

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

DOI: 10.17223/17267080/69/8
УДК 316.6:378

И.Е. Гарбер, А.А. Шаров

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия)*

Университетская кафедра как объект изучения социальной психологии высшего образования: обзор

Актуальность работы обусловлена малой изученностью проблем университетской кафедры в социальной психологии высшего образования. Проведен анализ отечественных и иностранных публикаций. Показано, что исследование университетской кафедры целесообразно проводить в рамках теории социальных сетей, позволяющей оценить влияние личностных и институциональных факторов на сетевые выборы, их ограничения, стратегии участников, структуры личностных сетей и ресурсов, распределяемых согласно модели Ибарра.

Ключевые слова: университетская кафедра; социальная психология высшего образования; заведующий кафедрой; академическое лидерство; стиль руководства; модель поворотных точек; социальная сеть; гомофилия; ассортативность; модель социальной сети Ибарра.

Возможно, академические лидеры занимают наименее изученные и наиболее неверно понимаемые управленческие позиции в мире.
Уолтер Гмелч, Вэл Мискин, 2004

Введение

Возникновение социальной психологии образования (СПО) приходится на последнюю четверть XX в. Ее становление, развитие и институционализацию характеризуют три факта. В 1978 г. Дж. МакМиллан (McMillan) одним из первых сформулировал вопрос: «Является ли СПО новой областью исследований или просто разделом педагогической психологии?» (опубликовано online в 2009 г.) [1]. В 1986 г. вышла обобщающая монография, посвященная исследованиям и теории СПО [2]. С 1996 г. издательство Springer выпускает международный журнал *Social Psychology of Education*. В его первом номере кратко описано содержание (студенческие культуры и взаимодействия, набор и карьеры учителей, отношения педагог–студент и т.д.), теоретические интересы (управление конфликтом и обучение просоциальному поведению, культурный и социальный капитал, изучение организаций и т.д.) и методы исследования (сравнительные исследования, эксперименты, качественные методы и т.д.) данной области знания [3].

В СССР / России с 1985 г. исследования в области СПО проводил Г.В. Акопов. Их итоги он подвел в монографии [4], опубликованной в 2000 г.

и сыгравшей важную роль в становлении СПО как учебной дисциплины. По мнению Г.В. Аكوпова, СПО «изучает личность и группы в системе образования (включая массовые психологические явления)» [4. С. 18] и является предметной областью на стыке социальной, возрастной и педагогической психологии. С ним солидарны О.Б. Крушельницкая с соавт.: СПО «изучает социально-психологические особенности людей, их поведения и деятельности, а также социальных групп, включенных в образовательное пространство и детерминирующих эффективность учебно-воспитательного процесса» [5. С. 6].

Сходный социальный заказ способствовал тому, что западные (европейские и североамериканские) и российские исследования объединяет приоритет социально-психологических проблем средней школы перед проблемами высшего и тем более дошкольного образования, повышенный интерес к учащимся (ученики, студенты) и их группам (класс, студенческая группа) по сравнению с педагогами (учителя, доценты и профессора) и их коллективами. Более того, традиционно в России педагогический процесс изучается как коллективная деятельность в системе вертикальных (ученик–учитель) и горизонтальных (ученик–ученик) связей [Там же. С. 2] при практически полном игнорировании вертикальных (директор школы, завуч–учитель; ректор–декан, декан–заведующий кафедрой, заведующий кафедрой–преподаватель) и горизонтальных (учитель–учитель, преподаватель–преподаватель) связей между преподавателями средней и высшей школы.

Цель данной статьи заключается в представлении университетской кафедры как объекта изучения социальной психологии высшего образования (СПВО). Пользуясь химической метафорой, можно утверждать, что, подобно молекулам химического вещества, являющимся наименьшими частицами, обладающими всеми его химическими свойствами, университетская кафедра, особенно профилирующая (выпускающая), является наименьшим носителем важнейших социально-психологических особенностей профессорско-преподавательского коллектива организации высшего образования.

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между социальной значимостью и размером генеральной совокупности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования в различных странах мира, объединенных в кафедры, лаборатории, департаменты, факультеты, центры, институты, колледжи, и ее малой изученностью с позиции СПВО.

Обобщенные характеристики отечественной выборки представлены в сводных статистических отчетах по форме федерального статистического наблюдения № ВПО-1 Министерства образования и науки Российской Федерации (<https://минобрнауки.рф>). В 766 организациях высшего образования на начало 2017/2018 учебного года работали 245 078 преподавателей, из них 57,6% – женщины. Квалификационный состав: доктора наук – 15,7%, кандидаты наук – 57,8%, магистры и специалисты – 26,5%. Самая многочисленная группа по возрасту – старше 65 лет (18,6%), по стажу – 20 и более лет (41,9%).

Отметим, что старение профессорско-преподавательского сообщества связано с комплексом социально-экономических причин, спецификой образовательных институтов и не является исключительной особенностью России. Например, в США более половины преподавателей колледжей и университетов старше 50 лет, а примерно 20% – старше 60 лет [6. С. 2].

Изучение социально-психологических проблем университетской кафедры согласно традициям социальной психологии концентрируется вокруг личности заведующего кафедрой, его стиля управления и взаимоотношений с деканом и администрацией университета, коллегами-подчиненными, студентами, их родителями и выпускниками. В то же время личностное и профессиональное развитие преподавателей, динамика развития кафедры, фазы ее жизненного цикла, взаимоотношения и сотрудничество преподавателей внутри кафедры, кафедральные нормы и ценности остаются в отечественной СПО практически неизученными, сводясь к усредненным показателям групповой сплоченности и социально-психологического климата коллектива [7. С. 94–100].

Заведующий кафедрой: сдвиг от преподавания и научных исследований к администрированию

К сожалению, большинство исследований академического лидерства противоречиво и неубедительно: одни авторы доказывают, что лидерами рождаются, а не становятся, а другие – что лидерами становятся, а не рождаются. Мнению, что для того, чтобы стать лидером, необходимы исключительные личностные черты, противостоят аргументы тех, кто считает, что у лидеров нет никаких отличительных особенностей. Примерам того, как заведующие кафедрами естественным образом развивались из преподавателей, оппонируют сторонники получения администраторами специального образования. Наконец, уверенность в том, что заведующие кафедрами должны в полной мере использовать административную власть и влияние соседствует с утверждениями, что они нужны только для поддержания академической культуры [8. С. 5].

