение рисков обеспечивается, во-первых, мобилизацией внутренних возможностей для освоения новаций, во-вторых, использованием условий, имеющихся в образовательной организации для работы по-новому.

Если преподаватели не удовлетворены существующими в вузе условиями, усиливается их критичность по отношению к руководству и, следовательно, к управлению изменениями. Снижается мотивация преподавателей на принятие предлагаемых новшеств, возникшие новые риски в их работе сохраняются.

Опираясь на приведенные выводы, предлагаем следующие рекомендации. Поскольку принятие изменений невозможно без понимания преподавателями их обоснованности, необходимо выстроить систему информационного сопровождения процесса внедрения каких-либо новшеств

таким образом, чтобы у преподавателей была достоверная информация не только о сути изменений, но и о целях, которые они преследуют, а также их предполагаемой пользе.

Кроме того, администрации вузов следует проводить мониторинг потребностей преподавателей и использовать полученную информацию при разработке системы мотивации к активному освоению новаций в учебной и научно-исследовательской деятельности. При этом, необходимо подбирать инструменты мотивации индивидуально, так как у каждого преподавателя свои приоритеты в профессиональной деятельности.

На государственном уровне в качестве рекомендации предлагаем при формировании стратегии развития высшего образования учитывать не только тенденции в мировом образовательном пространстве, но и национальную специфику (реалии российской экономики, бизнеса, рынка труда, технологий, особенности организации образовательного процесса).

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется сравнительный анализ рисков, присущих преподавателям гуманитарного и социального знания, и рисков, характерных для преподавателей технических и естественных наук. Также важным направлением социологических исследований выступает изучение рисков различных субъектов образовательной деятельности (студентов, преподавателей, администрации вузов) в аспекте их взаимосвязи, пересечений, распределения ответственности за принимаемые решения.

Список литературы

1. Алтайцев А. М. Трансформации высшего (университетского) образования в России в постсоветский период / А. М. Алтайцев // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 8.
2. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – Москва : Мысль, 1989. – 188 с.
3. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
4. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
5. Афанасьева В. В. Открытое письмо министру образования РФ Ольге Васильевой [Электронный ресурс] / В. В. Афанасьева. – Режим доступа : <http://muzobozrenie.ru/vera-afanas-eva-otkry-toe-pis-mo-ministru-obrazovaniya-rf-ol-ge-vasil-evoj/> (дата обращения: 12.01.2018).
6. Багнетова Е. А. Профессиональные риски педагогической среды / Е. А. Багнетова, Е. Р. Шарифуллина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (часть 1). – С. 27-31.
7. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
8. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // Thesis. – 1994. – № 5. – С. 161-168.
9. Белоцерковский А. В. О «качестве» и «количестве» образования / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 3-10.
10. Беляков С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. – Москва : МАКС Пресс, 2009. – 440 с.

11. Бердышева Е. С. От критики к аналитике: коммодификация жизненно важных благ как актуальная исследовательская проблема в новой экономической социологии / Е. С. Бердышева // Экономическая социология. – 2012. – Т. 13. – № 1. – С. 67-85.

12. Бернстайн П. Против богов: укрощение риска / П. Бернстайн. – Москва : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2000. – 400 с.

13. Бреева М. В. Риски психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / М. В. Бреева, И. А. Вылегжанина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/riski-psihologo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatel'nogo-protsess-a-v-vuze> (дата обращения: 22.09.2017).

14. Ваганов П. А. Человек. Риск. Безопасность / П. А. Ваганов. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 2002. – 160 с.

15. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.

16. Вернадский В. И. Письма о высшем образовании в России / В. И. Вернадский // Вестник воспитания. – 1913. – № 5. – С. 1-17.

17. Веселкова В. С. Определенность и неопределенность в социальном познании : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В. С. Веселкова ; Мордовский государственный университет. – Саранск, 2006. – 172 с.

18. Воробьева И. В. Социальный статус современного российского ученого (на примере преподавателей вузов) / И. В. Воробьева // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2012. – № 2 (82). – С. 260-267.

