

## Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

Ефимова Галина Зиновьевна – канд. социол. наук, профессор, ORCID: 0000-0002-4826-2259, Research ID: N-8362-2016, [g.z.efimova@utmn.ru](mailto:g.z.efimova@utmn.ru)

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6

***Аннотация.** Статья посвящена определению уровня вовлечённости научно-педагогических работников (НПР) в социальные практики профессионального развития в сравнении с иными категориями занятых. В качестве одного из инструментов профессионального развития рассматривается получение дополнительного профессионального образования (ДПО). Профессиональное развитие – составной элемент академического развития НПР, наряду с личностным и карьерным развитием. Выводы основаны на материалах исследований отечественных и зарубежных учёных, официальных статистических наблюдениях, а также на результатах авторского социологического исследования. Исследование проведено с применением метода анкетного опроса научно-педагогических работников (N=223) и иных категорий занятых (N=833) Тюменской и Свердловской областей. В результате исследования подтверждён более высокий уровень вовлечённости НПР в практики профессионального развития, по сравнению с прочими категориями занятого населения. Наиболее распространённая форма профессионального развития – программы ДПО. Из-за специфики своей деятельности НПР чаще развивают цифровые навыки, тогда как другие группы респондентов в большей степени формируют личностные навыки. В зависимости от уровня вовлечённости в практики профессионального развития выделены пять групп респондентов: «активные и вовлечённые», «достигшие желаемого уровня или разочаровавшиеся», «сомневающиеся и дезориентированные», «осознавшие актуальность профессионального развития», «отказывающиеся от профессионального развития». Полученные результаты позволили определить возможные стратегии повышения вовлечённости НПР в непрерывную актуализацию имеющихся профессиональных компетенций и приобретение новых.*

*Статья адресована университетскому менеджменту, ответственному за профессиональное развитие НПР. Исследовательские выводы могут иметь практическое применение при разработке кадровых стратегий в университетах, ориентированных на наращивание человеческого капитала НПР, повышение их профессиональной компетентности и мотивации. Полученные результаты могут быть полезны участникам академической среды и специалистам, занимающимся разработкой образовательных программ и стратегическим развитием университета. Материал представляет интерес для НПР и аспирантов, ори-*

ентифицированных на непрерывное профессиональное развитие и закрепление в академическом секторе.

**Ключевые слова:** университет, научно-педагогические работники, профессиональное развитие, академическое развитие, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, непрерывное образование, социология образования, повышение квалификации, образовательная экосистема

**Для цитирования:** Ефимова Г.З. Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

## Involvement of Academic Staff in the Practice of Professional Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

**Galina Z. Efimova** – Cand. Sci. (Sociology), Professor of Department of General and Economic Sociology, ORCID: 0000-0002-4826-2259, Researcher ID: N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

Tyumen State University, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

**Abstract.** The article explores the level of involvement of scientific and pedagogical professionals in various social activities for professional development compared to other employee groups. It argues that obtaining additional professional training can be a valuable tool for career growth. The author sees professional development as an integral part of academic growth for scientific and educational workers, along with personal and career development. The findings are based on a combination of theoretical and empirical research conducted by domestic and international scholars, as well as official statistical data and the results of an original sociological study. The study involved a questionnaire survey of scientific and educational professionals (n=223), as well as other employee groups (n=833), in the Tyumen and Sverdlovsk regions.

As a result, it was found that scientific and pedagogical workers are more likely to engage in professional development activities compared to other categories of the employed population. Continuing professional education programs appear to be the most common form of professional growth. Due to their specialized activities, academic staff tend to develop digital skills more often, while other groups develop personal skills to a greater degree. Based on the level of involvement in professional development, we identified five groups of respondents: “active and engaged”, “achieving the desired level or feeling disappointed”, “questioning or confused”, “recognizing the importance of professional development”, and “rejecting professional development”.

The theoretical and empirical findings led to the development of potential strategies to enhance the engagement of scientific and educational professionals in ongoing skill development and acquisition of new competencies.

This article is aimed at university management responsible for professional development of academic staff. The findings presented here may have practical implications for the development of personnel strategies at universities with the goal of increasing human capital and professional competence among academic staff, as well as motivating them to engage in continuous learning. The results

of this study could be beneficial for participants in the academic community, as well as for specialists involved in developing educational programs and planning the future of universities strategically. The material presented in this paper is relevant not only for academic staff, but also for graduate students who are focused on their continuous professional growth within the academic sector.

**Keywords:** university, academic staff, professional development, academic development, vocational education, additional professional education, adult education, continuing education, sociology of education, educational ecosystem

**Cite as:** Efimova, G.Z. (2024). Involvement of Academic Staff in the Practice of Professional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 36-59, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Направленность фокуса исследовательского внимания на научно-педагогических работников (НПР) определена их триединой ролью в академическом секторе. Во-первых, как *преподаватели* они включены в реализацию образовательного процесса в университетах и напрямую задействованы в подготовке конкурентоспособных специалистов. Во-вторых, как *представители взрослого населения* они испытывают на себе последствия нарастающего «полураспада» компетенций и нуждаются в непрерывной актуализации знаний и навыков для поддержания значимости на рынке труда и обеспечения возможностей профессионального и личностного развития. При этом вторая социальная роль НПР тесным образом взаимосвязана с первой, которая определяет успешность её реализации. В-третьих, отдельные НПР являются *обучающимися*, включёнными в социальные практики в рамках непрерывного образовательного процесса.

В совокупности обозначенных социальных ролей НПР рассматриваются как социально-профессиональная общность [1], отличающаяся повышенной включённостью в образовательные практики и демонстрирующая более высокую социальную активность и инициативность в обновлении профессиональных компетенций, по сравнению с прочими категориями занятого населения.

Для оптимальной реализации университетами функции формирования человеческого капитала населения страны, необходима их

перманентная трансформация в соответствии с изменением социально-экономической ситуации [2]. Это становится возможным благодаря непрерывному профессиональному развитию НПР, предполагающему ориентацию как самих сотрудников, так и университета (как работодателя) на улучшение навыков и знаний НПР для достижения ими конкретных профессиональных целей, повышения эффективности и результативности труда. Профессиональное развитие осуществляется посредством целенаправленного вовлечения в образовательный процесс (участие в различном по продолжительности и спектру осваиваемых тематик обучении), повышения квалификации, самообразования, а также коммуникации с коллегами, консультаций с экспертами, участия в тренингах, менторстве и иных социальных практиках, позволяющих работникам повысить профессиональную компетентность и поддерживать её на оптимальном уровне для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда.

Профессиональный рост работника проявляется в расширении знаний, повышении квалификации, развитии навыков и совершенствовании результатов работы. Совокупность обозначенных условий позволяет работнику более эффективно и оперативно решать задачи, возникающие перед ним в рутинной социально-трудовой деятельности. Для этого необходимо создание и поддержание функционирования корпоративной стратегии, предполагающей профессио-

нальное развитие НПП в соответствии с направлениями стратегического развития конкретного университета и системы высшего образования в целом.

Разрозненные действия работников, направленные на самостоятельное профессиональное развитие не всегда эффективны и могут вступать в диссонанс с корпоративной стратегией комплексного развития персонала. Университет может предоставлять сотрудникам сформированный пакет структурированных образовательных продуктов для профессионального развития и создавать условия, благоприятствующие наращиванию человеческого капитала. При этом университету необходимо ограждать сотрудника от хаотических действий, сфокусировать его профессиональное развитие в приоритетном для высшего учебного заведения направлении.

Поэтому мы придерживаемся позиции, что несмотря на признание субъектности и автономности работника, сопровождающейся непоследовательными действиями, направленными на саморегулирование процесса профессионального развития, приоритет остаётся за работодателем, ответственным за комплексное формирование человеческого капитала сотрудников в соответствии с корпоративными стратегическими приоритетами и актуальными социально-экономическими вызовами.

*Цель статьи:* проанализировать уровень вовлечённости научно-педагогических работников в практики профессионального развития посредством получения ими дополнительного профессионального образования (ДПО) и провести сравнение с занятым населением в целом. *Ключевой исследовательский вопрос* статьи: различается ли специфика и уровень вовлечённости в практики профессионального раз-

вития среди НПП и иных категорий занятого населения?

### Значение повышения профессиональной квалификации

Регулярное повышение квалификации сотрудников определено требованиями законодательства, регулирующими права и обязанности работодателя по подготовке и дополнительному профессиональному образованию работников и направлению работников на прохождение независимой оценки квалификации (Трудовой кодекс РФ, ст. 196)<sup>1</sup>. По данным Всемирного экономического форума, к 2025 г. 50% работников должны пройти повышение квалификации<sup>2</sup>. Это связано с беспрецедентным ростом востребованности программ повышения квалификации сотрудников и осознания последствий её эффективности на организационном, групповом и индивидуальном уровнях. При этом более половины компаний согласны, что повышение квалификации и переквалификация – частичная ответственность работодателей. Работники, не ориентированные на актуализацию компетенций и адаптацию к требованиям прогресса, рискуют снизить свою социально-профессиональную конкурентоспособность и повышают риск вытеснения с позиций на рынке труда через замещение более адаптивными работниками.