Переход от ориентации на преподавание и научные исследования к ориентации на академическое лидерство связан с многочисленными сдвигами:

1) от индивидуального к коллективному – преподаватель обычно работает индивидуально, в то время как заведующий кафедрой должен научиться работать с другими;

2) от целенаправленного к фрагментированному – преподаватель имеет длительные непрерывные периоды профессиональных занятий, в то время как работа заведующего кафедрой характеризуется кратковременностью, разнообразием и фрагментарностью;

3) от автономии к подотчетности – преподаватель в значительной степени автономен, в то время как заведующий кафедрой ответствен перед преподавателями кафедры и администрацией университета, что позволяет уподобить его двуликому Янусу, смотрящему одновременно в двух противоположных направлениях;

4) от научных рукописей к докладным запискам – преподаватели тщательно критикуют и проверяют свои рукописи с помощью коллег, в то время как заведующий кафедрой должен научиться написанию кратких, ясных текстов за короткое время;

5) от частного к общественному – преподаватель может выделять длительные периоды времени для профессиональных занятий, в то время как заведующий кафедрой должен быть регулярно доступным для исполнения административных обязанностей;

6) от профессионального общения к убеждению – выступая в качестве эксперта, преподаватель распространяет профессиональную информацию, в то время как для заведующего кафедрой профессиональная сторона менее важна, чем достижение консенсуса;

7) от стабильности к мобильности – преподаватель растет профессионально внутри сравнительно стабильной академической дисциплины и в соответствии с правилами профессионального роста, в то время как заведующий кафедрой должен быть более мобильным, заметным, гибко реализующим университетские политики;

8) от клиента к хранителю – преподаватель действует как клиент, запрашивающий и ожидающий университетские ресурсы, в то время как заведующий кафедрой является их хранителем и распределителем;

9) от аскетизма к процветанию – даже если разница в заработной плате между преподавателем и заведующим кафедрой незначительна, обладание контролем за ресурсами может привести к появлению иллюзии процветания [8. С. 8].

Как показывают результаты опросов, мотивы выбора заведования кафедрой таковы (в порядке убывания частоты встречаемости):

1) личностное развитие, новые возможности;

2) предложение декана или коллег, от которого невозможно было отказаться;

3) из-за отсутствия альтернативных кандидатов;

4) желание лучше контролировать академическое окружение;

5) чувство долга (подошла очередь для заведования);

6) улучшение финансового положения;

7) возможность перейти в другое подразделение [Там же. С. 14].

30% преподавателей западной высшей школы утверждают, что хотели бы заведовать кафедрой. В среднем заведующими кафедрами становятся после 16 лет социализации в дисциплине. При этом около 60% ставших заведующими кафедрами не имеют предварительного административного опыта [Там же. С. 27]. В отечественной высшей школе желание заведующих кафедрами продвигаться на более высокие административные должности сократилось с 57% в 2003 г. до 25% в 2015 г. В 2003 г. эта должность устраивала 32% респондентов, а в 2015 г. – 58% [9. С. 240].

Заведующий кафедрой: задачи, роли, самовосприятие, стили и личностные характеристики

Перед заведующим кафедрой, согласно западным экспертным оценкам, стоит 12 задач, перечисленных ниже в порядке убывания важности:

- 1) набор и отбор преподавателей;
- 2) представление кафедры перед внешним миром;
- 3) оценка работы преподавателей;
- 4) поощрение исследований и публикаций преподавателей;
- 5) урегулирование конфликтов между преподавателями;
- 6) управление ресурсами кафедры;
- 7) поощрение профессионального развития преподавателей;
- 8) развитие и инициирование долгосрочных целей кафедры;
- 9) поддержание осведомленности внутри академической дисциплины;
- 10) обеспечение неформального лидерства среди преподавателей;
- 11) подготовка и предложение бюджета кафедры;
- 12) сбор идей по улучшению кафедры [8. С. 17–18].

Группировка задач позволяет выделить четыре роли / функции заведующего кафедрой:

- 1) развитие преподавателей, помощь в реализации ими своего потенциала (задачи 1, 3, 4, 7);
- 2) менеджер (задачи 5, 6, 11);
- 3) лидер (задачи 2, 8, 10, 12);
- 4) преподаватель и ученый (задача 9).

44% западных заведующих кафедрами считают себя главным образом преподавателями, 52% – одновременно преподавателями и администраторами, и лишь 4% видят себя главным образом администраторами [10].

По мнению отечественных экспертов, приоритеты заведующих кафедрами университетов России таковы (в порядке убывания):

- 1) учебная работа;
- 2) научная работа, повышение публикационной активности научно-педагогических кадров;
- 3) работа с преподавателями и сотрудниками кафедры;
- 4) методическая работа, документационное обеспечение и инновации;
- 5) экономическое обеспечение деятельности кафедры;
- 6) внешние связи;
- 7) довузовская профориентационная работа со школьниками;
- 8) воспитательная работа со студентами [9. С. 241].

В ролевых терминах отечественный заведующий кафедрой является прежде всего менеджером, администратором, обеспечивающим учебную, научную и методическую работу кафедры (приоритеты 1, 2 и 4), осуществляющим управление персоналом и экономикой кафедры (приоритеты 3 и 5), ответственным за внешние академические связи, профориентацию выпускников и воспитание студентов (приоритеты 6, 7, и 8). Остальные роли / функции (рекрутер, мотиватор, академический лидер, ученый) пред-

полагаются, но не выделяются и не декларируются как приоритетные. В то же время, по мнению российских экспертов, заведующий кафедрой должен быть управленцем (ранг 1), ученым (ранг 2), педагогом (ранг 3) и экономистом (ранг 4) [9. С. 242].

В западной литературе выделено четыре основных стиля лидерства / руководства кафедрой:

1) директивный – заведующий кафедрой дает четкие инструкции по выполнению заданий, формулирует ожидаемые результаты и сроки;

2) поддерживающий – заведующий кафедрой заботится о благополучии и потребностях преподавателей;

3) сотрудничающий – заведующий кафедрой приглашает коллег к участию в принятии решений, учитывает их предложения в итоговых решениях;

4) ориентированный на достижение – заведующий кафедрой требует от преподавателей работы на пределе их возможностей [10].

В отечественной литературе, исходя из классификации К. Левина (Lewin), на основе самооценок заведующих кафедрами показано, что в период с 2003 по 2015 г. доля коллегиальных руководителей увеличилась с 33 до 58%, а доля директивных и попустительских уменьшилась с 28 до 23% и с 39 до 20% соответственно [11. С. 22]. Первый автор данной статьи в течение нескольких лет оценивал стиль управления с помощью методики А.Л. Журавлева, спроектированной с помощью классификации К. Левина, и на основании этого опыта может утверждать, что, как правило, оценки, даваемые подчиненными, кардинально отличаются от самооценок их руководителей.

С этой оговоркой установлена зависимость стиля руководства кафедрой от его стажа: директивный стиль характерен для первых пяти лет заведования кафедрой (25–27%), а затем, по мере накопления опыта, он несколько смягчается и выходит на уровень 20–21%. Доля заведующих кафедрами, предпочитающих коллегиальный и попустительский стили управления, монотонно увеличивается с 52 до 62% и уменьшается с 23 до 18% соответственно [11. С. 23].