19. Гамукин В. В. От ценности образования – к цене обучения. Финансовые риски перехода / В. В. Гамукин // Alma Mater. – 2012. – № 2. – С. 31-37.

20. Гидденс Э. Последствия современности / Э. Гидденс. – Москва : Изд-во «Праксис», 2011. – 352 с.
21. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // Thesis. – 1994. – Вып 5. – С. 107-134.
22. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – Москва : Изд-во «Весь мир», 2004. – 120 с.
23. Голенкова З. Т. Основные тенденции трансформации социальной структуры современного российского общества / З. Т. Голенкова // Вестник РУДН. Сер. «Социология». – 2001. – № 1. – С. 28-43.
24. Горшков М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – Москва : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
25. Гречко М. В. Трансформация механизмов развития системы образования / М. В. Гречко // Современные технологии управления. – 2012. – № 3 (15).
26. Грибанькова А. А. Модернизация университетского образования: историко-культурные и философские основы / А. А. Грибанькова. – Калининград : БФУ им. И. Канта, 2011. – 81 с.
27. Грунт Е. В. Профессиональная культура молодых преподавателей российских вузов в социологическом измерении / Е. В. Грунт, Е. С. Елисеева // Социум и власть. – 2014. – № 4 (48). – С. 31-36.
28. Дадаева Т. М. Социально-профессиональный статус преподавателей вуза: гендерный аспект / Т. М. Дадаева // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 85-89.
29. Джус И. В. Политические риски: оценка, анализ и управление : Монография / И. В. Джус. – Москва : ИМЭМО РАН, 2004. – 91 с.
30. Диденко Д. В. Образование как товар / Д. В. Диденко. – Москва : МАКС Пресс, 2007. – 424 с.
31. Добренъков В. И. Общество и образование / В. И. Добренъков, В. Я. Нечаев. – Москва : Инфра-М, 2003. – 381 с.

32. Дуглас М. Риск как судебный механизм / М. Дуглас // Thesis. – 994. – № 5. – С. 242-253.
33. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; Пер. с англ. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
34. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – Москва : Директ-Медиа, 2007. – 115 с.
35. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 112 с.
36. Завалько Н. А. Эффективность научно-образовательной деятельности в высшей школе : монография / Н. А. Завалько. – Москва : ФЛИНТА, 2011. – 142 с.
37. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – Москва : Наука, 2002. – 456 с.
38. Заславская Т. И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации : Учеб. пособие / Т. И. Заславская. – Москва : Дело, 2004. – 400 с.
39. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция / Т. И. Заславская. – Москва : Дело, 2003. – 567 с.
40. Зборовский Г. Е. Модернизация образования сквозь призму социальной политики / Г. Е. Зборовский // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – № 1. – С. 87–104.
41. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 301 с.
42. Зборовский Г. Е. Социология образования. Ч. 2. / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург : Свердловский инженерно-педагогический институт, 1994. – 152 с.

43. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Издательство политической литературы, 1986. – 223 с.
44. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образования сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
45. Зотова И. Г. Социальная идентичность преподавателей современной высшей школы : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / И. Г. Зотова ; Морд. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. – Саранск, 2011. – 24 с.
46. Зубков В. И. Социологическая теория риска : Учеб. пособие для вузов / В. И. Зубков. – Москва : Академический проект, 2009. – 380 с.
47. Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 31-55.
48. Ильина И. Ю. Занятость и статусные характеристики преподавателей российских вузов / И. Ю. Ильина // Социальная политика и социология. – 2017. – Т. 16. – № 5 (124). – С. 34-41.
49. Ильина И. Ю. Преподаватель вуза и студент: особенности взаимоотношений на рынке образовательных услуг / И. Ю. Ильина // Экономика образования. – 2018. – № 1 (104). – С. 67-74.
50. Казак А. Ю. Риски, связанные с реформированием национальной системы образования: проблемы оценки и управления / А. Ю. Казак, Ю. Э. Слепухина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 1). – С. 159-163.
51. Калинковская С. Б. Образование и современное общество [Электронный ресурс] / С. Б. Калинковская. – Режим доступа: http://pravmisl.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1749 (дата обращения: 11.03.2018).