Программы повышения квалификации способствуют наращиванию профессиональных компетенций персонала, повышению карьерной мобильности и формированию человеческого капитала. Важно учитывать индивидуальные потребности и интересы работников при выборе программ повышения квалификации, что поможет им максимально эффективно использовать полученные знания и навыки в повседневной

<sup>1</sup> Трудовой кодекс Российской Федерации (от 30.12.2001) N 197-ФЗ (ред. от 06.04.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/d17243696427a3cc7eb092bb37c57021e5f64abe/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/d17243696427a3cc7eb092bb37c57021e5f64abe/) (дата обращения 18.08.2024).

<sup>2</sup> Future of Jobs Report 2023. Insight Report. URL: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf) (дата обращения 18.08.2024).

профессиональной деятельности. М.Б. Файн подтверждает позитивные аспекты индивидуальной образовательной траектории педагога как средства обеспечения его профессионального развития [3]. Ожидаемый результат обучения – улучшение качества образовательного процесса, повышение уровня научных и педагогических достижений работников, и, как следствие, рост конкурентоспособности вуза. Изучение организационной практики распространённости и активности участия персонала в программах повышения квалификации (*Staff Development Programmes, SDP*) показало, что в отдельных университетах функционируют неэффективные *SDP* [4].

#### Концептуализация социального феномена «профессиональное развитие»

Теоретический конструкт «*профессионализм*» рассматривается в качестве определяющей характеристики специалиста как субъекта труда, отражающей качество профессиональной деятельности, успешность реализации его профессионального потенциала, удовлетворённость трудом и достижениями в профессии. Этот исследовательский аспект отражён в работах отечественных авторов (Л.М. Митиной [5], Н.В. Горбуновой [6]). Профессиональное развитие определяется как непрерывный процесс самопроектирования личности [5] в результате осознанного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в ходе которого он вырабатывает качества, обеспечивающие успех в профессиональной деятельности и жизни в целом [7].

Процесс профессионального развития сопровождается активным преобразованием личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию

педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации с учётом потребностей и запросов участников образовательных отношений и социума [8].

Феномен профессионального развития изучали И.П. Бушуева и Н.Н. Богдан [9], Э.Ф. Зеер [10], Л.Ж. Караванова и М.Г. Сергеева [11], Л.М. Митина [12], И.Б. Назарова [13], Т.И. Руднева [14]. Под профессиональным развитием понимается развитие работника как субъекта профессиональной деятельности [15]. В этом случае в фокусе исследовательского интереса появляются вопросы планирования индивидом своего профессионального пути через формирование профессиональной самоконцепции и самоопределения в отношении мотивов, потребностей и ценностей.

Профессионализм личности достигается во многом в процессе развития способностей и зависит от обогащения субъекта труда спектром профессионально важных качеств [11]. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [5].

Профессиональное развитие взаимобусловлено личностным ростом – в их основе лежит саморазвитие, детерминирующее самореализацию человека [10]. Вследствие значимого взаимного влияния на процесс развития профессиональной и личностной компоненты, ряд авторов считают необходимым изучать личностно-профессиональное [16–18] или профессионально-личностное развитие [19–21]. Н.В. Горбунова понимает под личностно-профессиональным развитием процесс формирования личности, который ориентирован на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной дея-

тельности, профессиональных взаимодействий и саморазвитии [6].

При теоретическом анализе проблемы профессионального развития личности выделяются *три* основных исследовательских направления: *содержательное* (изучается содержание процесса профессионального развития: разработка концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности), *динамическое* (от школы, через стадию самостоятельного и осознанного выбора профессии, к творческой самореализации личности) и *институциональное* (институт профессионального развития личности, включая тип социума, в котором функционирует «рынок профессий», образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется процесс профессионального развития) [5].

### Профессиональное развитие педагогов

Применительно к педагогической деятельности профессиональное развитие рассматривается Н.В. Пановой [7], О.А. Ивановой и Н.В. Антоновым [8] В.И. Слободчиковым [22]. Различным аспектам профессионального развития педагогов посвящены исследования отечественных учёных: Л.В. Абдалиной [23], Я.И. Кузьмина, М.М. Юдкевич [2], И.Г. Лазарева, О.О. Мартыненко, Т.П. Филичевой [24], Л.М. Митиной [5], Е.В. Сивак [25] и др. Среди зарубежных авторов тематику изучали Б.Б. Читсаматанга, С. Рэмбэ, Дж. Шумба [4], К. Хиггинс, Р.Э. Харрефельд [26].

Л.В. Абдалиной *профессионализм* преподавателя раскрывается как системное образование, проявляющееся в уровне владения им «профессиональной деятельностью, который отражает: степень сформированности профессиональной компетентности как интегративного личностного ресурса педагога и составляющих её компетенций; субъектности как меры активности в профессиональной деятельности; ценностных

ориентаций в виде иерархии профессиональных предпочтений; инновационности в виде владения стратегиями обновления деятельности; самореализованности как истощения личностного потенциала в профессии» [23, с. 64]. При этом успешность достижения преподавателем вуза профессионализма обусловлена «*влиянием личности преподавателя и не только его созидательной направленностью и профессиональной компетентностью, но и профессионально-важными качествами, среди которых инновационность занимает одно из приоритетных мест*» [23, с. 64].

Дополнительному профессиональному образованию научно-педагогических работников как инструменту их профессионального развития посвящены исследования П.А. Амбаров, Г.Е. Зборовского [27], А.Ю. Баранова, Т.В. Малковой [28]. Среди актуальных проблем развития системы непрерывного профессионального образования обозначаются: сокращение объёма государственного финансирования затрат вузов на обучение НПП по программам ДПО; деградация вузовской системы ДПО; отсутствие гарантированного качества и разнообразия программ ДПО для НПП; неудовлетворительные организационные условия повышения квалификации НПП; негибкость системы непрерывного образования [27].

В научной литературе встречаются различные подходы к концептуализации профессионального развития педагогов. Л.М. Митина трактует его как качественное преобразование своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию его активности, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности [5]. Классическая теория профессионального развития (Д. Сьюпер) опирается на следующие положения: в течение жизни меняются условия развития, что обуславливает большое разнообразие выборов профессий; профессиональное развитие имеет ряд стадий и фаз («пробуждение»; «исследование»;

«сохранение» и «снижение»); стадиями профессионального развития можно управлять; удовлетворённость работой определяется возможностями личности реализовывать интересы и способности в профессиональных ситуациях [10].

### Типы и модели профессионального развития

В.Н. Петрова, Н.В. Козлова предлагают выделить *два типа профессионального развития*: (1) традиционное профессиональное развитие и (2) профессиональное развитие как жизнеосуществление и саморазвитие [29]. Если в рамках первого типа ответственность за процесс и результат профессионального развития лежит на социальной среде и ориентирована на карьерное продвижение, то во втором типе – на субъекте и нацелена на его саморазвитие и жизнеосуществление. Критерием успеха для первого (*традиционного*) типа профессионального развития становится устойчивая позиция в организации и уровень заработной платы, а для второго типа – качество жизни, удовлетворённость работой и субъективное благополучие. Ориентация работников на саморазвитие и жизнеосуществление характеризуется как «факультативный вариант профессионального развития, характерный для современной ситуации трудовой деятельности» [29, с. 70].

Концепция профессионального развития (С.Л. Рубинштейн [30], А.М. Митина [31]) предполагает адаптивное и профессиональное развитие личности. При *адаптивном* профессиональном развитии в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам (выполнение предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил и норм). Модель *профессионального развития* характеризуется способностью личности выйти за пределы устоявшейся повседневной практики, проявить готовность к преобразованию и преодолению рамок своих профессиональных возможностей.

Современные исследователи предлагают рассматривать профессиональное развитие с двух позиций: (1) как продвижение от выбора профессии до достижения успехов в конкретной профессиональной деятельности; (2) как процесс профессионального самоопределения, профессиональное и социальное становление человека [32].

Выбор типа профессионального развития не зависит от объективных социальных характеристик (пол, возраст, образование, должность и пр.), а определяется индивидуальными ценностями, карьерными ориентациями, ориентацией на профессиональную мобильность/стабильность.

В условиях распространённости портфельной карьеры и иных современных социально-экономических трендов стадии профессионального развития не всегда синхронизируются с возрастными диапазонами.

