Реферат на тему: "Субкультура новой профессиональной группы: понимание и некоторые практики для анализа"

**КУЛЬТУРА И СУБКУЛЬТУРА. ОТРАСЛЕВЫЕ ПРОЦЕССЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СУБКУЛЬТУРУ**

Организационная культура обладает стратегической важностью, является ключевой составляющей успеха в бизнесе [24], мощным источником конкурентных преимуществ, и это обстоятельство вызывает большой интерес к изучению различных ее аспектов и проявлений. Поскольку основными ее носителями являются индивиды (сотрудники организации), то возрастает интерес к дифференцированному изучению каждого из них и их групп. Одновременно актуально исследование профессиональных традиций и бизнестрадиций, подходов к проблеме идентификации и позиционирования различных профессиональных групп и их культур в рамках организации.

Можно ли рассматривать корпоративную культуру как гомогенное образование, или в ней будут присутствовать разнообразные нормы, ценности и представления? Исследование специфических особенностей той или иной культуры и ее элементов призвано помочь обретению новой идентичности и усилению конкурентных позиций для организации [26].

Культура — это сложный комплекс, состоящий из набора ценностей, идей, артефактов и других значимых символов, которые помогают индивидам общаться, а также интерпретировать и оценивать друг друга как членов общества [15]. Любая культура демонстрирует сложный спектр субкультурных элементов; корпоративная культура обладает расширительным смыслом, т.к. включает в себя множество организационных субкультур, характерных для подразделений корпорации [9]. Особенности корпоративной культуры часто определяются видом деятельности (например, корпоративная культура банковской сферы, торговли, образования и т.д.) [16]. Термин "профессиональная субкультура" появился для того, чтобы отличить культуру профессиональной группы от более широкой ценностной системы, правильно сделать ее описание.

Субкультура — институт современного общества. Особенно вычленяют субкультуры современной урбанизированной среды. Концепция субкультур используется как средство описания разнообразия, а не отклонений и часто уже не рассматривается как "низовой пласт культуры, подстилающий ее доминирующую модель и подавляемый ею" [27].

Для характеристики субкультуры могут быть использованы те же качества, что и для культуры (организации или профессии) в целом: осознание себя и своего места в организации, коммуникационная система и язык общения, ценности и нормы, осознание времени, отношение к нему и его использование, взаимоотношения между людьми, вера во что-то и отношение или расположение к чему-то, процесс развития работника и обучение, трудовая этика и мотивирование, внешний вид, одежда и представление себя на работе, привычки и традиции [7].

Под профессиональной субкультурой понимается комплекс традиций, сложившийся в определенной профессиональной среде, который включает: нормы обычного права, стереотипы поведения, особенности образа жизни, формы повседневного дискурса, символику и атрибуты [27]. Они видны и стороннему наблюдателю, однако их культурная значимость точно определяется только людьми, входящими в определенную систему. Субкультуры — автономные культурные образцы, тесно связанные с доминирующей культурой, но в то же время отличающиеся от нее.

Они выполняют оценочно-нормативную, регулирующую, смысло-образующую и коммуникационную функции. Профессиональная субкультура — это устойчивые знания и связанные с ними практики, которые могут распадаться на две группы: связанные с отношениями "профессионал — объект деятельности" и "профессионал — сообщество".

Субкультуры, формирующиеся по профессиональному или корпоративному (организационному) признаку, относят к "номическим", т.е. к области социальной нормы. Профессионалов можно рассматривать с точки зрения их групповых интересов как социальную общность, которая может закрывать доступ посторонним (не имеющим отношения к профессии) к определенным рыночным преимуществам и социальным благам [13].

Процесс претворения в жизнь программы модернизации российского высшего образования разворачивается активно и в различных направлениях, но, по мнению ряда исследователей, обнаруживает и некоторые признаки "усталости" [2], и деструктивные последствия реформ [28]. К большому сожалению, признано существование ряда негативных процессов в отраслевой среде, влияющих как на организационную культуру в целом, так и на культуру профессиональной группы в частности.