Интересна связь стиля управления с ученым званием заведующего кафедрой: доценты, неважно, доктора или кандидаты наук, чаще используют директивный стиль управления, нежели профессор, неважно, доктора или кандидаты наук: 25–27% против 19–20%. Соответственно, профессора, неважно, доктора или кандидаты наук, чаще выбирают коллегиальный стиль управления, нежели доценты, неважно, доктора или кандидаты наук: 61–68% против 53%. Наконец, среди профессоров, неважно, докторов или кандидатов наук, меньше попустителей, чем среди доцентов, неважно, докторов или кандидатов наук: 13–19% против 20–22% [Там же. С. 23]. Другими словами, **ученое звание связано с выбором стиля управления заведующего кафедрой сильнее, чем его ученая степень.**

71% заведующих кафедрами российских вузов считают себя неформальными лидерами на своих кафедрах; 23% утверждают, что неформаль-

ных лидеров на их кафедрах нет; 7% полагают, что это другой преподаватель кафедры [9. С. 243].

Среди личностных характеристик успешных заведующих кафедрами выделяются:

- 1) динамизм, экстравертированность, стремление к успеху, готовность к принятию решений;
- 2) эмоциональная устойчивость, устойчивость к стрессам и толерантность к неопределенности;
- 3) добросовестность, трудолюбие, настойчивость, организованность;
- 4) договороспособность, симпатичность, склонность к сотрудничеству, добродушие, теплота;
- 5) интеллектуальность, воображение, культура, широта интересов, любопытство [10].

По мнению экспертов, эффективность общения заведующего кафедрой определяется следующими десятью качествами:

- 1) видение ситуации и себя в ней;
- 2) сосредоточение на положительном;
- 3) уважительное отношение к другим;
- 4) поддержание целостности, единства кафедры;
- 5) умение быть хорошим слушателем;
- 6) использование многомерных способов общения (лицом к лицу, по телефону, по электронной почте, публичное);
- 7) решительность;
- 8) показывать пример своим поведением;
- 9) поддержание человеческих, заботливых отношений с другими;
- 10) быть стратегом в мышлении и действиях [12].

Взаимоотношения заведующего кафедрой с деканом и руководством университета

Взаимоотношения заведующего кафедрой с деканом и руководством университета (административно-управленческим аппаратом, проректорами и ректором) являются ключевыми для достижения личного и коллективного успеха. Эти администраторы напрямую контролируют объем получаемых кафедрой ресурсов – от штатных единиц и учебной нагрузки до выделения фондов, помещений, оборудования и новой инфраструктуры, формируют представления о ней в университете. В бюрократических структурах принятие решений распределено в соответствии с должностями, занимаемыми администраторами. Заведующий кафедрой должен знать, кто и какие решения вправе и должен принимать, когда решение принимается индивидуально, а когда требуется консенсус заинтересованных лиц, чье мнение при принятии данного решения является совещательным, а чье – решающим. Знание университетских протоколов, политик, как формальных, так и неформальных, приобретает, как правило, опытным путем или в процессе специализированного обучения.

Декан факультета, безусловно, является важнейшим администратором по степени влияния на кафедру. Заведующему кафедрой желательно обсудить с ним и согласовать текущее состояние и цели развития кафедры. Его знание различных кафедр факультета позволяет заведующему кафедрой сравнить свою кафедру с другими и оценить ее место на факультете. Помимо стратегических аспектов работы, желательно уточнить тактические моменты взаимодействия: предпочтения декана в способах взаимодействия (звонок по телефону в случае необходимости, предварительная договоренность о встрече), частоте и месте контактов. Полезно поговорить с другими заведующими кафедрами о характере и особенностях декана. Таккер (Tucker) в 1993 г. предложил четыре архетипа деканов: амбициозный «новичок», старший «государственный деятель», выдвинувшийся из рядовых «менеджер» и небезопасный «тиран» [10].

Не менее важно выяснить, как декан и руководство университета относятся к новым идеям, удачным или не очень, предлагаемым заведующими кафедрами, поддерживают ли они необычные предложения, откликаются ли на детально проработанные проекты, следующие установленному формату, или хотят увидеть свои любимые фразы и понятия положенными в основу любого начинания.

Большан и Дил (Bolman, Deal) в 2003 г. предложили четыре различных и взаимно дополнительных системы отсчета, в которых целесообразно анализировать университетскую кафедру:

1) **структурная система** представляет кафедру как набор ролей, ответственностей и взаимоотношений. В ее рамках, в частности, можно оценить, есть ли у людей, включенных в нее, достаточно власти, информации и поощрений для эффективного исполнения своих заданий;

2) **кадровая система** представляет кафедру как группу людей, разделяющих мотивацию оценки своего труда и находящих удовлетворение в своей работе и в личной жизни. В ее рамках, в частности, можно оценить поведение людей, отказывающихся от сотрудничества из-за того, что по карьерной лестнице продвинули кого-то другого, а не их, или даже из-за небрежного публичного замечания;

3) **политическая система** помогает осознать, что даже небольшие изменения требуют, чтобы ключевые лица, принимающие решения на кафедре и вне нее, поддержали их. В рамках этой системы распределение ресурсов является политическим решением, и важно понять, в частности, каким образом человек может занять и сохранить сильную позицию при принятии решения;

4) **символическая система** основана на том, что каждая группа (кафедра, факультет, университет) действует, исходя из общих ожиданий и норм, которые часто выражаются символически через качество, инновационность, ценность или отрицание, страх перемен и маргинализацию. В рамках этой системы важно, что мы рассказываем о себе и что о нас говорят другие (например, декан); какая информация способна изменить отрицательные ожидания на положительные и положительные – на отрицательные [12].

Эффективная коммуникация с руководством университета имеет несколько аспектов. Прежде всего, сообщение заведующего кафедрой должно охватывать все стороны проблемы и содержать принципиальную идею, часто имеющую некоторое отношение к долгосрочному видению кафедры. Как устная, так и письменная административная коммуникация, в отличие от традиционного академического письма, должна начинаться и заканчиваться сжатым выводом.

Второй аспект эффективной коммуникации – убедительные данные или информация, поддерживающая запрос или доводы.

Третьим аспектом является активное слушание. Понимание ключевых целей и идей декана и руководства университета помогает сформулировать запрос таким образом, чтобы он соответствовал их ожиданиям.

Наконец, решающим оказывается переход от стратегического мышления к планированию конкретных действий. Когда оперативные планы по достижению стратегических целей убедительно преподносятся, деканы и руководство университета нередко помогают их реализовать.

Эффективная коммуникация не исчерпывается общением декана с заведующим кафедрой. Декан и руководство университета ожидают, что заведующие кафедрами поделятся важной информацией о целях, политиках, планах и программах с преподавателями и персоналом, а в некоторых случаях и со студентами своей кафедры [12].