Решающее значение в профессиональном развитии работника принадлежит профессиональному *образованию*. Традиционно оно рассматривается как целенаправленный процесс получения профессии и овладения определённым спектром компетенций. Образование становится основой формирования базиса знаний и навыков, необходимых для успешной карьеры и профессионального роста. Образование открывает перед человеком новые возможности и перспективы в карьере, позволяет расширить кругозор и профессиональные горизонты, способствуя личностному росту и саморазвитию, адаптируясь к изменениям (новым технологиям, требованиям рынка труда и трансформациям социальных институтов).

На каждом этапе карьерного пути требуется специфический подход к профессиональному развитию работника, сочетающий эффективное решение актуальных профессиональных задач и оптимальное использование ресурсов организации (или самого работника) при вовлечении в образовательный процесс. Разнообразие форм распространяется от точечной актуализации знаний и выработки современных навыков до

профессиональной переподготовки и смены профессии.

Обеспечение синхронного развития подготовки кадрового обеспечения и научно-технического прогресса в отрасли с опережением подготовки специалистов возможно за счёт комплексного управления профессиональным развитием персонала, в т. ч. посредством обучения, мониторинга их профессионального развития, аттестации, ресурсного обеспечения профессионального развития, самоуправления саморазвитием работника.

Профессиональное развитие НПР рассматривается нами как составная часть *академического развития*, более крупного теоретического конструкта, включающего наряду с профессиональным личностное и карьерное развитие [33]. Внимание университетского менеджмента к стратегическому управлению академическим развитием имеет решающее значение для успеха организации как в краткосрочной перспективе, так и в отдалённом диапазоне.

Внимание исследователей также обращено на трансформацию академической профессии [25] вслед за социально-экономическими изменениями, провоцирующими обновление компетенций работников в секторе науки и высшего образования, ориентация на выстраивание концепции университетов будущего [34]. Этот процесс, неминуемо запускает динамику трансформации в кадровых стратегиях российских университетов [13; 35] и стандарты профессионального развития НПР.

Пристальное внимание исследователи уделяют оценке профессионализма НПР в региональных вузах как ключевых организациях, обеспечивающих квалифицированными кадрами отдельный субъект Российской Федерации и страну в целом [25; 36].

В университетах встречается практика направления корпоративных усилий по развитию человеческого капитала не на всех работников, а на наиболее перспективных, по мнению работодателя, включённых в ка-

дровый резерв [37]. Помимо преимуществ (связанных с фокусированным развитием конкретных представителей персонала), такая практика имеет и недостатки (вызванные в основном снижением мотивации и потенциальной разочарованностью сотрудников, ориентированных на профессиональное развитие и карьерный рост, но не вошедших в кадровый резерв организации).

Развитие человеческого капитала сотрудников – стратегически значимый инструмент поддержания конкурентоспособности университета. Важно уделять особенное внимание человеческому капиталу НПР, чтобы повышать качество образования и научных исследований, улучшая репутацию университета. Вместе с тем устойчивая и сбалансированная корпоративная программа развития НПР университета способствует привлечению талантливых учёных и преподавателей и их закреплению в академическом секторе и у конкретного работодателя; что повышает удовлетворённость и вовлечённость сотрудников, позитивно влияя на уровень образования и качество подготовки обучающихся. Обеспечивается укрепление формальных и неформальных связей с другими учреждениями высшего образования и научными организациями и конкурентоспособность университета в условиях быстро меняющегося мира.

Для наращивания человеческого капитала НПР университет предоставляет им доступ к современным технологиям и инструментам для научных исследований, создаёт благоприятные условия для развития карьеры и профессионального роста. Профессиональное развитие университетских преподавателей и учёных имеет решающее значение для обеспечения активной образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза [26], однако преобладает императивное профессиональное развитие при формировании человеческого капитала НПР [26].

Примеры формального профессионального развития в рамках целенаправленных и официальных мероприятий, организуе-

мых университетом и иными организациями: повышение квалификации, онлайн-курсы и пр. Среди практик неформального профессионального развития распространены: наставничество; тренинги, мастер-классы, вебинары, самообучение и пр. Результаты исследований [26] подтверждают, что не все НПП осведомлены о существовании корпоративных программ профессионального развития и из-за этого не использовали возможность участия в них. Вместе с тем профессиональное развитие НПП может происходить опосредовано, через их участие в научных проектах, стажировках и международных обменах, выступления на научных конференциях и семинарах, подготовку научных публикаций, прохождение обучения в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, работы в междисциплинарных научных коллаборациях, сотрудничество с отечественными и зарубежными научными журналами и издательствами в качестве рецензентов, выпускающих редакторов (например, при подготовке спецвыпуска) и пр.

#### Методология исследования

С февраля по май 2024 г. нашей исследовательской группой<sup>3</sup> был проведён репрезентативный анкетный опрос занятого населения Тюменской и Свердловской областей ( $N=1500$  чел.). Опрос реализован посредством онлайн-анкетирования, с использованием платформы «Анкетолог»<sup>4</sup>. Выборочная совокупность состояла из занятого населения из разных по численности городов Тюменской и Свердловской областей: малые города и посёлки (до 50 тыс. чел.) – Ялуторовск, Заводоуковск; средние города (от 50 тыс. до 100 тыс. чел.) – Ишим, Тобольск; крупные города (от 250 тыс. до 1 млн чел.) – Тюмень, крупнейшие города (от

1 млн до 3 млн чел.) – Екатеринбург. Выборка построена на основании официальных статистических данных о численности населения по полу и возрасту. Максимальная ошибка выборки – 2,4%. К полученным данным применена процедура взвешивания выборки по ключевым социально-демографическим параметрам (с использованием программы статистической обработки данных *SPSS*).

Проведена подготовка базы данных анкетного опроса для анализа в соответствии с целями статьи: из общей базы данных занятого населения исключены студенты, неработающие пенсионеры и иные нетрудоустроенные респонденты. Последующий сравнительный анализ осуществлялся между группами опрошенных: «научно-педагогические работники» ( $N=223$ ) и «иные занятые» ( $N=833$ ).

#### Результаты исследования

##### 1. Анализ уровня вовлечённости НПП в практики профессионального развития.

Ориентация респондентов на практики профессионального развития измерялась с опорой на оценки *фактической вовлечённости* (вопрос 1 в таблице 1: «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки) за последние 12 месяцев?», предполагающий один вариант ответа) и *желаемой перспективы* (вопрос 2 в таблице 1: «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение / получить дополнительное профессиональное образование?»). На протяжении последнего года получали ДПО две трети НПП (67%) и лишь треть прочих занятых респондентов (34%) (Табл. 1). Конкретизируем уровень вовлечённости респондентов в практики

<sup>3</sup> Помимо автора статьи в проведении опроса под рук. Семёнова М.Ю. (ТюмГУ) участвовали: проф. Амбарова П.А. (УрФУ), проф. Шаброва Н.В. (УрФУ), доц. Зюбан Е.В. (ТюмГУ), доц. Кичерова М.Н. (ТюмГУ), доц. Паюсова Т.И. (ТюмГУ), доц. Трифонова И.С. (ТюмГУ), м.н.с. Шакиров К.И. (ТюмГУ).

<sup>4</sup> Бланк анкетного опроса доступен по ссылке – <https://ankt.cc/aSPaLG>

Таблица 1

Самооценка респондентами уровня фактической и желаемой вовлечённости в дополнительное профессиональное образование (в % к числу опрошенных)

Table 1

Respondents' self-assessment of the level of actual and desired involvement in additional vocational education (in % of the number of respondents)

| Вопрос 1 | Научно-педагогические работники |     |                        |       |     |                        | Прочие группы занятых |     |                        |       |     |                        |
|----------|---------------------------------|-----|------------------------|-------|-----|------------------------|-----------------------|-----|------------------------|-------|-----|------------------------|
|          | Да                              |     |                        | Нет   |     |                        | Да                    |     |                        | Нет   |     |                        |
|          | 67                              |     |                        | 33    |     |                        | 34                    |     |                        | 66    |     |                        |
| Вопрос 2 | ↙ ↓ ↘                           |     |                        | ↙ ↓ ↘ |     |                        | ↙ ↓ ↘                 |     |                        | ↙ ↓ ↘ |     |                        |
|          | Да                              | Нет | Затруднились с ответом | Да    | Нет | Затруднились с ответом | Да                    | Нет | Затруднились с ответом | Да    | Нет | Затруднились с ответом |
|          | 64                              | 11  | 25                     | 19    | 39  | 42                     | 37                    | 19  | 44                     | 15    | 47  | 38                     |

ДПО через призму желаемой перспективы. Так, среди опрошенных ННР на протяжении прошедших 12 месяцев участвовавших в ДПО, 64% планируют получать его и в течение ближайшего года, а среди ранее не участвовавших, настроены на приобретение новых профессиональных навыков лишь 19% респондентов. Среди прочих групп занятых, которые демонстрировали существенно меньшую вовлечённость в образовательные практики, по сравнению с университетскими преподавателями и исследователями, сохраняется идентичная перспективная ориентация на образование. Если респондент имел опыт ДПО в предыдущие 12 месяцев, то в каждом третьем случае (37%) он будет ориентирован на продолжение этой практики в ближайший год, а если он не имел ранее подобного опыта, то лишь в 15% случаев.