Результаты исследований различных аспектов, связанных с профессиональной деятельностью преподавателей вузов, достаточно широко представлены в научной печати. Исследователи зачастую приходят к противоречивым выводам. Например, преподаватели (в силу разных обстоятельств) часто начинают заниматься простой трансляцией знаний, новое поколение мало занимается со студентами, все меньше инвестирует в формирование и поддержание университетской среды. Как следствие, трансформируются базовые основы университетской культуры [11]. Профессиональная и социальная идентичность российской научной интеллигенции совмещает в себе высокие идеалы и цинизм, бескорыстие и алчность, профессионализм, добросовестность и теневые практики, имитацию деятельности, амбивалентность ценностных позиций [4]. С другой стороны, процессы в отрасли ведут к формированию академической свободы (возможность выбирать направление и содержательные рамки собственных исследований, методы преподавания, обсуждать идеи с коллегами и студентами) как элемента субкультуры, которая одновременно предполагает высокую степень ответственности преподавателя и приверженность институциональным целям и ценностям [11].

Кроме того, российская сфера образования переживает период серьезнейших изменений, связанных с активизацией предпринимательской деятельности, переменой принципов материального обеспечения, управления ресурсами, в том числе и человеческими. В результате возникают актуальные кадровые проблемы: разрыв между молодым и старым поколениями сотрудников вузов, при котором может усиливаться взаимное непонимание между консервативно настроенной частью старых преподавателей и администрации, с одной стороны, и ориентированными на новые идеи, образовательные методики молодыми сотрудниками кафедр, с другой; снижение квалификации и авторитета преподавателя; возрастание значения психолого-педагогических компетенций, которыми профессорско-преподавательский состав часто не обладает; увеличение спроса на тех специалистов, которые независимо от возраста и стажа работы ориентированы на непрерывное образование.

Деятельность многочисленных университетов и их организационную культуру отличает практика масштабного найма собственных выпускников в качестве преподавателей [12], что не способствует формированию единой академической конвенции: общих представлений о ценностях, качестве преподавания и научной работы, стандартов тех или иных дисциплин. Отсутствие горизонтальных взаимодействий между университетами, мобильности преподавателей приводит к формированию и закреплению локальных академических стандартов, действующих в рамках вуза, факультета или кафедры, а также деформации внутренних факторов развития профессионального потенциала, внутренней мотивации (самореализации), доминированию "учительского" типа профессиональной деятельности в высшей школе [28]. "Внешняя" исследовательская команда (или академическое сообщество в целом) перестает оказывать значимое влияние, у преподавателей нет необходимости менять содержание и форму учебных курсов. В итоге появляются устойчивые, хотя и неэффективные нормы закрытой системы.

**СЕГМЕНТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Бизнес-образование — явление, сопутствующее экономике знаний, в которой именно производство знаний становится источником роста.

Единого принятого в научном мире определения бизнес-образования пока не существует, диапазон его трактовок обширен, оно имеет различные формы в России (ему почти 20 лет). Этому образованию приходится преодолевать не только проблемы своего становления, но и проблемы бизнеса, вызывающие дополнительные сложности [8].

В рамках данной статьи мы предлагаем придерживаться следующей дефиниции: бизнес-образование — это профессиональное образование в сфере менеджмента (как академическое, так и деловое) [10].

Одна из целей такого образования состоит в том, что специалист по уровню компетентности имел бы возможность подняться на качественно другой уровень. Его представления, знания, мировоззрение должны измениться кардинальным образом после того, как он закончит программу бизнес-образования, которое даст ему необходимые управленческие навыки ведения и развития бизнеса, независимо от конкретной сферы и наличия первого высшего образования. Это надстройка, необходимая для того, чтобы правильно структурировать работу, разрабатывать стратегию, применять ее на практике и уметь приводить в соответствие труд персонала и задачи компании [6]. Бизнес-образование надо развивать на основе синтеза академических знаний и практических умений: оно не может быть ни только практически ориентированным, ни только академическим.

В российских исследованиях бизнес-образование чаще всего анализируют с позиции содержания программ, их сопоставимости с аналогичными западными, затрагиваются проблемы качества и оценки результатов с точки зрения обучающихся. Сделаны попытки рассмотреть систему образования в целом с позиции уровней, фильтров и сигналов [21], как образовательную сеть [3].

В научных работах также предпринимаются попытки понять, каковы должны быть его результаты: что должен уметь выпускник, как высокий потенциал выпускника системы бизнес-образования может влиять на повышение эффективности фирмы, каким образом бизнес-образование способствует совершенствованию менеджерского мышления [5], как необходимо организовывать педагогическую деятельность, каким должен быть уровень творческой активности, на котором разворачиваются программы бизнес-образования (воспроизводящий, интерпретирующий или творческий).