По экспертным оценкам, основные характеристики положительных отношений заведующего кафедрой с деканом и руководством университета таковы:

1) заведующий кафедрой защищает ее интересы, но при этом учитывает цели и приоритеты факультета и университета в целом;

2) заведующий кафедрой самостоятельно решает большинство проблем кафедры;

3) заведующий кафедрой информирует декана и руководство университета об основных негативных кафедральных событиях, включая конфликты преподавателей со студентами, нецелевое использование ресурсов университета, нарушение закона, не дожидаясь, пока они узнают о них из других источников, например средств массовой информации или Интернета;

4) заведующий кафедрой берет на себя ответственность за те решения, которые входят в его компетенцию, а не пытается переложить ее на декана и руководство университета;

5) заведующий кафедрой не обсуждает декана и руководство университета за их спиной; в приватной обстановке ведет себя как член управленческой университетской команды;

6) заведующий кафедрой соблюдает сроки, не выходит за рамки бюджета, следует принятым в университете политикам и процедурам, особенно в ситуациях продвижения по службе или продления контрактов подчиненных;

7) заведующий кафедрой регулярно информирует декана и руководство университета о положительных кафедральных событиях, таких как

получение исследовательского гранта или поощрение преподавателя или студента;

8) заведующий кафедрой координирует с деканом и руководством университета поиски иностранных абитуриентов, отношения с выпускниками кафедры и корпоративными спонсорами [12].

Взаимоотношения заведующего кафедрой с преподавателями кафедры

В работе [13] для анализа взаимоотношений заведующего кафедрой с преподавателями кафедры был применен предложенный в 1986 г. **метод поворотных точек** Л. Бакстера и К. Буллис (Baxter, Bullis). Под поворотной точкой в отношении они понимали любое событие или случай, ассоциируемый с построением, становлением, поддержанием или изменением отношений. Было выявлено семь типов академических поворотных точек:

- 1) оценка деятельности;
- 2) официальное признание, поощрение;
- 3) поддержка;
- 4) доверие;
- 5) вмешательство в работу;
- 6) внешнее взаимодействие;
- 7) межличностное обсуждение.

Дефицит доверия к заведующему кафедрой приводил к самым большим отрицательным изменениям восприятия преподавателями отношений с ним и значительно уменьшал количество личной информации, которой преподаватели делились с ним.

Последующий анализ показал, что заведующие кафедрами, преследующие доброжелательные цели (например, помощь новому преподавателю в социализации на кафедре), воспринимались как продвигающие отношения между преподавателями и заведующими в положительном направлении. В то же время заведующие кафедрами, преследующие обезличенные или эгоистические цели (например, обманывающие преподавателей для получения необходимой им информации) воспринимались как продвигающие отношения между преподавателями и заведующими в отрицательном направлении.

Важным индикатором взаимоотношений заведующего кафедрой с коллегами является использование критических замечаний в адрес подчиненных. Подавляющее большинство российских заведующих кафедрами утверждают, что редко или никогда не критикуют подчиненных публично (83% в 2003 г. и 75% в 2015 г.). Однако значительная часть заведующих кафедрами допускают их часто или не очень часто (17% в 2003 г. и 25% в 2015 г.) [11. С. 23].

Особенно заметна роль заведующего кафедрой в конфликтных ситуациях, возникающих на кафедре. Около 71% заведующих кафедрами утверждают, что обязательно вмешиваются в конфликт и пытаются разрешить его как можно быстрее. С 22% в 2003 г. до 25% в 2015 г. выросла до-

ля тех, кто наблюдает за происходящим со стороны и вмешивается только в случае возникновения серьезного конфликта, и с 8 до 4% уменьшилась доля заведующих кафедрами, никогда не вмешивающихся в конфликт.

Поведение заведующих кафедрами в конфликтных ситуациях зависит от их пола, возраста и характера деятельности кафедры (выпускающая или нет) [11. С. 24]. Оказалось, что мужчины более активно вмешиваются в конфликтную ситуацию и пытаются разрешить ее как можно быстрее, чем женщины (72 против 69%), однако чаще, чем женщины, остаются безучастными (5 против 3%). Заведующие выпускающими кафедрами более активно вмешиваются и пытаются разрешить конфликтную ситуацию как можно быстрее, чем заведующие невыпускающими кафедрами (74 против 59%), зато последние более активны в случае возникновения серьезного конфликта (36 против 22%). Наконец, наиболее активно вмешиваются и пытаются разрешить конфликтную ситуацию как можно быстрее заведующие кафедрами в возрасте до 40 лет (75%), в ситуации серьезного конфликта наиболее активны заведующие кафедрами в возрасте 41–50 лет (28%), а заметно чаще других уstraняются от участия в конфликте заведующие кафедрами старше 65 лет (9%).

Повседневное общение заведующего кафедрой с преподавателями включает регулярные заседания кафедры, организацию неформальных встреч, проведение индивидуальных бесед и заинтересованность личной жизнью и проблемами подчиненных. Отметим, что около 80% заведующих российскими кафедрами считают свои коллективы сплоченными.

Доля заведующих кафедрами, практикующих частые неформальные встречи, возросла с 3% в 2003 г. до 18% в 2015 г., а редко встречающихся в неформальной обстановке – сократилась с 41% в 2003 г. до 29% в 2015 г. Заметную роль в организации неформальных встреч с сотрудниками кафедры играет ее характер: на выпускающих кафедрах их часто практикуют 20% заведующих, а на невыпускающих – только 11% [Там же. С. 25].

Изменилось, по мнению заведующих кафедрами, их отношение к личной жизни и проблемам подчиненных. Уменьшились доли заведующих кафедрами, проявлявших высокую заинтересованность в них (с 67% в 2003 г. до 53% в 2015 г.), и совершенно не интересовавшихся ими (с 28% в 2003 г. до 6% в 2015 г.). Для женщин характерен более высокий уровень заинтересованности, чем для мужчин: 58% против 50%. Уровень заинтересованности монотонно увеличивается со стажем руководства: от 44% при стаже менее трех лет до 59% при стаже свыше 15 лет [Там же].

Индивидуальные беседы с подчиненными проводит большинство заведующих кафедрами, как выпускающих, так и невыпускающих, но среди заведующих выпускающими кафедрами выше доля тех, кто избегает их (11% против 4% на невыпускающих кафедрах). Большинство заведующих кафедрами интересуется мнением о них преподавателей и сотрудников кафедры (96% в 2003 г. и 82% в 2015 г.). Этот интерес растет со стажем руководства кафедрой (с 79% при стаже до трех лет до 88% при стаже более

15 лет) и возрастом заведующего кафедрой (с 75% до 40 лет и 91% более 65 лет) [11. С. 26].

Представленная выше картина является подробной, но односторонней. Это взгляд на кафедру со стороны ее заведующего. Для полноты картины желательно рассмотреть обратные связи, мнение преподавателей о кафедре и ее руководителях (заведующем, декане, руководстве университета), а также мнение других заинтересованных сторон (студентов и их родственников, администрации университета, коллег по университету и профессионального сообщества, средств массовой информации, работодателей и общества в целом).