На основании оценки уровня *фактического* участия занятого населения в профессиональном развитии и *потенциальной* готовности к расширению профессиональных компетенций, в т. ч. посредством получения ДПО в ближайшем будущем, выделим пять групп респондентов:

1. *Активные и вовлечённые* (имеющие опыт фактического участия в профессиональном развитии посредством ДПО и готовы получать ДПО в ближайший год);

2. *Достигшие желаемого уровня или разочаровавшиеся* (имеющие опыт фактического участия в программах ДПО, но не готовы получать ДПО в ближайший год);

3. *Сомневающиеся или дезориентированные* (вне зависимости от наличия опыта фактического участия в программах ДПО, сомневающиеся в получении ДПО в ближайший год);

4. *Осознавшие актуальность профессионального развития* (не имеющие опыта участия в программах ДПО, но ориентированные на его получение в ближайший год);

5. *Отказывающиеся от профессионального развития* (не имеющие опыта участия в программах ДПО и не планирующие получать его в ближайшие 12 месяцев).

Для проверки предположения о наличии линейной связи между переменными мы модифицировали шкалу вопроса «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение / получить дополнительное профессиональное образование?», исключив из неё вариант ответа «затрудняюсь ответить». Таким образом, шкала приобрела вид дихотомической, с вариантами ответов «да» и «нет». Корреляционный анализ между переменными «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации / профессиональной

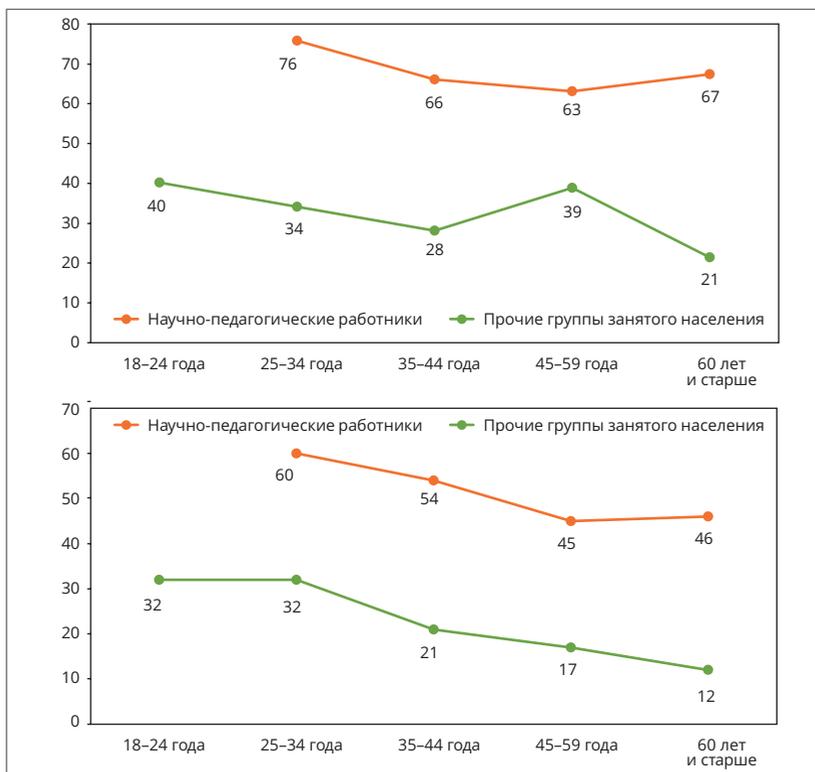


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопросы: «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование за последние 12 месяцев?» (слева) и «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев получить дополнительное профессиональное образование?» (справа) в зависимости от возраста (в % к числу опрошенных, выбравших вариант ответа «да»)

Fig. 1. Distribution of respondents' answers to the questions: "Have you received additional professional education in the last 12 months?" (left) and "Do you plan to receive additional professional education in the next 12 months?" (right) depending on age (as a percentage of the number of respondents who chose the answer "yes")

переподготовки) за последние 12 месяцев?» и «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение / получить дополнительное профессиональное образование?» показал положительную умеренную связь на высоком уровне значимости: среди НПР = 0,505\*\*, среди прочего занятого населения = 0,413\*\* (по Спирмену). Это может трактоваться следующим образом: чем выше вовлечённость работника в дополнительное профессиональное образование на протя-

жении последних 12 месяцев, тем выше его готовность в ближайший год пройти обучение или получить дополнительное профессиональное образование.

Отмечается устойчивая динамика различий во включённости в практики профессионального развития представителей НПР и иных категорий респондентов (Рис. 1)<sup>5</sup>. Если первые демонстрируют более высокую вовлечённость в программы ДПО на протяжении всей карьеры, то среди про-

<sup>5</sup> Так как в России большинство выпускников оканчивают специалитет и магистратуру в возрасте 24–26 лет, после чего могут претендовать на поступление в аспирантуру и последующее трудоустройство на должность научно-педагогического работника, мы рассматриваем ответы НПР начиная с возрастной группы 25–34 года.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие разновидности профессионального образования вы проходили за последние 12 месяцев? (множественный выбор, в % к числу опрошенных)»

Table 2

Distribution of respondents' answers to the question: "What types of vocational education have you completed in the last 12 months? (multiple choice, in % of the number of respondents)"

| Вариант ответа  | НПР | Прочие группы занятых |
|---|-----|-----------------------|
| Повышение квалификации  | 82  | 53                    |
| Профессиональная переподготовка   | 23  | 27                    |
| Курсы по овладению необходимыми навыками (краткосрочные или долгосрочные) | 16  | 22                    |
| Получение дополнительной квалификации                                     | 11  | 16                    |
| Второе высшее образование   | 3   | 5                     |
| Стажировка  | 1   | 9                     |
| Иное  | 7   | 12                    |

чих занятых вовлечённость в ДПО в среднем в два раза ниже, критически снижаясь в возрастной группе 60 лет и старше. Мы можем объяснить эту тенденцию более длительным периодом трудовой активности НПР и требованиями университета (как работодателя) к получению ими ДПО и спецификой труда в высшем учебном заведении.

В отношении готовности получить образование в ближайшие 12 месяцев отмечаем аналогичную тенденцию – более чем двухкратное различие между НПР и прочими группами занятых респондентов. Примечательно, что готовность участвовать в программах ДПО в перспективе ближайших 12 месяцев среди НПР существенно ниже показателя фактического получения за предыдущий год. Это может свидетельствовать как об усталости работников от интенсивного повышения квалификации и желании снизить активность участия в образовательных практиках в ближайший год, так и о диссонансе между готовностью работников получать образование и императивным распоряжением руководства пройти ту или иную программу. Поясним, что здесь мы имеем в виду, что, указывая перспективную готовность, респондент опирается на своё желание участвовать в практиках профессио-

нального развития, а при ответах об участии за последний год в расчёт берутся также образовательные программы, пройденные по распоряжению руководителя. Данное предположение нуждается в проверке на последующих этапах исследования.

## 2. Распространённые практики профессионального развития, освоенные работниками за прошедший год.

Среди программ ДПО (полученного респондентами на протяжении последних 12 месяцев) наиболее распространено повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Так, НПР в полтора раза чаще вовлечены в образовательные практики повышения квалификации, чем иные категории респондентов (82% при 53%). Повышенная вовлечённость НПР в образовательные программы определяется: с одной стороны, производственной необходимостью, обоснованной спецификой трудовой деятельности в университете, а с другой стороны, изменениями в профессиональной сфере и высокими требованиями к уровню квалификации и профессиональному соответствию НПР (Табл. 2). Последнее может находить выражение в виде ряда дисфункций: номинальное прохождение работниками образовательных программ, низкое усвоение мате-

риала, отсутствие мотивации для обучения, недостаточная адаптация образовательных программ к потребностям НПП, ограниченное использование полученных знаний и навыков в рабочей деятельности. Не следует исключать личную заинтересованность работников в профессиональном развитии, что находит отражение в инициативном прохождении программ ДПО.