В структуру бизнес-образования входят: программы первого и второго высшего образования в области менеджмента с получением квалификации "менеджер", функциональные программы мастерского уровня, профессиональная переподготовка по специализированным программам (объем не менее 500 часов), программы МВА, Executive MBA. Таким образом, бизнес-образование распадается на две составляющие:

1) базовую подготовку дипломированных специалистов по направлениям, востребованным бизнес-структурами;

2) систему послевузовской подготовки и переподготовки кадров.

Существует мнение, что бизнес-образование — обучение взрослых, уже имеющих первое высшее образование. Подобное ограничение весьма условно, хотя именно в таком контексте хорошо видна специфика бизнес-образования как обучения для особого сегмента потребителей.

В чем заключаются предпосылки успешности любых программ бизнес-образования? Это достаточно дискуссионный вопрос. Ответы могут быть следующими.

- Репутация учебного заведения [1].

- Преподавателями должны быть практики с педагогическими способностями. В то же время не все определяется компетенциями профессорско-преподавательского состава. Сильные преподаватели не гарантируют высокого качества подготовки — нужны еще сильные слушатели, заинтересованные в обучении [19]. Дело в том, что успех обучения зависит от участия, обмена опытом между слушателями и преподавателями.

- Большинство занятий необходимо проводить в активной форме. Именно это позволяет слушателям усваивать до 90% материала занятия.

Среди основных проблем бизнес-образования в России (как в центре, так и в регионах) можно выделить следующие.

- Неудовлетворенный спрос со стороны бизнес-организаций, вызывающий завышенные цены при весьма низком качестве.

- Государственный контроль бизнес-образования, от которого уже давно отказались не только в индустриально развитых странах, но даже в ряде бывших союзных республик.

- Острая нехватка в России современных преподавателей бизнес-дисциплин, глубоко знающих предмет, состояние современного российского бизнеса, умеющих передавать знания и на современном методическом уровне организовывать работу с различными целевыми группами студенчества и слушателей (в том числе со взрослыми людьми — состоявшимися менеджерами).

Для работы в системе бизнес-образования у преподавателя вуза должна формироваться новая модель трудового поведения и специфические компетенции. Может потребоваться серьезная модификация образовательной базы человека, расширение сферы деятельности, что сейчас часто понимают как смену профессии [25]. Профессиональное образование часто прекращает играть ключевую роль в формировании специальности.

Вопрос критерия успешности любых программ бизнес-образования дискуссионный, но мнение о высокой и особой роли преподавателя со специфическими компетенциями неоспоримо. Самые успешные страны добиваются высоких результатов в обучении за счет трех факторов: привлечения наиболее талантливых людей к преподавательской деятельности, их эффективного профессионального развития, ведущего к повышению качества образования, и политики обеспечения равного внимания преподавателей к каждому учащемуся.

*Профессиональная группа преподавателей программ бизнес-образования*

Пока еще малоизученным остается такой сегмент среди преподавателей вузов, как преподаватели, вовлеченные в научно-педагогическую деятельность в различных программах бизнесобразования. Появление и становление профессиональной группы преподавателей системы бизнес-образования — это ответ на новые потребности рынка со стороны старых профессий, интересное явление, которое необходимо изучить с разных сторон.

Один из современных фокусов исследования — субкультура группы, формируемая в образовательной среде с относительно новыми характеристиками.

Субкультура рассматриваемой нами профессиональной группы вызывает интерес в силу следующих причин.

1. Формирование новой образовательной среды и превращение высшего профессионального образования в источник экономического роста, а университета — в предпринимательскую организацию.

2. Динамичное, но противоречивое развитие системы бизнес-образования, сложность его структуры, неоднозначность перспектив. Поиск ответов на вопрос о том, как влияют на развитие профессионализма, профессиональной модели, а также на индивидуальное развитие профессионалов такие тенденции, как рост менеджериализма, маркетизации? [18] 3. Изменяющиеся требования к компетенциям профессорско-преподавательского состава и соответствующая ответная реакция этой профессиональной группы. Интеллектуальный капитал и растущая профессиональная компетенция кадров становятся основными ресурсами развития организации. Необходимо понять то, как мир постоянных изменений, обширной диверсификации и интенсивной конкуренции ведущих вузов перестраивает структуру в гибкие образования самоуправляющихся единиц, которые используют знания, чтобы с успехом занять рыночные ниши [14].

4. Активизация межкультурной коммуникации и работы в мультикультурных командах при реализации ряда программ бизнес-образования.