Отдельные элементы этой системы разработаны и с разной степенью успешности используются на практике. Например, многие западные университеты и колледжи имеют собственные системы оценки преподающих кафедрами и деканов их подчиненными. В них детально описаны методы сбора, анализа и распространения результатов оценки, принципы и предположения, лежащие в их основе. В частности, обеспечение анонимности респондентов и санкции за попытки ее нарушить, отказ преподавателей от требования конкретных действий от администрации по итогам опроса, конфиденциальность информации о декларированных нарушениях закона до тех пор, пока вина не будет доказана в соответствии с законом [14].

В результате многочисленных реформ высшей школы в XXI в. профессиональное российское сообщество может обоснованно ожидать централизованного решения этой жизненно важной проблемы Министерством образования и науки Российской Федерации (или его преемником). Предположительно, оно будет неадекватным потребностям многих университетов, вскоре будет заменено на иное положение, станет применяться избирательно: для сведения личных счетов, устранения неугодных преподавателей и руководителей и продвижения лиц, близких к руководству. Предоставление университетам большей автономии могло бы способствовать более успешному использованию обратных связей, необходимых такому сложному социальному организму, как университет.

Внутрикафедральные отношения преподавателей

Как отмечалось выше, горизонтальные связи между университетскими преподавателями изучены намного меньше, чем, вертикальные взаимоотношения в системе «студент–преподаватель». В литературе, преимущественно западной, представлены три направления:

1) **опытное** – основанное на личном и коллективном опыте преподавателей (experiential);

2) **инструктивное** – советы и руководства преподавателям, находящимся на всех этапах академической карьеры, занимающим разные должности в различных типах учебных заведений;

3) **эмпирическое**, основанное на научных исследованиях опыта преподавателей и их карьер.

В отечественной литературе отметим повесть И. Грековой «Кафедра» (1978), экранизированную в 1982 г. и дающую начальное представление о российских кафедральных проблемах.

В дальнейшем изложении мы будем следовать диссертации М. Пайфер (Pifer) [15], защищенной в 2010 г. В центре внимания будут постановка проблемы, использованные понятийно-категориальный аппарат, методы и теории, а не конкретные результаты, связанные с отличными от российских реалиями, проблемами и культурой.

Университетскую кафедру в рамках современной СПВО целесообразно рассматривать в терминах теории социальных сетей, доказавшей свою полезность в теории организаций, социологии, психологических исследованиях поведения в Интернете и заслуживающей апробации в новом контексте для анализа взаимодействий преподавателей кафедры. Кратко изложим основные ее положения.

Социальная сеть – это множество действующих лиц и межличностные отношения, связывающие их друг с другом. В случае университетской кафедры она возникает для взаимного удовлетворения потребностей в принадлежности к референтной группе, оценке и самоактуализации, сопричастности, включающей уважение и признание, профессиональном росте или для обмена услугами в процессе взаимодействия преподавателей. Кафедральные сети предоставляют как инструментальную, карьерную поддержку (профессиональный совет, информацию, карьерные возможности), так и экспрессивную, эмоциональную (доверие, дружбу, поддержку, дополнительные каналы передачи информации).

Формальные сети имеют организационную структуру, или иерархию, основаны на фиксированных процедурах, публичны, официальные и обладают четкими границами, в нашем случае ограничены кафедрой. В лучшем случае формальная сеть является идеальным образом организационной реальности, в худшем – это идеология, имеющая отдаленное отношение к ней.

Неформальные сети возникают спонтанно на основе предпочтений участников и их добровольных взаимодействий, у них подвижные границы. Они никем формально не управляются и не являются официально признанными, нередко предоставляют информацию, советы, поддержку и другие личностные и профессиональные ресурсы, которые не распределяются в формальных сетях.

Использование цифровых технологий в образовании сделало возможным онлайн образование, привело к появлению онлайн курсов и онлайн должностей для преподавателей и университетов, обучающихся некоторым специальностям онлайн. Аппарат социальных сетей равно применим к реальным и виртуальным кафедрам, анализу невидимых колледжей. Другим важным достоинством языка социальных сетей является то, что на него можно перевести и использовать результаты социальных психологов, работавших ранее в различных организационных контекстах.

Кафедральные сети преподавателей предоставляют им доступ к информации и другим ресурсам, необходимым для повседневной работы и

планирования карьеры, таким как возможности сотрудничества в исследованиях и публикации, поддержка и ободрение, или являются барьерами, закрывающими доступ к ним. Социальным психологам высшего образования предстоит изучить:

- 1) процессы создания, становления и развития кафедральных сетей;
- 2) влияние особенностей кафедры, индивидуальных характеристик преподавателей, их видов деятельности и сетевого поведения на сети, причины возникновения дискриминации в них;
- 3) способы получения и использования сетевых ресурсов преподавателями, влияние структурных характеристик и индивидуальных различий преподавателей на их сетевые стратегии и доступ к сетевым ресурсам, типологию сетевых стратегий, используемых внутри кафедры;
- 4) влияние характеристик кафедры на преподавателей и используемые ими стратегии;
- 5) влияние кафедральных сетей на решения, связанные с академической карьерой (защита диссертации, присвоение ученого звания, повышение или увольнение).

Первым ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является типология Мартина Финкельштейна (Finkelstein), выделившего с помощью факторного анализа паттерны поведения и **функции взаимодействия преподавателей**:

- 1) преподавание (разработка курсов, техника преподавания, разрешение педагогических проблем, распределение учебной нагрузки);
- 2) исследования (сотрудничество, соавторство, критика идей и текстов, консультирование);
- 3) институциональные связи (информирование по университетским, факультетским и кафедральным политикам, помощь во вхождении в кафедральные, факультетские и университетские комиссии);
- 4) профессиональные связи (определение источников финансирования, доступ к публикациям, помощь в занятии должности, контактах с профессиональной элитой);
- 5) общая поддержка (интеллектуальная поддержка и дружба, поощрение и одобрение, карьерные консультации, слушание) [16].

Большинство из них являются инструментальными, и только последняя обращает внимание на эмоциональные связи. Эти функции можно изучить с помощью следующего опросника, распространяемого среди преподавателей онлайн:

А. Преподавание.

- 1) С кем Вы преподавали дисциплину совместно?
- 2) С кем Вы сотрудничали при разработке дисциплины?
- 3) К кому Вы обращались в случае возникновения педагогических проблем?
- 4) Кто приходил Вам на помощь в случае возникновения педагогических проблем?
- 5) Кому помогали Вы в случае возникновения педагогических проблем?

В. Исследования.

- 1) С кем Вы сотрудничали при проведении исследований?
- 2) С кем Вы имеете совместные публикации или выступления на конференциях?
- 3) С кем Вы делали совместную презентацию на конференции?
- 4) Кто дает Вам критическую обратную связь о Ваших идеях и текстах?
- 5) Кому Вы даете критическую обратную связь о идеях и текстах?
- 6) С кем Вы совместно участвуете в консультационных проектах?