### **3. Приоритетные цели и препятствия при получении ДПО.**

На основании анализа предыдущих вариантов ответа выявлена существенно более высокая активность НПП в отношении профессионального развития, по сравнению с иными категориями респондентов. При этом важно рассмотреть приоритетные цели и контекст, определяющий развитие.

При ответе на вопрос «Укажите, основную цель получения вами дополнительного профессионального образования / обучения» были получены следующие наиболее распространённые варианты ответов: «Совершенствование знаний и навыков в профессиональной деятельности» (75% НПП и 57% иных категорий), «В моей работе / профессиональной сфере требуется регулярно повышать квалификацию» (44 и 20% соответственно), «Из собственного интереса, для общего развития» (21 и 22%), «Повышение зарплаты на работе» (16 и 28%, соответственно) и «Повышение своего авторитета, должности на работе» (14 и 23%), «Освоение навыков, позволяющих подрабатывать в свободное время» (11 и 13%), «Получение или смена профессии, специальности» (5 и 14%).

Первые два варианта ответа, иллюстрирующие *мотивы укоренения в профессии и дальнейшего совершенствования в ней*, проявляющиеся в стремлении соответствовать занимаемой должности и повышать профессиональный уровень («Совершенствование знаний и навыков в своей профессиональной деятельности» и «В моей работе / профессиональной сфере требуется регулярно повышать квалификацию») оказались более

значимы именно для НПП. Представители иных категорий респондентов отличались в оценках по сравнению с НПП в отношении вариантов ответа: «Повышение зарплаты на работе» и «Получение или смена профессии, специальности», которые отражают *мотивы профессиональной мобильности и повышения заработка*, проявляющиеся в ориентации на улучшение материального положения и допускающие смену профессионального пути и готовности закрепиться на нём. Это может свидетельствовать о том, что различаются доминирующие мотивы получения ДПО – обеспечить себе больше перспектив или не потерять имеющиеся.

Ключевым препятствием для осуществления респондентами практик профессионального развития посредством получения ДПО (на протяжении последних 12 месяцев) стала *нехватка времени из-за работы или семейных обязательств* (55% НПП и 48% иных категорий). Далее с существенным отставанием следуют: «ограниченные финансовые возможности» (по 18%) и «отсутствие курсов или программ обучения, подходящих по тематике» (18 и 12%). Около трети опрошенных не ощутили никаких препятствий к получению дополнительного образования (29 и 30%).

### **4. Корпоративное обучение для работников.**

Университет (как работодатель) значительно чаще проводит для штатных сотрудников программы корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.), по сравнению с прочими работодателями. При ответе на вопрос «Как часто в вашей организации *проводятся* программы корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)?», вариант ответа «несколько раз в год» выбрал каждый второй НПП (47%) и лишь четверть прочих респондентов (26%); «ежегодно» – 19 и 16% соответственно (Табл. 3). При этом важно понимать, что активность работодателя в организации обучения не всегда коррелирует с вовлечённостью работников в данные программы. При

Таблица 3

Частота проведения программ корпоративного обучения и активность участия в них сотрудников организаций (один вариант ответа, в % к числу опрошенных)

Table 3

The frequency of corporate training programs and the active participation of employees of organizations in them (one answer option, in % of the number of respondents)

| Вариант ответа        | Как часто в вашей организации проводятся программы         |                       | Как часто вы участвуете в программах |                       |
|-----------------------|--|-----------------------|--------------------------------------|-----------------------|
|                       | корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)? |                       |                                      |                       |
|                       | НПП  | прочие группы занятых | НПП                                  | прочие группы занятых |
| Несколько раз в месяц | 7  | 11                    | 5                                    | 12                    |
| Ежемесячно            | 10   | 8                     | 9                                    | 9                     |
| Несколько раз в год   | 47   | 26                    | 41                                   | 31                    |
| Ежегодно              | 19   | 16                    | 37                                   | 29                    |
| Реже чем раз в год    | 4  | 11                    | 7                                    | 11                    |
| Никогда               | 3  | 15                    | 2                                    | 8                     |
| Не знаю               | 10   | 13                    | 0                                    | 0                     |
| Итого                 | 100  | 100                   | 100                                  | 100                   |

ответе на вопрос «Как часто вы участвуете в программах корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)?» лидерами вновь оказались НПП, указав вариант ответа «несколько раз в год» и «ежегодно» в 41 и 37% случаев, соответственно. Среди прочих занятых респондентов данные варианты ответов выбрали 31 и 29%.

Работа в вузе и интенсивная вовлечённость в образовательные практики, накладывает отпечаток на отношение к непрерывному образованию. Так, среди НПП 95% согласны с утверждением «Взрослому человеку в любом возрасте необходимо непрерывно получать образование и новые знания» (в т. ч. 73% выразили полное согласие, выбрав вариант ответа «абсолютно согласен»). Среди иных категорий занятого населения – 87% (в т. ч. 62% отметили полное согласие).

Так, университет, выступающий в роли работодателя, более активно организует программы корпоративного обучения для сотрудников, по сравнению с прочими организациями. Результаты опроса показывают, что около половины НПП вовлечены в практики профессионального развития и демонстрируют высокую степень заинтересован-

ности в непрерывном образовании. Важно отметить, что, несмотря на то, что другие категории занятого населения также проявляют интерес к непрерывному образованию, их уровень участия в программах профессионального развития ниже.

##### 5. Спектр навыков, сформированных в результате профессионального развития.

Обратим внимание на навыки, в большей степени сформированные у респондентов по итогам обучения, пройденного за последние 1–2 года. На первом месте по распространённости – *профессиональные* навыки, востребованные именно на их работе, затем идут *цифровые* (использование современных цифровых сред и технологий) и на третьем – *личностные* (способность ставить и достигать цели, вести переговоры). Данная иерархия сформированных навыков актуальна как для НПП, так и для прочих категорий респондентов. При этом примечателен разрыв в их оценках. Научно-педагогические работники в два раза чаще отмечали прохождение обучения, направленного на формирование *цифровых* навыков (38% против 18% у иных респондентов), что объясняется спецификой их профессиональной деятельности, эффективность которой во многом определяется

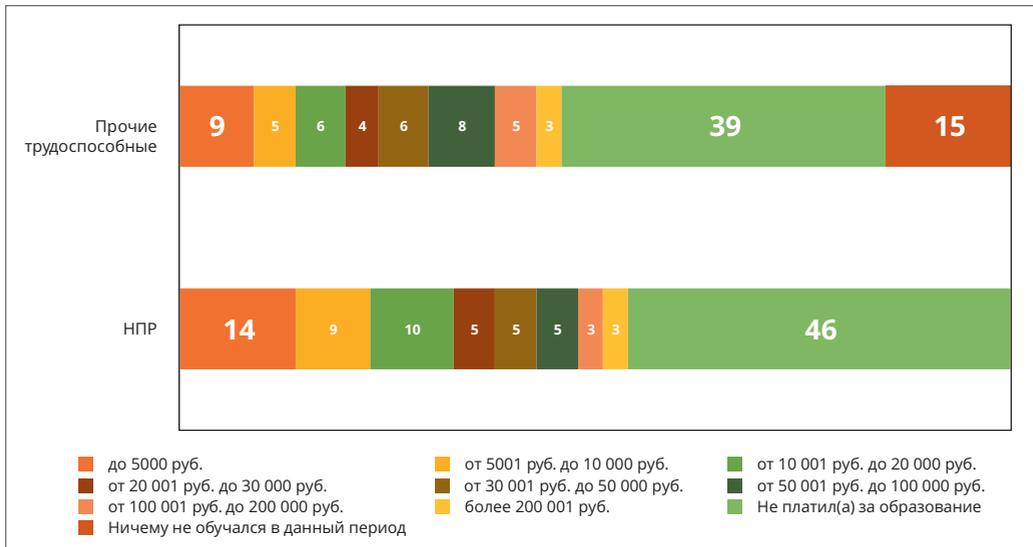


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую сумму лично вы заплатили за своё образование (не только профессиональное) за последние 12 месяцев?» (одиночный выбор, в % к числу опрошенных)

Fig. 2. Distribution of respondents' answers to the question: "How much have you personally paid for your education (not only professional) in the last 12 months?" (single choice, in % of the number of respondents)

использованием цифровых технологий в образовательной и научно-исследовательском процессе. Иные группы респондентов в полтора раз чаще отмечали сформированность *личностных* навыков (48 против 30% НПП). Профессиональные навыки приоритетны при прохождении программ ДПО, тем не менее, в отношении них также отмечен разрыв в оценках НПП и прочих категорий – 64 и 58% соответственно.

#### 6. Финансирование практик профессионального развития.

Все без исключения НПП, участвовавшие в анкетном опросе отметили, что на протяжении последних 12 месяцев приобретали какие-либо профессиональные знания и навыки. Среди иных категорий работников 15% не были вовлечены в профессиональное развитие на протяжении последнего года и преимущественно это респонденты старше 45 лет.