5. Предполагаемое появление новых "знаков" и "сигналов" культурной среды специфической профессиональной группы.

6. Формирование принципиально нового типа отношений "профессионал — объект деятельности". В обучении преобладает партнерский, диалоговый стиль общения, направленность на поддержку индивидуальности специалиста, предоставление ему необходимой свободы для принятия самостоятельных решений в вопросе своего обучения, выбора содержания и способов учения, сотворчество обучающихся и обучающих.

Учащиеся могут выступать как носители нового содержания образования для своих коллег и преподавателей.

7. Возникновение понятия "креативный класс".

На начальном этапе исследования предполагаем, что субкультура профессиональной группы преподавателей системы бизнес-образования обладает следующими характеристиками.

- Это субкультура узкой профессиональной группы.

- Не относится к маргинальным субкультурам.

- Относится к номической субкультуре современной урбанизированной среды, сформированной как по профессиональному, так и по корпоративному признаку.

- Конструирование профессиональной идентичности группы происходит по следующим основаниям: коммуникабельность, чувство нового, инициативность, творчество, призвание, креативность, мотивация, индивидуализм, избранность.

- Формирование ассоциаций и гильдий используется как способ защиты своих привилегий, характерен контроль профессионального образования, подготовки, работы отдельных профессионалов и потребностей клиентов.

- Отличается сохранением позиции профессионала в университетской среде.

- Стандарты академического поведения предполагают осуждение оппортунизма коллег, определенный уровень преподавания и т.п.

При изучении субкультуры рассматриваемой нами профессиональной группы уместно использовать феноменологический подход, в рамках которого профессию видят как относительно замкнутый и самодостаточный жизненный мир. Деятельность преподавателей системы бизнес-образования очень тесно связана с организационным контекстом, осуществляется в стенах учреждения, поэтому специфика профессиональной субкультуры носит зависимый от формальных факторов характер. Причастность к этой социальной группе можно считать социальным ярлыком [20]. Данная субкультура возникает на базе не исключенных, а как раз наиболее включенных в институциональную структуру социума.

Целесообразным является выделение субкультур по критерию реализуемых ими практик [23].

Это положение будет действовать и для узкой профессиональной группы. Следует помнить: учреждения высшего профессионального образования обладают различной организационной культурой, и можно предполагать, что субкультура профессиональной группы будет либо связана с организационной культурой, либо определяться ее состоянием (в какой степени и как — актуальный исследовательский вопрос). Мы выдвигаем предположение о важности учета субкультуры профессиональной группы для роста результативности отдельных аспектов политики вуза. Необходимо выявить такие практики в рамках субкультуры профессиональной группы, которые способствуют или препятствуют формированию общей культуры вуза, вовлеченного в систему бизнес-образования.

Предлагаем рассмотреть две успешные практики, в которые были вовлечены преподаватели рассматриваемой профессиональной группы в Байкальском государственном университете экономики и права (БГУЭП, г. Иркутск), с позиции оценок и мнений участников. Эти практики демонстрируют отношение к элементам процесса формирования инновационной среды в вузе и новых профессиональных ценностей.

*Отношение к элементам процесса формирования инновационной среды в вузе и новых профессиональных ценностей — возможность получения непрерывного образования и участия в инновационном проекте развития образования (ИПРО).*

Университеты являются организациями с устойчивой структурой, традициями, являющимися существенной частью их культурного и социального престижа. Однако эволюция высшего образования требует существенных новаций. Именно по этой причине, на наш взгляд, так существенно возросла роль ИПРО в деятельности университетов, причем не только классических.

ИПРО (в совокупности с другими мероприятиями образовательной политики) вполне могут подготовить вузы к необходимости встречи с трудностями внешней среды, превратить образовательные учреждения в обучающиеся системы. Для российского образования проектирование является пока относительно новым методом реализации изменений, а проектная культура только складывается [22].

Формирование персонала организации — исключительно важная стадия жизненного цикла вуза, в процессе которой закладываются основы инновационного потенциала и перспективы дальнейшего развития. С каждым годом создание системы непрерывного образования профессорско-преподавательского состава становится все более актуальным. Посредством реализации ИПРО можно так организовать использование образовательных ресурсов, чтобы результаты деятельности вуза соответствовали требованиям внешней среды в целом и запросам каждого из ее представителей, формировали новую культуру в преподавательской среде.

ИПРО "Разработка и осуществление мер по повышению уровня образования и соответствия учебного процесса международным стандартам высшего экономического образования" в рамках программы "Совершенствование преподавания социально-экономических дисциплин в вузах" был реализован в БГУЭП в 2000–2004 гг.