52. Карной М. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / М. Карной, М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2014. – 528 с.

53. Каташинских В. С. Институциональные основы магистратуры в современных условиях : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / В. С. Каташинских ; Ур. федер. ун-т имени первого Президента России Б.Н. Ельцина : Екатеринбург, 2013. – 20 с.

54. Конт О. Дух позитивной философии / О. Конт // Западно-европейская социология XIX века: Тексты. – Под ред. В. И. Добренькова. – Москва : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 7-93.

55. Кораблева Г. Б. Институциональные основы формирования профессиональных общностей / Г. Б. Кораблева // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 2 (57). – С. 126-128.

56. Кораблева Г. Б. Профессия и образование: социологический аспект связи / Г. Б. Кораблева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 284 с.

57. Кораблева Г. Б. Становление подходов к социологии профессий в России / Г. Б. Кораблева // Социологические исследования. – 2013. – № 1. – С. 109-117.

58. Кощеева И. К. Качество образования как социологическая проблема : дис. ... канд. социол. наук : 22. 00. 06 / И. К. Кощеева ; Гуманитар. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 157 с.

59. Крылова Н. Б. Задачи демократизации управления образования [Электронный ресурс] / Н. Б. Крылова. – Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22/184-2012-03-24-07-27-29> (дата обращения: 05.03.2017).

60. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули. – Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 312 с.

61. Кудинова М. М. Совершенствование системы управления высшим образованием в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / М. М. Кудинова // Образование и общество. – 2008. – № 5. – С. 19-22. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13294990> (дата обращения: 22.09.2017).

62. Кузьминов Я. И. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г. / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202-233.

63. Курбатова М. В. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования / М. В. Курбатова, С. Н. Левин // Журнал институциональных исследований. – 2013. – Т. 5, № 1. – С. 55-80.

64. Лейбович О. Л. На семи ветрах: институт высшего образования в постсоветскую эпоху. Новые явления в российском высшем образовании / О. Л. Лейбович, Н. В. Шушкова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. 7, № 8. – С. 139-156.

65. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.

66. Леонтьева Н. А. Модернизация системы высшего образования в России: количественные и качественные преобразования [Электронный ресурс] / Н. А. Леонтьева // Среднерусский вестник общественных наук. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-kolichestvennye-i-kachestvennye-preobrazovaniya> (дата обращения: 22.09.2017).

67. Лоскутова И. М. Образовательное пространство в обществе риска : монография / И. М. Лоскутов. – Москва : Прометей, 2011. – 210 с.

68. Луков В. А. Реформы образования в России [Электронный ресурс] / В. А. Луков. – Режим доступа: <http://www.hdirussia.ru/85> (дата обращения: 23.11.2016).

69. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман. – Москва : Издательство «Логос», 2004. – 232 с.
70. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // Thesis. – 1994. – № 5. – С. 135-160.
71. Майбуров И. А. Мировые тенденции развития высшей школы / И. А. Майбуров ; Науч. ред. А. Д. Выварец. – Екатеринбург : ГОУ УГТУ-УПИ, 2002. – 233 с.
72. Малашихина Н. Н. Риск-менеджмент : Учебное пособие / Н. Н. Малашихина, О. С. Белокрылова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 318 с.
73. Мангейм К. Избранное: Социология культуры / К. Мангейм. – Москва : Университетская книга, 2000. – 501 с.
74. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Кн. 1. / К. Маркс. – Москва : Политиздат, 1969. – 907 с.
75. Маслакова Е. С. История развития дистанционного обучения в России [Электронный ресурс] / Е. С. Маслакова // Материалы VIII Международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире». – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 29-32. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/> (дата обращения: 16.05.2018).
76. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.
77. Матвеева К. А. Особенности социологического изучения рисков / К. А. Матвеева // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2009. – № 1. – С. 131-137.
78. Матвеев Ю. И. Современные подходы к изучению риска / Ю. И. Матвеев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 165-173.
79. Меренков А. В. Балльно-рейтинговая система как фактор повышения учебной активности студентов / А. В. Меренков, О. Г. Смирнова,

С. В. Кунщиков // Развитие науки и образования в современном мире: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015г.: в 6 частях. Часть У1. – Москва : «АР-Консалт», 2015. – С. 47-50.