Среди получавших образование платил за него каждый второй НПП (55%) и каж-

дый третий респондент, занятый в прочих сферах деятельности (68%). Приоритетным источником финансирования дополнительного образования респондентов стали средства работодателя (бюджетное учреждение) (59 НПП и 35% иных категорий работников), собственные средства (34 и 39%), средства работодателя (частное, государственно-частное и т. д.) (4 и 15%), иные источники (средства родственников, средства государственной службы занятости, спонсорская поддержка, фонды и пр.) (4 и 11%) (Рис. 2). Распределение ответов респондентов, на протяжении последних 12 месяцев самостоятельно профинансировавших своё образование (и не только профессиональное), показывает, что НПП чаще предпочитают образовательные программы с чеком до 5 000 рублей.

Таким образом, среди людей, получающих образование, более половины оплачивает его самостоятельно, независимо от сферы их деятельности. Однако для большинства

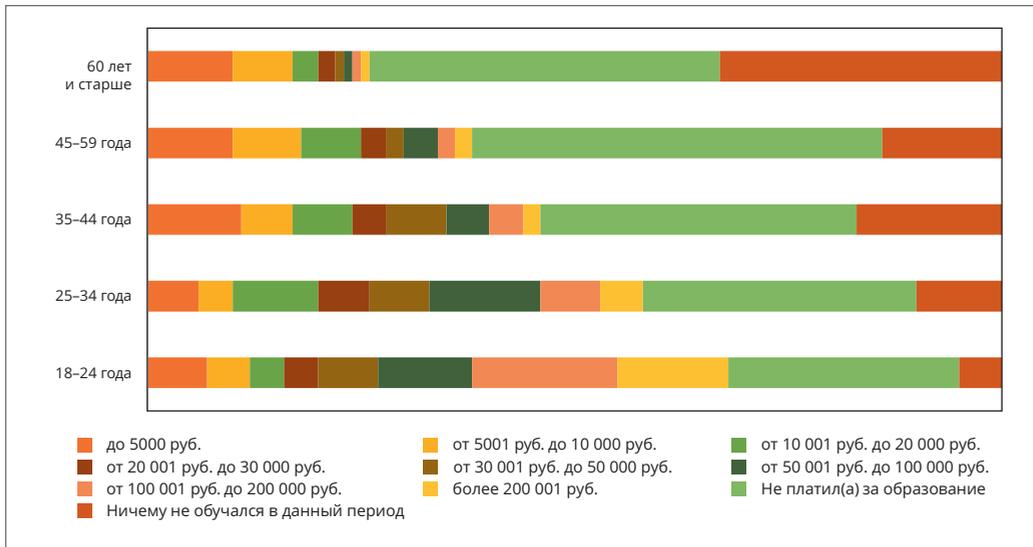


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую сумму лично вы заплатили за своё образование (не только профессиональное) за последние 12 месяцев?» в зависимости от возраста (одиночный выбор, в % к числу опрошенных)

Fig. 3. Distribution of respondents' answers to the question: "How much have you personally paid for your education (not only professional) in the last 12 months?" depending on age (single choice, in % of the number of respondents)

сотрудников бюджетных учреждений приоритетным источником финансирования обучения являются средства работодателя, тогда как для других категорий работников – собственные средства.

Распределение по возрастным группам обозначает динамику интереса респондентов младших возрастных групп к платным образовательным программам и готовности вносить за своё обучение значительные суммы (Рис. 3).

### 7. Взаимосвязь профессионального развития и наступления значимых карьерных событий.

Респондентам было предложено обозначить, какие изменения произошли в их карьере на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу. Получение новых знаний, навыков или квалификации, которые помогли улучшить работу и повысить профессиональный уровень отметили 43% НПП и 36% прочих занятых. В отношении иных вариантов карьерных событий не отмечено стати-

стически значимых различий между ответами НПП и иными категориями респондентов.

Совершенствование профессиональных компетенций и получение специализированных знаний повышает вероятность *значимых карьерных событий*. Респонденты, получившие на протяжении последнего года ДПО (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки), значительно чаще отмечали значимые события в своей карьере – «получил(а) новые навыки/знания/квалификацию, которые помогли мне улучшить работу и повысить профессиональный уровень по сравнению с предыдущими годами» (52% среди НПП и 41% среди иных категории населения); «получил(а) новую должность / получил(а) повышение в звании / стал(а) руководителем проекта, что значительно улучшило мой карьерный рост по сравнению с предыдущими годами» – 22 и 24% соответственно. Среди тех, кто *не получал* дополнительного образования на протяжении последнего года, отмечалась более низкая

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие изменения произошли в вашей карьере за 12 месяцев, предшествующих опросу и как они сравниваются с предыдущими годами?» (множественный выбор, в % к числу опрошенных)

Table 4

Distribution of respondents' answers to the question: "What changes have occurred in your career in the 12 months preceding the survey and how do they compare with previous years?" (multiple choice, in % of the number of respondents)

| Вариант ответа  | Получали ли вы ДПО (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки) за последние 12 мес. |     |                       |     |
|---|--|-----|-----------------------|-----|
|   | НПР  |     | прочие группы занятых |     |
|   | да   | нет | да                    | нет |
| Получил(а) новые навыки/знания/квалификацию, которые помогли мне улучшить свою работу и повысить свой профессиональный уровень по сравнению с предыдущими годами          | 52   | 30  | 41                    | 30  |
| Получил(а) новую должность / получил(а) повышение в звании / стал(а) руководителем проекта, что значительно улучшило мой карьерный рост по сравнению с предыдущими годами | 22   | 13  | 24                    | 18  |
| Начал(а) работать в новой отрасли / сфере деятельности, что привело к значительным изменениям в моей карьере и отличается от предыдущих лет                               | 5  | 4   | 14                    | 14  |
| В моей карьере не произошло значительных изменений, но я продолжаю работать над своим развитием и ростом, чтобы достичь новых целей в будущем                             | 32   | 50  | 30                    | 39  |
| Столкнулся / столкнулась с трудностями в работе / сменой компании, что привело к изменениям в моей карьере и отличается от предыдущих лет                                 | 1  | 3   | 3                     | 4   |
| Никаких изменений не произошло  | 4  | 9   | 5                     | 11  |

интенсивность карьерного роста, отсутствие изменений в уровне профессионализма и значимых карьерных событий (Табл. 4).

### Выводы и заключение

Оценка интенсивности участия занятого населения в практиках профессионального развития и уровня их потенциальной готовности к актуализации профессиональных компетенций и приобретению новых, показала, что НПР демонстрируют более высокую вовлечённость в профессиональное развитие – двукратно, по сравнению с иными категориями занятого населения.

Среди практик профессионального развития преобладает участие в программах повышения квалификации, в которые НПР

вовлечены в 1,5 раза чаще иных респондентов. Получение ДПО необходимо для совершенствования комплекса навыков с последующим применением их в нынешней работе респондента. Для НПР значимым мотивом, побуждающим к профессиональному развитию, является наиболее полное соответствие функционалу нынешней должности, а также заинтересованность в дальнейшем совершенствовании в ней.

Отмечен обоюдный интерес профессиональному развитию как НПР, так и работодателя. Университеты значительно чаще прочих организаций, в которых трудятся респонденты, проводит для штатных сотрудников корпоративные обучающие программы.

Среди спектра компетенций, сформированных у респондентов в результате ДПО, преобладают именно профессиональные и цифровые. Участие в практиках профессионального развития находит отражение в наступлении значимых для работников карьерных событий (в т. ч. повышение в должности). Для выявления причинно-следственной связи между данными переменными нами планируется дополнительное исследование.

Обозначив ключевые аспекты оценки уровня вовлечённости НПР в практики профессионального развития в сравнении с иным занятым населением, считаем значимым подчеркнуть приоритет университета (как работодателя) в осуществлении эффективного управления процессом профессионального развития персонала.

К числу основных компонентов создания успешной внутрикорпоративной университетской стратегии профессионального развития НПР отнесём:

(1) Анализ векторов их потребностей, в зависимости от социально-демографических (пол, возраст), профессионально-трудовых (общий трудовой стаж, продолжительность работы в конкретной организации, карьерные приоритеты, научное направление) характеристик работника;

(2) Установление целей и задач корпоративной программы профессионального развития;

(3) Определение форм и методов профессионального развития, выбор провайдеров, способствующих осуществлению планомерного и разнонаправленного профессионального развития работников;

(4) Определение количественных и качественных критериев для оценки эффективности программы профессионального развития;

(5) Долгосрочное планирование объёма регулярно выделяемого финансирования на реализацию программ профессионального развития НПР, обеспечение регулярности профессионального развития сотрудников;

(6) Создание механизмов мотивации участия НПР в профессиональном развитии;

(7) Организация системы контроля и отчётности по реализации программы профессионального развития;

(8) Непрерывное совершенствование программы профессионального развития представителей научно-педагогического сообщества университета на основе анализа результатов, обратной связи и социально-экономических трендов.