Проект осуществлялся совместно с Национальным фондом подготовки кадров.

БГУЭП позиционирует себя в сегменте массового качественного образования. Университет ведет подготовку по 34 программам высшего профессионального и 32 программам дополнительного образования, в том числе в сфере бизнес-образования; 76% профессорско-преподавательского состава имеют ученую степень доктора или кандидата наук.

Замысел проекта состоял в том, чтобы системно преобразовать процесс обучения в рамках одной специальности и нескольких специализаций, а в дальнейшем распространить результаты и достижения во всем вузе и его четырех филиалах. Усилия направлялись на создание новой образовательной среды, отвечающей требованиям инновационной экономики и задачам развития бизнеса в регионе. ИПРО должен был решить десять основных задач, четыре из которых были сосредоточены на повышении квалификации профессорско-преподавательского состава и формировании новых компетенций: консультации зарубежных экспертов, осуществление программ академической мобильности, осуществление языковой подготовки преподавателей, подготовка учебно-методического обеспечения образовательного процесса, обновление учебных планов и программ.

На этапе определения идеи проекта предполагалось, что участие в его реализации как для административных сотрудников, так и для профессорско-преподавательского состава будет полезно в силу следующих причин:

- необходимость оценки соответствия различных академических работ современному уровню;

- потребность в накоплении опыта сотрудничества с международными организациями и университетами, работающими в мультикультурной среде;

- создание в вузе климата конкуренции и сотрудничества, способствующего росту качества образовательного процесса;

- активизация работы по пересмотру учебных планов и учебно-методического обеспечения учебного процесса;

- установление контактов с лучшими российскими вузами, попытка критически взглянуть на имеющийся академический и педагогический опыт.

Формальные результаты (стандартные индикаторы, отражающие результаты ИПРО) доказали, что проект стал частью стратегического плана развития организации, а не превратился в простой набор акций. Однако это не может в полной мере отражать изменения внутри вуза и свидетельствовать о том, сформировал ли проект новые профессиональные ценности. Важно оценить мнение самих участников. Для получения таких оценок в течение апреля — мая 2008 г. было проведено исследование с целью определить отношение профессорско-преподавательского состава (участников ИПРО) к результатам проекта, получить оценку его результативности и влияния на различные стороны деятельности вуза в целом и профессорско-преподавательского состава в частности. В качестве способа сбора информации использовали анкетирование. Общее количество опрошенных составило 72 человека (из 85 участников проекта, вовлеченных в программы бизнес-образования). Полагаем, что все респонденты были достаточно высоко мотивированы свободно высказывать собственную точку зрения.

Структурированная анкета состояла из 17 вопросов разных типов. Каждую возвращенную анкету проверили на полноту заполнения — погрешности или отсутствие ответов встречались в единичных случаях.

Средняя оценка результативности проекта составила 3,9 балла (по 5-балльной шкале). Преподаватели позитивно восприняли сформировавшиеся в ходе проекта новые характеристики и элементы образовательной среды. По их мнению, проект имел различную степень воздействия по нескольким направлениям (рис. 1).

Респонденты склонны высоко оценивать краткосрочные результаты проекта, чем предполагать, каково будет воздействие результатов и ряда элементов инновационной среды на будущую карьеру. Текущая профессиональная деятельность также активизировалась и стала более разнообразной. 89,7% опрошенных преподавателей пришли к выводу, что такая задача проекта, как повышение квалификации, решена полностью или практически полностью. Более того, в ходе реализации проекта преподаватели продемонстрировалисвою готовность к активной академической мобильности, что является одним из сигналов для отслеживания современных профессиональных ценностей. В ходе проведения опроса было важно узнать взгляды респондентов на эффекты от реализации проекта, проявившиеся в прошедшие три года с момента его завершения, т.е. в 2005–2008 гг.

Полученные результаты отражены в табл. 1.

Курсивом выделены те варианты ответа, которые демонстрируют эффекты, связанные с развитием личности преподавателя и с формированием новых профессиональных ценностей. Как видно, они не слишком значительны. В целом преподаватели позитивно отозвались о проявившихся новациях и признавали, что активность и динамичность становятся элементами повседневности.