С. Институциональные связи.

- 1) Кто предоставляет Вам информацию о кафедральных, факультетских и университетских политиках?
- 2) Кому Вы предоставляете информацию о кафедральных, факультетских и университетских политиках?
- 3) С кем Вы сотрудничаете в общественной и административной деятельности?

D. Профессиональные связи.

- 1) Кто помогал Вам в определении источников финансирования и / или написании заявки на грант?
- 2) Кому помогали Вы в определении источников финансирования и / или написании заявки на грант?
- 3) Кто рекомендовал Вас при занятии должности или вступлении в профессиональные организации?
- 4) Кого рекомендовали Вы для занятия должности или вступления в профессиональные организации?
- 5) Кто представил Вас другим ученым в Вашей дисциплине?
- 6) Кого представили Вы другим ученым в Вашей дисциплине?

E. Общая поддержка и дружба.

- 1) Кто поддерживает и ободряет Вас?
- 2) Кого поддерживаете и ободряете Вы?
- 3) Кто дает Вам карьерные советы?
- 4) Кому Вы даете карьерные советы?
- 5) Кому Вы доверяете свои личные проблемы?
- 6) Кто доверяет Вам свои личные проблемы?
- 7) С кем из преподавателей кафедры Вы проводите свободное от работы время?

Вторым ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является конструкт «**гомофилия**» (*homophily*), происходящий от древнегреческого *homoi*, «вместе», и греческого *philia*, «дружба». Он систематически используется в диссертации для обозначения тенденции участников социальных сетей взаимодействовать и разделять мнение и поведение с себе подобными (иногда в качестве синонима используется термин «**ассортативность**»). В быту она формулируется как «рыбак рыбака видит издалека» или «одного поля ягода».

Эмпирическими исследованиями, ведущимися с начала XX в., установлено, что **сходство порождает в социальных сетях связь** [17]. На университетской кафедре она основана как на профессиональных (сходство образования, профессиональных интересов, мотивации, ценностей), так и на личностных характеристиках (гендер, этническое или географическое происхождение, возраст, семейный статус, религия).

Гомофилия теоретически обосновывается исходя из эгоцентризма личной социальной сети, стремления участников снизить неопределенность и сложность организационных отношений, желания улучшить качество коммуникаций, предсказуемость поведения и добиться доверия коллег. Взаимное доверие критично для получения допуска к сетевым ресурсам, а его отсутствие является ограничением или барьером к ним.

Третьим и заключительным ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является **модель личной сети Гермини Ибарра** (Ibarra) [18], предназначенная для изучения личных сетевых структур участников, формируемых в зависимости от разнообразных индивидуальных и институциональных факторов. Экономист Ибарра исходила из того, что организационные и индивидуальные факторы косвенно влияют на сетевую структуру, предоставляя доступные альтернативы, цены альтернатив и выгоды, которые люди ищут от своих сетей взаимодействия, причем положительные или отрицательные исходы опосредуются индивидуальными сетевыми стратегиями [18. С. 77].

Входными переменными, antecedентами модели являются организационные факторы (формальный организационный контекст, динамика взаимодействия) и индивидуальные факторы (факторы карьеры, стили взаимодействия и ориентации).

Промежуточными переменными модели, опосредующими внутренние процессы, являются структурные ограничения на выборы в сети (следующие из организационных факторов) и искомые сетевые выгоды (следующие из индивидуальных факторов), совместно способствующие развитию сетевых стратегий (функциональной дифференциации, максимизации инструментальных и эмоциональных выгод) и формированию структуры личной сети.

В итоге внутренних процессов получается сеть выгод / ресурсов. Как показывают исследования, основанные на модели Ибарра, она позволяет адекватно описать организационные реалии. Вместе с тем модель является умозрительной и априорной, поэтому она нуждается в изучении методами моделирования структурных уравнений.

Заключение

Процессы глобализации, многократно увеличившие мобильность профессионалов, потребовали универсализации высшего образования, взаимозаменяемости образования, полученного в разных странах. В то же время цифровые технологии предоставили невиданные ранее возможности получения качественного и доступного образования практически в любой

точке земного шара. В этой ситуации классические университеты в Европе, Северной Америке и России после столетий успешного развития вступили в полосу затяжного кризиса, когда стало необходимо заново доказывать обществу и государству очевидную ранее истину, что они по-прежнему отвечают их потребностям, и обсуждать вопросы типа «Зачем нужны университеты?» [19].

Можно предположить, что организационная структура университетов, во многом напоминающих средневековую привилегированную корпорацию, их финансовое обеспечение, технологическое оснащение будут существенно модернизированы по образцу современных государственных учреждений и частных транснациональных компаний. Неясно, сохранят ли они свою инфраструктуру и уцелеют ли в них кафедры и факультеты, но хотелось бы по возможности удержать то ценное, что на протяжении столетий отличало университеты как одно из высших достижений человечества и позволило им внести неограниченный вклад в науку и культуру, технологический прогресс, атмосферу духовной свободы и сотрудничества, неразрывной связи поколений.

Одним из источников решения этой проблемы является критический анализ эволюционной истории университетов, прежде всего от их зарождения до формирования классических германских университетов, в своих существенных чертах сохранившихся до наших дней. Генезис высшего образования содержит множество социально-психологических аспектов, социальных экспериментов, творческих импульсов и идей, как получивших развитие на практике, так и забракованных современниками. Перечислим некоторые из них, по-прежнему представляющие интерес, следуя монографии А.Ю. Андреева [20].

Университеты возникли как следствие выполнения двух условий: внутренней самоорганизации средневековой корпорации учителей и учеников и внешней санкции верховной власти, предоставившей ей **привилегии, академические свободы**. В разные времена они трактовались по-разному, но неизменно фиксировали ее особый статус. Например, увеличенный по длительности отпуск только в летнее время и уцелевший в некоторых университетах *sabbatical* – оплачиваемый отпуск в течение полугодия или года после семи лет преподавания. К сожалению, российские университеты в годы советской власти утратили одну из ключевых привилегий – право на присвоение ученых степеней, переданное государством Высшей аттестационной комиссии. Другие привилегии были существенно ограничены, например право на самостоятельный выбор ректора.

Средневековый университет, в отличие от современного, ассоциируемого с величественным комплексом зданий в центре города или студенческого городка, кампуса за его пределами, не имел собственных зданий и потому был мобилен и свободно перемещался из города в город, что отдаленно напоминает виртуализацию современных университетов.

Одной из первых перед университетами встала проблема финансового обеспечения преподавателей. Она решалась с помощью церкви и за счет ее ресурсов (бенефиций, синекур). Именно тогда в университетской

жизни появилось **понятие «кафедра» как единица финансирования**, штатное церковное место профессора. Для поддержания хозяйственной жизни университетов им предоставлялись привилегии на изготовление и продажу лекарств, право на безакцизный ввоз в город пива и вина, право на содержание погребов и трактиров, где эти напитки продавались в розлив, что делало спиртные напитки дешевыми для студентов. Кроме того, преподаватели университетов освобождались от налогов, дома членов университетской корпорации освобождались от постоя военнслужащих.