*Потенциальные ограничения* реализации внутрикорпоративной университетской стратегии профессионального развития связаны с избыточным интересом работников к профессиональному развитию. Целенаправленные управленческие действия представителей университетского менеджмента преимущественно ориентированы на оптимизацию вовлечённости работников в практики профессионального развития посредством активизации их устойчивого интереса к совершенствованию профессионализма. Однако в кадровой политике встречаются отдельные случаи избыточной включённости работников в образовательные практики, которые могут происходить по инициативе как самого работника (вследствие заинтересованности повышением профессионального уровня и расширением перспектив карьерного роста и пр.), так и работодателя (из-за нескоординированной кадровой политики в организации и иных причин).

Избыточная включённость работников в профессиональное развитие может проявляться через: недостаток времени для осуществления непосредственных трудовых обязанностей и расфокусированность внимания; снижение продуктивности трудового процесса; нарушение баланса между трудом и отдыхом (работник не успевает восстанавливать силы из-за стресса, связанного с интенсивным обучением и ответственностью перед работодателем); перекавалифицированность (*overqualified*) (работник достигает объективно или субъективно более высокого уровня компетенций, чем требуется в организации, и, если руководитель не готов обеспечить ему желаемого карьерного роста,

сопровождающегося усложнением задач, это может спровоцировать переход работника в другую организацию и неоправданным инвестициям в его профессиональное развитие). Оптимальна ситуация, когда профессиональный «потолок» растёт вместе с работником – внешние профессиональные вызовы мотивируют его к непрерывному развитию и повышению конкурентоспособности.

*Потенциальными направлениями продолжения исследования* могут стать: изучение эффективности различных форм профессионального развития НПП и анализ влияния трудовой мотивации НПП на участие в них, оценка влияния активности работников в развитии профессиональных компетенций на их карьерные перспективы и удовлетворённость работой в целом, а также исследование влияния цифровизации и онлайн-образования на практики профессионального развития прочих групп занятых.

### Литература

1. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180
2. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России и в Америке: различия академических конвенций // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 141–159. EDN: IJRLVD.
3. Файн М.Б. Индивидуальная образовательная траектория педагога как средство достижения его профессионального развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 348–351. EDN: UHHSUN.
4. Chitsamatanga B.B., Rembe S., Shumba J. Are universities Serving Lunch before Breakfast through Staff Development Programmes? A comparative study of the experiences of female academics in South African and Zimbabwean universities // Women's Studies International Forum. 2018. No. 70. P. 79–88. DOI: 10.1016/j.wsif.2018.08.004
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38. EDN: ZBGXHF.
6. Горбунова Н.В. Профессиогенез как основа становления педагога-профессионала // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-1. С. 83–91. EDN: VHOJTT.
7. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2 (117). С. 101–106. EDN: OXDC CZ.
8. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57. EDN: YZSYLB.
9. Бушуева И.П., Богдан Н.Н. Влияние индивидуальных факторов на профессиональное развитие государственных гражданских служащих // Вопросы управления. 2014. № 1 (26). С. 171–178. EDN: SKHNAV.
10. Зеер Э.Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14. EDN: RAGXOJ.
11. Караванова А.Ж., Сергеева М. Г. Профессиональное развитие личности будущего специалиста по социальной работе в условиях высшего образования // Профессиональное образование и общество. 2019. № 1 (29). С. 54–132. EDN: JJTCLH.
12. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. № 7. С. 33–49.
13. Назарова И.Б. Кадровые стратегии российских университетов // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 108–115. EDN: QBVWIV.
14. Руднева Т.И. Профессиональное развитие – фактор профессиональной успешности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 2. С. 61–65. DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-2-61-65
15. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. СПб.: Нестор-История, 2015. 336 с. URL: [https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности\\_начало%20пути.pdf](https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности_начало%20пути.pdf) (дата обращения 18.08.2024).

16. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. 2004. № 4 (40). С. 168–178. EDN: LHFFKW.
17. Гагарин А.В., Раицкая Л.К., Быстрыкова Л.А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 63–76. EDN: RCKATL.
18. Заморская Т.В., Косырев В.Н. Личностно-профессиональное развитие педагога-психолога как основа его профессиональной компетентности: методология, состояние проблемы, основные понятия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2004. Т. 2. № 6. С. 31–40. EDN: NWEMIP.
19. Ведерникова Л.В. Профессионально-личностное развитие будущего педагога // Среднее профессиональное образование. 2015. № 10. С. 39–42. EDN: UZNCCH.
20. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 28–43. EDN: OZPUNR.
21. Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоёмкие технологии. 2008. № 1. С. 48–51. EDN: IJFVWJ.
22. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. 2003. № 5. С. 5–11. EDN: НТУМКН.
23. Абдалина Л.В. Инновационность как фактор успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза. Сборник: Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ им. Г.Р. Державина. 2015. С. 64–69. EDN: ТТАУУУ.
24. Лазарев И.Г., Мартыненко О.О., Филичева Т.П. Проблема качества кадров регионального вуза: опыт решения // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2 (96). С. 65–73. EDN: UGJSKV.
25. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7. № 3. С. 38–47. DOI: 10.17323/1995-459X.2013.3.38-47.
26. Higgins K., Harreveld R.E. Professional development and the university casual academic: Integration and support strategies for distance education // Distance Education. 2013. Vol. 34. No. 2. P. 189–200. DOI: 10.1080/01587919.2013.801759
27. Амбарова, П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 9–27. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27
28. Баранов А.Ю., Малкова Т.В. Дополнительное профессиональное образование как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности научно-педагогических работников // Вопросы педагогики. 2019. № 12-2. С. 42–45. EDN: PYNMBY.
29. Петрова В.Н., Козлова Н.В. Профессиональное развитие в меняющемся мире: стратегия жизнеосуществления // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 59–74. DOI: 10.17223/17267080/70/5
30. Рубинштейн С.А. Принцип творческой самодетальности: К философским основам временной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109. URL: [http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip\\_tv.html](http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html) (дата обращения 18.08.2024).
31. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения / под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2017. 308 с.
32. Пряжников Н.С. Статусы «акме» в карьерном самоопределении: приглашение к дискуссии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 3. С. 214–220. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-63-214-220
33. Ефимова Г.З. Трансформация российских университетов и академическое развитие научно-педагогических работников: поиски согласования стратегических приоритетов // Вопросы управления. 2023. Т. 17. № 5. С. 50–66. DOI 10.22394/2304-3369-2023-5-50-66
34. Другова Е.А. Альтернативные модели университетов будущего: о книге David J. Staley “Alternative universities: speculative design for innovation in higher education” (Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 2019) // Университетское управление: практика и

- анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 167–175. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.022
35. Другова Е.А., Плешкевич И.Б. Специфические черты кадровой политики предпринимательского университета // Социология науки и технологий. 2020. Т. 11. № 4. С. 76–95. DOI: 10.24411/2079-0910-2020-14005
36. Измайлова М.А., Корнева Е.Ю., Маколов В.И., Самимова Т.А. Механизмы и процедуры обеспечения качества в высшем образовании в контексте реализации европейских подходов // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 3 (100). С. 377–395. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.377-395
37. Новоселова О.В., Соловова Н.В., Нестеренко В.М. Компетентностный подход к формированию кадрового резерва образовательной организации высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3. С. 83–88. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-83-88
- Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ №23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>
- Статья поступила в редакцию 18.08.2024  
Принята к публикации 30.09.2024

### References

- Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2022). Scientific and Pedagogical Staff as a Social Community in the Changing Conditions of Acad+emic Development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 24 (5), pp. 147-180, doi: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180 (In Russ., abstract in Eng.).
- Kuzminov, Ya.I., Yudkevich, M.M. (2007). View of Universities in Russia and the US. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 141-159. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9947057> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Fine, M.B. (2019). Individual Educational Trajectory of a Teacher as a Means of Achieving its Professional Development. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 63-1, pp. 348-351. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37603895\\_40479867.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37603895_40479867.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Chitsamatanga, B.B., Rembe, S., Shumba, J. (2018). *Are Universities Serving Lunch before Breakfast through Staff Development Programmes? A Comparative Study of the Experiences of Female Academics in South African and Zimbabwean Universities*. Women's Studies International Forum. No. 70, pp. 79-88, doi: 10.1016/j.wsif.2018.08.004
- Mitina, L.M. (1997). Personal and Professional Development of a Person in New Socio-Economic Conditions. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. No. 4, pp. 28-38. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974028.htm> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Gorbunova, N.V. (2016). Professiogenesis as a Basis for the Formation of the Teacher-Professional. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 50-1, pp. 83-91. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25296039\\_67460915.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25296039_67460915.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Panova, N.V. (2012). Professional Development of the Personality of Teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 2 (117), pp. 101-106. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17690387\\_87163522.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17690387_87163522.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Ivanova, O.A., Antonov, N.V. (2019). Social and Pedagogical Planning of Teachers' Professional Development in Educational Organization. *Vestnik Nizhnevarovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Nizhnevarovsk State University*. No. 1. pp. 51-57. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37113788\\_46439950.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37113788_46439950.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