В заключение был предложен открытый вопрос: "На каких направлениях следовало бы сосредоточить возможные будущие ИПРО, чтобы они способствовали росту потенциала преподавателя?" Респонденты предложили следующие потенциальные идеи для реализации проектов:

- организация академической мобильности (абсолютное большинство ответивших предложило сосредоточиться именно на этом);

- языковая подготовка преподавателей;

- формирование и развитие работы вуза в летнее время.

Создание в вузе климата конкуренции и сотрудничества требует от профессорско-преподавательского состава пересмотра своего трудового поведения. Процесс реализации ИПРО и его результаты косвенно могут свидетельствовать о том, что группа наиболее активных научно-педагогических работников к этому готова, а непрерывность образования для профессорско-преподавательского состава становится устойчивой профессиональной ценностью.

**Литература**

1. Базарова Г. Системное бизнес-образование помогает человеку использовать свой опыт, заглянуть внутрь себя и стать мудрее // Управление персоналом. — 2003. — №4. — С. 7–11.

2. Вербицкая Л., Касевич В.Б. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения // Вопросы образования. — 2004. — №4. — С.10–22.

3. Гребнев Л. Образование: услуга или жизнь? // Вопросы экономики. — 2005. — №3. — С. 20–40.

4. Гусарова М. Становление нового типа научно-технической интеллигенции (проблема идентификации и позиционирования) // Власть. — 2009. — №7. — С. 45–48.

5. Гусев А., Сурков С. Влияние особенностей обучения на эффективность бизнес-образования // Управление персоналом. — 2005. — №8. — С. 7–11.

6. Казанцева Е. Есть ли будущее у МВА // Управление персоналом. — 2005. — №18. — С. 13–16.

7. Козлов В. Лидер и его влияние на формирование и изменение корпоративной культуры // Управление корпоративной культурой. — 2009. — №2. — C. 86–102.

8. Красавченко С. Главное — это удовлетворение потребностей в качественном образовании // Управление персоналом. - 2003. -№4. - С. 12–13.

9. Красовский Ю. Генезис корпоративной культуры компании // Корпоративная культура. — 2007. — №6. — С. 34–39.

10. Кузьминов Я., Филонович С. Бизнес-образование в России: состояние и перспективы (содержательно-институциональные аспекты) //Вопросы экономики. — 2004. — №1. — С. 19–36.

11. Кузьминов Я., Юдкевич М. Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. — 2007. — №6. — С. 80–93.

12. Кузьминов Я., Юдкевич М. Университеты в России и Америке: различия академических конвенций // Вопросы образования. — 2007. — №4. — С. 141–158.

13. Мансуров В., Юрченко О. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социс. — 2009. — №8. — С. 36–46.

14. Мильнер Б. Концепция управления знаниями в современных организациях // Российский журнал менеджмента. - 2003. - №1. - С. 57–76.

15. Одегов Ю. Философия организации в отношении человеческих ресурсов и корпоративная культура (часть 1) // Управление корпоративной культурой. — 2009. — №2. — С. 144–157.

16. Одегов Ю., Руденко Г. К проблеме типологии организационной культуры // Управление корпоративной культурой. — 2010. — №1. — С. 2–11.

17. Панина Т., Вавилова Л. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2007.

18. Попова И. Профессии и профессионализм в международной дискуссии // Социс. — 2009. — №8. — С. 52–57.

19. Поркович Б. Конец глобализма и инновационный подъем: новая задача, стоящая перед бизнес-образованием // Управление персоналом. — 2008. — №9. — С. 86–88.

20. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив // Социс. — 2009. — №8. — С. 25–35.

21. Сабуров Е. Система образования: уровни, фильтры, сигналы // Вопросы образования. — 2005. — №1. — С. 2–16.

22. Соболева Е. Своевременный проект // Вопросы образования. — 2007. — №1. — С. 6–27.

23. Сотников И., Шульга М. Образовательные траектории как фактор формирования студенческих субкультур // Власть. - 2009. - №7. - С. 49–51.

24. Фей К., Денисон Д. Организационная культура и эффективность: российский контекст // Вопросы экономики. — 2005. — №4. — С. 58–73.

25. Филонович С. Life-long learning: последствия для высшей школы // Вопросы образования. — 2009. — №4. — С. 55–67.

26. Чанько А. Опыт диагностики организационной культуры российских компаний // Российский журнал менеджмента. — 2005. — Том 3. — №4. — С. 29–54.

27. Щепанская Т. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2003. — Том VI. — №1. — С. 139–161.

28. Эфендиев А., Решетникова К. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. — 2008. —№1. — С. 87–119.