Изначально сложились две системы самоорганизации университета – студенческая и профессорская. В университете Болоньи, например, студенты подписывали с профессорами контракты на чтение лекций и штрафовали их за некачественное преподавание. Историческую победу, однако, одержала предложенная Парижским университетом профессорская система, корпорация магистров и докторов во главе с избираемым ими ректором, главенствующая в современной смешанной системе, формально включающей признаки обеих.

Привилегии университетов во все времена привлекали в них студентов, желавших повысить свой социальный статус, получить специальные права, даже если их не привлекала учеба. В современных российских университетах такой привилегией, например, является отсрочка от службы в армии для юношей.

История показывает, что университеты никогда не имели столь прочного экономического положения, чтобы претендовать на независимость от государственной, региональной и местной власти, дававшей, прямо или косвенно, недостающие ресурсы. Естественно, что ресурсы выдавались под конкретные услуги, например юридические или связанные с разработкой новых видов вооружений, или за отказ преподавателей от каких-то действий, например за отказ от политической активности. Если власть считала обмен неравноценным, она вмешивалась в университетскую жизнь, нарушала ее автономию и пересматривала состав академических свобод.

Социально-экономические, технологические и политические процессы планетарного масштаба заставят университеты добиваться новой точки равновесия, заключения нового социального контракта с обществом и государствами. Сделать это будет непросто. Как объяснить рядовому налогоплательщику, что отечественное высшее образование нуждается в финансовой поддержке, если выпускники университетов – участники процесса глобализации – претендуют на работу и будут платить налоги вне страны? Как объяснить российскому депутату, что ситуация, когда отечественные дипломы не признаются за границей, говорит об их низком качестве и недопустима, что, напротив, нужно добиваться их признания в мире и привлекать инвестиции иностранных студентов? Что решение отозвать студентов из недружественных стран оправданно политически, но лишает страну многих возможностей в перспективе?

Когда искомое решение, удовлетворяющее всех участников, будет найдено, свое обновленное место в нем, безусловно, найдет и кафедра –

наименьший коллектив профессионалов высшего образования, объединенных педагогическими и научно-исследовательскими целями, возглавляемый заведующим кафедрой.

Выводы

1. С точки зрения социальной психологии высшего образования университетская кафедра, особенно профилирующая (выпускающая), – наименьшая по численности группа специалистов, являющаяся носителем важнейших социально-психологических особенностей профессорско-преподавательского коллектива организации высшего образования.

2. В современной социальной психологии высшего образования изучение университетской кафедры целесообразно проводить в рамках теории социальных сетей (множеств действующих лиц и межличностных отношений, связывающих их друг с другом), предоставляющей более адекватный сложности объекта язык описания, чем язык симпатий и антипатий социометрии Я. Морено (Moreno). Она позволяет, в частности, оценить влияние личностных и институциональных факторов на сетевые выборы и их ограничения, стратегии участников, структуры личностных сетей и льгот, ресурсов, распределяемых на кафедре согласно модели Ибарра.

3. Кафедральные сети преподавателей предоставляют им доступ к информации и другим ресурсам, необходимым для повседневной работы и академической карьеры, или являются ограничениями или барьерами, закрывающими доступ к ним. Доступ к ресурсам распределен неравномерно и может порождать дискриминацию. Взаимное доверие критично для получения допуска к сетевым ресурсам, а его отсутствие является ограничением или барьером к ним.

4. Важнейшим механизмом установления межличностных связей преподавателями университетской кафедры является гомофилия (ассортативность) – тенденция взаимодействовать и разделять мнение и поведение с себе подобными по профессиональным и / или личностным характеристикам, измеряемая, как правило, с помощью коэффициента корреляции.

5. Факторный анализ подтверждает типологию М. Финкельштейна, наличие пяти основных функций взаимодействия преподавателей: преподавание, исследования, институциональные связи, профессиональные связи, общая поддержка.

Литература

1. McMillan J.H. The Social Psychology of Education: New Field of Study or Just Educational Psychology? // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 12, № 3. P. 345–354. DOI: 10.1080/00461527809529189.
2. *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory* / R.S. Feldman (ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 1986. 381 p.
3. Information for Authors. Scope of the Journal // *Social Psychology of Education*. 1996. Vol. 1, № 1. P. 87–93. DOI: 10.1007/BF02333407.

4. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М. : Моско. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. 296 с.
5. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krushelnickaya_Orlov_Sachkova.shtml (дата обращения: 26.04.2018).
6. Special Issues in Chairing Academic Departments / C. Allard (ed.). San Francisco, CA : John Wiley & Sons, 2011. 108 p.
7. Огородова Т.В., Пошехонова Ю.В. Социальная психология образования. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 116 с.
8. Gmelch W.H., Miskin V.D. Chairing an Academic Department. 2nd ed. Madison, WI : Atwood Publishing, 2004. 155 p.
9. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Изменения в составе заведующих кафедрами университетов России и проблемы повышения эффективности их деятельности // Дружковский вестник. 2016. Вып. 2. С. 233–248. DOI: 10.17213/2312-6469-2016-2-233-248.
10. Small L., Mayo R. Best Practices for Chairs. 2009. URL: <http://www.capsd.org/proceedings/2009/talks/Best%20Practices%20for%20Chairs%20-%20L%20Small%20and%20R%20Mayo.pdf> (access date: 26.04.2018).
11. Резник С.Д., Сазыкина О.А. О стиле руководства и работе с персоналом заведующего университетской кафедрой // Управленец. 2017. № 1. С. 20–28.
12. Nellis M.D., Harrington J.W. Beyond the Department: Building Effective Relationships with Deans, Provosts, and Presidents. 2007. URL: <http://www.aag.org/galleries/education-files/HDNellisHarringtonFinal.pdf> (access date: 26.04.2018).
13. Barge J.K., Musambira G.W. Turning Points in Chair-Faculty Relationships // Journal of Applied Communication Research. 1992. Vol. 20, is. 1. P. 54–77. Published online: 21 May 2009. DOI: 10.1080/00909889209365319.
14. Faculty Evaluation of Chairs and Deans: Discussion Document on Collection and Analysis Options. URL: https://www2.fgcu.edu/FacultySenate/files/11-4-2011_Faculty_Evaluation_of_Chairs_and_Deans.pdf (access date: 30.04.2018).
15. Pifer M.J. «Such a Dirty Word»: Networks and Networking in Academic Departments: a Dissertation in Higher Education. Pennsylvania State University, University Park, PA, 2010.
16. Finkelstein M.J. Faculty collegueship patterns and research productivity: Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, 1982.
17. McPherson J.M., Smith-Lovin L., Cook J.M. Birds of a feather: Homophily in social networks // Annual Review of Sociology. 2001. Vol. 27. P. 415–444. DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.415.
18. Ibarra H. Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework // Academy of Management Review. 1993. Vol. 18, № 1. P. 56–87. DOI: 10.2307/258823.
19. Коллини С. Зачем нужны университеты? М. : ИД Высшей школы экономики, 2016. 264 с.
20. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Знак, 2009. 640 с.