9. Bushuyeva, I.P., Bogdan, N.N. (2014). Influence of Individual Factors on Professional Development of Civil Servants. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 1 (26), pp. 171-178. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21856637> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zeer E.F. (2013). Professional Human Development in the System of Continuing Education. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa = Professional Education. Capital*. No. 9, pp. 10-14. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20210477\\_61417062.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20210477_61417062.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Karavanova, L.Z., Sergeeva, M.G. (2019). Professional Development of the Personality of the Future Specialist on Social Work in Higher Education. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo = Professional Education and Society*. No. 1 (29), pp. 54-132. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37312436\\_78268716.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37312436_78268716.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Mitina, L.M. (2005). Professional Development and Health of the Teacher: Problems and Solutions. *Vestnik obrazovaniya Rossii = Bulletin of Russian Education*. Vol. 7, pp. 33-49. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Nazarova, I. (2012). Russian University Policy: Recruiting, Retaining and Rewarding Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 108-115. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_19094319\\_37214181.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19094319_37214181.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Rudneva, T.I. (2021). Professional Development – Factor of Professional Success. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. Vol. 27, no. 2, pp. 61-65, doi: 10.18287/2542-0445-2021-27-2-61-65 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Professional Personality Development: The Beginning of the Path (Empirical Research) / L.A. Golovey, M.V. Danilova, L.V. Rykman, M.D. Petrash, V.R. Manukyan, M.Yu. Leontieva, N.A. Alexandrova. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2015. 336 p. Available at: [https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности\\_начало%20пути.pdf](https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности_начало%20пути.pdf) (accessed 18.08.2024).
16. Moskalenko, O.V. (2004). Personal and Professional Development of a Modern Person. *Mir psikhologii.. = The World of Psychology*. No. 4 (40), pp. 168-178. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46574155\\_34462106.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46574155_34462106.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Gagarin, A.V., Raitkaya, L.K., Bystryakova, L.A. (2013). Personal and Professional Development of Students in Information and Environmental Interactions. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Sotsial'no-ekologicheskie tekhnologii. = Bulletin of the Moscow State University Named after M.A. Sholokhov. Socio-ecological Technologies*. No. 1, pp. 063-076. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20307361\\_44322335.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20307361_44322335.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Zamorskaya, T.V. (2004). Personal and Professional Development of a Teacher-Psychologist as the Basis of His Professional Competence: Methodology, State of the Problem, Basic Concepts / T.V. Zamorskaya, V.N. Kosyrev. *Psikhologo-pedagogicheskiiy zhurnal Gaudeamus = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*. Vol. 2, no. 6, pp. 31-40. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_16459000\\_88597237.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16459000_88597237.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Vedernikova, L.V. (2015). The Development of Professional and Personal Potential of a Future Teacher in the Conditions of Modernization of Pedagogical Education. *Srednee professional'noe*

- obrazovanie*. = *Journal of Secondary Vocational Education*. No. 10, pp. 39-42. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24928182\\_43024575.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24928182_43024575.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Bordovskaya, N. (2012). Professional and Personal Development of a Future Specialist as a Psychological and Pedagogical Issue. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 145, pp. 28-43. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17804118\\_85146157.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17804118_85146157.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  21. Razina, N.A. (2008). Professional and Personal Development of a Teacher in the Conditions of Innovative Activity of an Educational Institution. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = *Modern High-Tech Technologies*. No. 1, pp. 48-51. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_9926645\\_49369180.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9926645_49369180.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  22. Slobodchikov, V.I. (2003). Professional Development of a Teacher as a Scientific Problem. *Innovatsii v obrazovanii*. = *Innovations in Education*. No. 5, pp. 5-11. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_9228238\\_71554696.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9228238_71554696.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  23. Abdalina, L.V. (2015). Innovativeness as a Factor of Successful Professional Activity of a University Teacher. In the Collection Tambov Scientific Psychological School: Results of the 20th Anniversary of TSU Named after G.R. Derzhavin. Pp. 64-69. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23444353\\_49082162.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23444353_49082162.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  24. Lazarev, I., Martynenko, O., Filicheva, T. (2015). Staff Quality Challenge at a Regional Higher Education Institution: Experience-Based Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 65-73. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24054001\\_90046059.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24054001_90046059.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  25. Sivak, E.V., Yudkevich, M.M. (2013). Academic Profession in a Comparative Perspective: 1992-2012. *Forsayt* = *Foresight*. Vol. 7, no. 3, pp. 38-47, doi: 10.17323/1995-459X.2013.3.38.47 (In Russ., abstract in Eng.).
  26. Higgins, K., Harreveld, R.E. (2013). Professional Development and the University Casual Academic: Integration and Support Strategies For Distance Education. *Distance Education*. No. 34 (2), pp. 189-200, doi: 10.1080/01587919.2013.801759
  27. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2024). Supplementary Vocational Education of Academic Staff: Opportunities and Problems of Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).
  28. Baranov, A. Yu., Malkova T.V. (2019). Additional Professional Education as an Integral Component of the Professional Activity of Scientific and Pedagogical Workers. *Voprosy pedagogiki* = *Questions of Pedagogy*. No. 12-2, pp. 42-45. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41671249\\_76337869.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41671249_76337869.pdf) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
  29. Petrova, V.N., Kozlova, N.V. (2018). Professional Development in Changing World: Strategy of Life Implementation. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal* = *Siberian Journal of Psychology*. No. 70, pp. 59-74, doi: 10.17223/17267080/70/5 (In Russ., abstract in Eng.).
  30. Rubinstein, S.L. (1986). The Principle of Creative Self-Activity: Towards the Philosophical Foundations of Modern Pedagogy. *Voprosy psikhologii* = *Questions of Psychology*. No. 4, pp. 101-109. Available at: [http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip\\_tv.html](http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html) (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

31. Mitina, L.M. (2017). Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults: Problems and Solutions / edited by L.M. Mitina. Moscow: Pero. 308 p. (In Russ., abstract in Eng.).
32. Prjazhnikov, N.S. (2017). Statuses of “Acme” in Career Self-Determination: an Invitation to Discuss. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya.* = *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology: Developmental Psychology*. Vol. 6, no. 3 (23), pp. 214-220, doi: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-214-220 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Efimova, G.Z. (2023). Transformation of the Russian Universities and Academic Development of Research and Teaching Staff: Searching for Strategic Priorities Consistency. *Voprosy upravleniya.* = *Management Issues*. No. 17 (5), pp. 50-66, doi: 10.22394/2304-3369-2023-5-50-66 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Drugova, E.A. (2020). Alternative Models of Universities of the Future: On the Book “Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education” by David J. Staley (Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 2019). *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. No. 24 (2), pp. 167-175, doi: 10.15826/umpa.2020.02.022 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Drugova, E.A., Pleshkevich, I.B. (2020). Specific Features of the Entrepreneurial University’s Personnel Policy. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* = *Sociologia Nauki I Tekhnologii* - *Sociology of Science and Technology*. Vol. 11, no. 4, pp. 76-95, doi: 10.24411/2079-0910-2020-14005 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Izmailova, M.A., Korneva, E.Yu., Makolov, V.I., Salimova, T.A. (2020). Quality Assurance in Higher Education in the Context of European Approaches. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. No. 24 (3), pp. 377-395, doi: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.377-395 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Novoselova, O.V., Solovova, N.V., Nesterenko, V.M. (2018). Kompetentnostryi podkhod k formirovaniu kadrovogo rezerva obrazovatel noi organizatsii vysshego obrazovaniia [Competence-based Approach to the Formation of a Personnel Reserve of the Educational Organization of Higher Education]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Astoria, pedagogika, filologiya* = *Vestnik of Samara University. History, Pedagogies, Philology*. Vol. 24, no. 3, pp. 83-88, doi: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-83-88 (In Russ., abstract in Eng.).

**Acknowledgement.** The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>

*The paper was submitted 18.08.2024  
Accepted for publication 30.09.2024*