80. Меренков А. В. Профессиональное самоопределение выпускников школ в современных условиях / А. В. Меренков, Ю. В. Мокерова, О. Г. Смирнова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. – 2015. – № 2 (140). – С. 107-117.

81. Меренков А. В. Система детерминации человеческой деятельности : монография / А. В. Меренков ; М-во образования РФ, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Урал. горно-геол. акад.: Банк культурной информации, 2003. – 229 с.

82. Меренков А. В. Социология стереотипов / А. В. Меренков ; М-во образования РФ, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 292 с.

83. Меренков А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного / А. В. Меренков. – Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2007. – 279 с.

84. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – Москва : Хранитель, 2006. – 873 с.

85. Мерцалова Т. А. Информационная открытость системы образования: вопросы эффективности государственной политики / Т. А. Мерцалова // Вопросы образования. – 2015. – № 2. – С. 40-75.

86. Модернизация профессионального образования 2004-2011. Информационно-аналитическое издание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.education.mon.gov.ru/site-static/modernization.pdf> (дата обращения: 05.03.2017).

87. Мосичева И. А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения / И. А. Мосичева, В. П. Шестак, В. Н. Гуров. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – С. 97-98.

88. Найт Ф. Х. Риск, неопределенность и прибыль / Ф. Х. Найт ; пер. с англ. – Москва : Дело, 2003. – 359 с.

89. Нархов Д. Ю. Преподаватели высшей школы как ресурс модернизации высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Д. Ю. Нархов ; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2014. – 24 с.

90. Никитин С. М. Социологическая теория риска в поисках предмета / С. М. Никитин, К. А. Феофанов // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 120-127.

91. Никитина А. П. Дистанционное образование за рубежом [Электронный ресурс] / А. П. Никитина. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obrazovanie-za-rubezhom> (дата обращения: 16.12.2017).

92. Общество риска и человек: онтологический и ценностный аспекты : Монография / Под ред. В. Б. Устьянцева. – Саратов : Наука, 2006. – 289 с.

93. Огородников Д. Д. Модернизация ЖКХ: энергосервис, концессионные соглашения, лизинг. За и против / Д. Д. Огородников // Энергосовет. – 2015. – № 3 (40). – С. 16-20.

94. Онипко А. А. Потребности личности в высшем образовании и особенности их реализации : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / А. А. Онипко ; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2013. – 19 с.

95. Орлов С. В. Человек и его потребности : Учеб. пособие / С. В. Орлов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 160 с.

96. Осипов А. М. Общество и образование. Лекции по социологии образования / А. М. Осипов. – Новгород : НовГУ, 1998. – 204 с.

97. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 504 с.

98. Осянин А. Н. Анализ содержания процессов адаптации и социализации личности (теоретический аспект) / А. Н. Осянин // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социологические науки. – 2006. – № 1. – С. 335-341.

99. Отечественная история в терминах и понятиях : Учебное пособие / под общей редакцией М. В. Зотовой. – Москва : МГУП, 2002. – 228 с.

100. Павлюткин И. В. Организационные изменения в технических вузах: институционализация управления качеством образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.03 / И. В. Павлюткин ; Высшая школа экономики. – Москва, 2010. – 20 с.

101. Панкина Г. В. Требования к содержанию образовательных программ (государственных образовательных стандартов) среднего и высшего профессионального образования в России и за рубежом : учебное пособие / Г. В. Панкина, В. А. Новиков, С. В. Бабыкин. – Москва : АСМС (Академия стандартизации, метрологии и сертификации), 2011. – 165 с.