Поступила в редакцию 08.05.2018 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведения об авторах:

ГАРБЕР Илья Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

ШАРОВ Алексей Александрович, аспирант кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: alsh2013mag@gmail.com

UNIVERSITY DEPARTMENT AS A SUBJECT OF STUDY FOR SOCIAL PSYCHOLOGY OF HIGHER EDUCATION: A REVIEW

Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 127–148. DOI: 10.17223/17267080/69/8

Ilya E. Garber., Saratov National Research State University (Saratov, Russian Federation), E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

Alexey A. Sharov., Saratov National Research State University (Saratov, Russian Federation), E-mail: alsh2013mag@gmail.com

Keywords: university department; social psychology of higher education; head of the department; academic leadership; leadership style; turning points model; social network; homophily; assortativity; Ibarra's model of social network.

University department is represented as a subject of study for social psychology of higher education, as the smallest group of specialists that carries the most important socio-psychological characteristics of the teaching and researching faculty at the higher education institution.

A significant part of the article, in accordance with the traditions of social psychology, concentrates around the personality of the head of the department, his management style and relations with the dean and the administration of the university, fellow subordinates, students, their parents, and alumni. We discuss the shift from teaching and research to administrative tasks, roles, self-perception, styles, and personal characteristics of the head of the department (Gmelch, Miskin, 2004).

After reviewing the relationships between the head of the department and his subordinates, the dean and other university leaders (Nellis, Harrington, 2007), the rest of the article we devote to the analysis of intradepartmental horizontal relations. We demonstrate that it is expedient to study the university department within the framework of the social networks theory (sets of participants and interpersonal relations that connect them with each other), which provides a more adequate language of description than the language of sympathies and antipathies of Moreno's sociometry.

In particular, he admits the evaluation of the impact of personal and institutional factors on network choices and their limitations, participants' strategies, the structures of personal networks and benefits, resources allocated in the department according to the Ibarra's model (Pifer, 2010). Departments' networks can provide the faculty with access to information and other resources necessary for daily work and academic careers or restrict and block the access to them. Access to resources is distributed unevenly and can generate discrimination. Mutual trust is critical for obtaining access to network resources, and its absence is a limitation or barrier to them.

The most important mechanism for establishing interpersonal relations by faculty members of the university department is homophily (assortativity). Homophily (assortativity) is the trend to interact and share opinion and behavior with ones similar in terms of professional and/or personal characteristics, measured, as a rule, by the correlation coefficient (McPherson, Smith-Lovin, Cook, 2001).

Future research on university department is discussed. It is argued that socio-economic, technological and political processes of a planetary scale will force universities to achieve a new equilibrium point, to conclude a new mutually beneficial social contract with society and government, which will ensure the existence of the university department.

References

1. McMillan, J.H. (2009). The social psychology of education: New field of study or just educational psychology? *Educational Psychologist*. 12. pp. 345–354. DOI: 10.1080/00461527809529189

2. Feldman, R. S. (ed.) (1986) *The social psychology of education: current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Editorial Board of Social Psychology of Education. (1996) Information for authors. Scope of the journal. *Social Psychology of Education*. 1. pp. 87-93. DOI: 10.1007/BF02333407
4. Akopov, G.V. (2000). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya* [Social Psychology of Education]. Moscow: Flinta.
5. Krushelnitskaya, O.B., Orlov, V.A. & Sachkova, M.E. (2013). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya kak otrasl' nauchnogo znaniya* [Social psychology of education as the branch of scientific knowledge]. [Online] Available from: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krushelnitskaya_Orlov_Sachkova.phtml.
6. Allard, C. (ed.) (2011) *Special issues in chairing academic departments*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
7. Ogorodova, T.V. & Poshekonova, Yu.V. (2014). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya* [Social psychology of education]. Yaroslavl: Yaroslavl State University.
8. Gmelch, W.H., & Miskin, V.D. (2004). *Chairing an academic department*. Madison, WI: Atwood Publishing.
9. Reznik, S.D., & Sazykina, O.A. (2016). *Izmeneniya v sostave zaveduyushchikh kafedrami universitetov Rossii i problemy povysheniya effektivnosti ikh deyatelnosti* [Changes in the composition of heads of the Russian university departments and the problems of increasing of their effectiveness]. *Drukerovskiy vestnik*. 2. pp. 233–248. DOI: 10.17213/2312-6469-2016-2-233-248.
10. Small, L. & Mayo, R. (2009) *Best Practices for Chairs*. [Online] Available from: <http://www.capcsd.org/proceedings/2009/talks/Best%20Practices%20for%20Chairs%20-%20L%20Small%20and%20R%20Mayo.pdf>.
11. Reznik, S.D., & Sazykina, O.A. (2017). On Leadership Style and Staff Management Skills of a Head of a University Department. *Upravlenets – The Manager*. 1(65). pp. 20–28. (In Russian).
12. Nellis, M.D., & Harrington, J.W. (2007) *Beyond the department: Building effective relationships with deans, provosts, and presidents*. [Online] Available from: <http://www.aag.org/galleries/education-files/HDNellisHarringtonFinal.pdf>.
13. Barge, J.K., & Musambira, G.W. (1992) Turning points in chair-faculty relationships. *Journal of Applied Communication Research*. 54-77. DOI: 10.1080/00909889209365319
14. Faculty Senate. (2011) *Faculty evaluation of chairs and deans: Discussion document on collection and analysis options*. [Online] Available from: https://www2.fgcu.edu/FacultySenate/files/11-4011_Faculty_Evaluation_of_Chairs_and_Deans.pdf
15. Pifer, M.J. (2010). “*Such a dirty word*”: *Networks and networking in academic departments*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University. [Online] Available from: <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/10566>.
16. Finkelstein, M.J. (1982) *Faculty colleagueship patterns and research productivity*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
17. McPherson, J.M., Smith-Lovin, L. & Cook, J.M. (2001) Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*. 27. pp. 415–444. DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.415
18. Ibarra, H. (1993) Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework. *Academy of Management Review*. 18. pp. 56–87. DOI:10.2307/258823
19. Collini, S. (2016) *Zachem nuzhny universitety?* [What are universities for?]. Translated from English by D. Krалеchkin. Moscow: HSE.
20. Andreev, A.Yu. (2009). *Rossiyskie universitety XVIII – pervoy poloviny XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy* [Russian universities of the 18th – first half of the 19th century in the context of university history of Europe]. Moscow: Znak.

Received 08.05.2018;

Accepted 31.05.2018