102. Панфилова Т. В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация? / Т. В. Панфилова // Общественные науки и современность. – 2010. – № 4. – С. 65-72.

103. Пацукевич О. В. Массовизация высшего образования как следствие глобализации [Электронный ресурс] / О. В. Пацукевич. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32264/1/klo_2015_124.pdf (дата обращения: 10.12.2017).

104. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – Москва, 1996. – С. 494-526.

105. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – Москва : Аспект-Пресс, 1998. – 270 с.

106. Пирумов А. Р. Качественное инженерное образование как основа технологической и экономической безопасности России / А. Р. Пирумов // Власть. – 2015. – № 2. – С. 67-71.

107. Поваляева О. Н. Развитие социологического знания о риске [Электронный ресурс] / О. Н. Поваляева. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/03/28/1269458570/Povalyaeva.pdf> (дата обращения: 17.11.2017).

108. Профессиональные стандарты как инструменты сопряжения деятельности системы профессионального образования с требованиями рынка труда / А. Н. Лейбович, В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина ; Федер. ин-т развития образования. – Москва : ФИРО, 2013. – 72 с.

109. Прямикова Е. В. Инертность системы образования: миф или реальность / Е. В. Прямикова // Образование и наука. – 2011. – № 2 (81). – С. 56-66.

110. Резник С. Д. Преподаватель российского вуза: мотивы и приоритеты деятельности / С. Д. Резник, О. А. Вдовина // Социологические исследования. – 2017. – № 6. – С. 132-137.

111. Риск в социальном пространстве / Под ред. А. В. Мозговой. – Москва : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2001. – 348 с.

112. Ритцер Дж. Макдональдизация общества 5 / Дж. Ритцер ; пер. с англ. А. Лазарева. – Москва : Праксис, 2011. – 592 с.

113. Рождественская Е. Ю. Феномен риска в современном научном дискурсе / Е. Ю. Рождественская // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 1. – С. 162-164.

114. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – № 5. – С. 20-28.

115. Романов К. В. Риски в развитии образования: философский взгляд / К. В. Романов // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 27-34.

116. Россия: риски и опасности «переходного» общества : сборник статей / Рос. акад. наук, Ин-т социологии ; под ред. О. Н. Яницкого. – 2-е изд. – Москва : Издательство Института социологии, 2000. – 238 с.

117. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) : Сб. ст. / М. Н. Руткевич. – Москва : Гардарики, 2002. – 542 с.

118. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука, 1979. – 264 с.

119. Сапунов В. Б. Российское высшее образование в мировом образовательном пространстве / В. Б. Сапунов // Философия образования. – 2013. – № 4. – С. 10-16.

120. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен ; перевод с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. – Москва : Изд-во Идея-Пресс, 2002. – 200 с.

121. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

122. Слободской А. Л. Риски в управлении персоналом [Электронный ресурс] / А. Л. Слободской. – Режим доступа: http://elibrary.unecon.ru/st_materials_files/371061185.pdf (дата обращения: 19.11.2016).

123. Словик П. Факты против страха: понимание воспринимаемого риска / П. Словик, Б. Фишхофф, С. Лихтенштейн // Принятие решений в неопределенности: Правила переубеждения. – Изд. Генезис, 2005. – С. 529-561.

124. Солнцева Г. Н. Психологическое содержание понятия риск / Г. Н. Солнцева // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. – 1999. – № 2.

125. Солонин С. И. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды вуза / С. И. Солонин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2 (25). – С. 64-69.

126. Сорокин П. А. Система социологии. Т.2. Социальная аналитика: Учение о строении сложных социальных агрегатов / П. А. Сорокин. – Москва : Наука, 1993. – 688 с.

127. Сорокина Н. Д. Управление новациями в вузах: социологический анализ : монография / Н. Д. Сорокина. – Москва : Канон, 2009. – 255 с.

128. Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе / под ред. В. А. Мансурова. – Москва : Институт социологии РАН, 2007. – 290 с.

129. Спенсер Г. Основания социологии / Г. Спенсер // Западно-европейская социология XIX века: Тексты. – Под ред. В. И. Добренькова. – Москва : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 279-321.

130. Стегний В. Н. Социологический анализ отношения преподавателя к системе управления вузом / В. Н. Стегний // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2015. – № 2. – С. 6-14.

131. Стегний В. Н. Формальные институциональные ограничения как условие функционирования института высшего образования / В. Н. Стегний, А. А. Пучков // Власть. – 2014. – № 7. – С. 81-86.

132. Сулакшин С. С. Проблема научности в гуманитаристике [Электронный ресурс] / С. С. Сулакшин. – Режим доступа : <http://rusrand.ru/docconf/problema-nauchnosti-v-gumanitaristike> (дата обращения: 10.12.2017).

133. Сульчинская Э. Э. Особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов [Электронный ресурс] / Э. Э. Сульчинская. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsiy-prepodavateley-vuzov> (дата обращения: 11.12.2017).

134. Сухомлин В. А. Итоги реформы высшего образования [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлин. – Режим доступа : <http://blog.business-analyst.info/2010/10/09/itogi-ref-vo-suhomlin-2/> (дата обращения: 23.11.2016).

135. Теннис Ф. Общность и общество / Ф. Теннис. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2002. – 452 с.

136. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.12.2013). Ст. 209.

137. Фабер В. О. Проблема неопределенности в структуре философского знания (Онтологический, гносеологический, антропологический аспекты) : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / В. О. Фабер ; Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2004. – 155 с.

138. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.03.2018).

139. Федорец А. Г. Понятие «профессиональный риск» в международной и национальной практике / А. Г. Федорец // Безопасность в техносфере. – 2014. – № 2. – С. 8-15.

140. Форрат Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации / Н. В. Форрат // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 129-139.

141. Фурсов В. А. Риски модернизации и реформирования российского высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / В. А. Фурсов. – Режим доступа: http://visnyk-onu.od.ua/journal/2013_18_2/09.pdf (дата обращения: 05.03.2017).

142. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М.М. Беляева, К.В. Костина, Е.Л. Петренко и др. – Москва : Изд-во «Весь мир», 2003. – 415 с.

143. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология. – Москва : Издательство Московского университета, 1984. – С. 82-91.

144. Храмов В. Б. К вопросу о сущности и задачах реформы высшего образования в России [Электронный ресурс] / В. Б. Храмов. – Режим доступа: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2011_3_22.pdf (дата обращения: 05.03.2017).

145. Хунагов Р. Д. Инноватика в российском высшем образовании: проблемы и перспективы : монография / Р. Д. Хунагов ; отв. ред. Ю. Г. Волков. – Москва ; Ростов-на-Дону : Социально-гуманитарные знания, 2010. – 160 с.

146. Чередниченко Г. А. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ) / Г. А. Чередниченко // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 254-282.

147. Чередниченко Г. А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню / Г. А. Чередниченко // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 152-182.

148. Шведова М. Ф. Особенности вуза как образовательной организации / М. Ф. Шведова // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 6. – С. 77-78.

149. Шереги Ф. Э. Труд преподавателя вуза: творчество или «выживание»? / Ф. Э. Шереги, А. В. Кириллов // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 87-98.

150. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; пер. с англ. / под ред. В. А. Ядова. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 416 с.

151. Шуклина Е. А. Теоретико-методологические основания социологического изучения самообразования / Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 29-39.

152. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46-59.

153. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Шепаньский ; пер. с польского М. М. Гуренко. – Москва : Издательство «Прогресс», 1969.

154. Экономический словарь / Под ред. А. И. Архипова. – Москва : Проспект, 2001. – 672 с.

155. Юнусова Н. Х. Исследовательская деятельность преподавателя вуза как фактор реформирования высшего образования: взаимосвязь учебной и исследовательской деятельности преподавателя вуза / Н. Х. Юнусова // Вестник современной науки. – 2016. – № 1-2 (13). – С. 138-140.

156. Ядов В. А. Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социологов / В. А. Ядов // Общество и экономика. – 1999. – № 10-11. – С. 65-72.

157. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций / В.А. Ядов. – Санкт-Петербург : Интерсоцис, 2006. – 112 с.

158. Яницкий О. Н. Социология риска / О. Н. Яницкий. – Москва : Изд-во LVS, 2003. – 192 с.

159. Яницкий О. Н. Социология риска: ключевые идеи / О. Н. Яницкий // Мир России. – 2003. – № 1. – С. 3-35.

160. Янченко С. И. Независимый тестовый контроль и его место в системе контроля уровня учебных достижений студентов [Электронный ресурс] / С. И. Янченко // Материалы XI Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе». – Режим доступа : <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24736/1/notv-2014-201.pdf> (дата обращения: 18.12.2017).

161. Ясюкова Л. А. Реформирование образования: цели и проблемы / Л. А. Ясюкова // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 7-19.

162. Anderberg D. Occupational Risks, Social Insurance and Investments in Education / D. Anderberg // Journal of Population Economics. – 2000. – V. 13. – № 3. – P. 425-441.

163. Baldrige J. V. Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations / J. V. Baldrige. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1971.

164. Douglas M. Risk and Culture. An Essay on the Selection of Technical and Environmental Dangers / M. Douglas, A. Wildavsky. – Berkley ; Los Angeles : Univ. of California Press, 1982.

165. Educational reform in post-Soviet Russia. Legacies and prospects / ed. by B. Eklof, L. E. Holmes, V. Kaplan. – London ; New York : Frank Cass, 2005. – 350 p.

166. Ekberg M. The Parameters of the Risk Society [Electronic resource] / M. Ekberg. – DOI : 10.1177/0011392107076080.

167. Elliott A. Beck's Sociology of Risk: A Critical Assessment [Electronic resource] / A. Elliott. – DOI: 10.1177/0038038502036002004.

168. Gibbs P. Trusting in the university. The contribution of temporality and trust to a praxis of higher learning / P. Gibbs. – Nicosia : Intercollege, 2004.

169. Luhmann N. Risk : A Sociological Theory / N. Luhmann. – Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 1991. – 236 p.

170. Lupton D. Sociology and risk [Electronic resource] / D. Lupton. – Mode of access: http://www.academia.edu/757961/1_Sociology_and_risk (date of access: 05.12.2017).

171. Mayerfeld Bell M. The Rationalization of Risk [Electronic resource] / M. Mayerfeld Bell, D. Bell Mayerfeld. – Mode of access: <http://www.soc.iastate.edu/sapp/Risk.html> (date of access: 05.12.2017).

172. Neumann A. Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities / A. Neumann // American Educational Research Journal. – 2006. – V. 43. – № 3. – P. 381-424.

173. Petersen K. L. Risk analysis – a field within security studies? / K. L. Petersen // European Journal of International Relations. – 2011. – DOI : 10.1177/1354066111409770.

174. Taylor-Gooby P. Current directions in risk research: new developments in psychology and sociology [Electronic resource] / P. Taylor-Gooby. – DOI : 10.1111/j.1539-6924.2006.00746.x.

175. Teichler U. The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research / U. Teichler // Tertiary Education and Management. – 2003. – V. 9. – № 3. – P. 171-185.

176. Wood D. Changing the Conversation about Higher Education / D. Wood // Review of higher education. – 2015. – V. 38. – P. 329-332.

177. Zinn J. O. Recent Developments in Sociology of Risk and Uncertainty [Electronic resource] / J. O. Zinn. – Mode of access: <http://www.kent.ac.uk/scarr/events/finalpapers/ZinnTheories.pdf> (date of access: 05.12.2016).

178. Zinn J. O. The sociology of risk and uncertainty – current state and perspectives [Electronic resource] / J. O. Zinn. – Mode of access: <http://www.tasa.org.au/conferences/conferencepapers09/papers/Zinn,%20Jens.pdf> (date of access: 05.12.2017).