

КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ВЛИЯЮТ НА ОБМЕН ЗНАНИЯМИ МЕЖДУ СОТРУДНИКАМИ? Результаты исследования в средних школах

А. В. СЕРГЕЕВА, Т. Е. АНДРЕЕВА

Институт «Высшая школа менеджмента» СПбГУ

Статья посвящена изучению механизмов влияния ряда управленческих практик на активность сотрудников в обмене знаниями. Выдвигается предположение, что управленческие практики влияют на поведение сотрудников в обмене знаниями не напрямую, а взаимодействуя с мотивацией сотрудников делиться знаниями и их способностями это делать. Эти идеи проверяются на основе анализа данных анкетирования 329 учителей средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Наиболее интересным результатом является то, что управленческие практики, нацеленные на создание возможностей для обмена знаниями, негативно влияют на внешнюю мотивацию учителей к обмену знаниями и выступают модератором для взаимосвязи между внутренней мотивацией к обмену знаниями и активностью сотрудников в данном процессе.

Ключевые слова: обмен знаниями, управление знаниями, системное управление знаниями, организации сферы образования.

В последние десятилетия как в академической, так и в бизнес-среде все чаще признается, что ключевым условием для создания инноваций, повышения производительности и усиления конкурентной позиции компании является интенсивный обмен знаниями между сотрудниками (см., напр.: [Argote, Ingram, 2000; Davenport, Pruzak, 2000; Ingram, Simons, 2002; Grant, 1996; Nonaka, 1994]). Соответственно, одной из актуальных задач для руководителей становится налаживание и управление обменом знаниями внутри организации. Современные менеджеры должны не толь-

ко понимать, какими знаниями и умениями обладают их сотрудники, но и организовать взаимодействие в компании таким образом, чтобы они активно делились с коллегами своими знаниями, например секретами мастерства или опытом работы над определенными проектами. При интенсивном обмене знаниями между сотрудниками организация выигрывает за счет более эффективного использования уже апробированных решений, повышения количества и качества новых идей, а также сохранения знаний внутри организации в случае ухода самих сотрудников.

На протяжении последних десятилетий в управленческой литературе руководителям был рекомендован целый ряд управленческих практик, которые (теоретически) должны способствовать интенсивности обмена знаниями между сотрудниками [O'Dell, Grayson, 1998; Matson, Patiath, Shavers, 2003; Dixon, 2000; Нестик, 2014]. При этом под *управленческими практиками* в широком смысле понимается набор методов, инструментов и приемов, применяемых менеджерами для координации внутрифирменных процессов и воздействия на персонал для достижения поставленных организационных целей [Гурков и др., 2013; Foss, 2007; Posthuma et al., 2013]. В качестве «лучших практик» для управления обменом знаниями предлагается, например: создание корпоративных библиотек и баз знаний, в которые сотрудники могут вносить свои наработки, советы и рекомендации; система наставничества; организация тренингов и обучающих мероприятий с участием экспертов; выплата премий за предоставление знаний (например, за распространение собственных наработок через корпоративный портал); внутрикорпоративные форумы и блоги; сессии «мозговых штурмов» и многие другие управленческие практики (см., например, обзоры методов управления обменом знаниями в [Dixon, 2000; Нестик, 2014]). На первый взгляд подобные рекомендации выглядят довольно логичными и обоснованными. Однако при попытках воплотить эти практики в жизнь руководители часто сталкиваются с тем, что многие из предложенных «рецептов» не работают (см., например, яркие примеры неудач в [Hsiao, Tsai, Lee, 2006; McDermott, 2000]).

В чем же кроется причина успеха или неудачи управленческих решений? Почему даже одни и те же практики работают в одних случаях и не работают в других? На наш взгляд, проблема многих исследований и рекомендаций в области управления обменом знаниями состоит в том, что они зачастую основаны на неявном допущении

о том, что, если применить определенный управленческий инструмент, за этим автоматически последует желаемое поведение сотрудников, а именно: сотрудники немедленно начнут делиться знаниями. В то же время между управленческими практиками и их результатом, т.е. желаемым поведением сотрудников, стоит важное промежуточное звено — индивидуальные характеристики и установки сотрудников. Соответственно, для объяснения того, почему одинаковые управленческие практики приводят к разным результатам, необходимо понимать, как решения руководителей и принятые в организации управленческие практики (например, премии за определенные результаты или поведение) взаимодействуют с индивидуальными характеристиками и восприятием сотрудников и как это взаимодействие в конечном счете влияет на их поведение.

Ряд исследователей разработали общие теоретические положения по этому вопросу и сформулировали направления для эмпирической проверки (см.: [Foss, 2007; Minbaeva, Foss, Snell, 2009; Foss, Husted, Michailova, 2010]). Однако подробностей о характере взаимодействия управленческих практик с индивидуальными установками сотрудников и их совокупном влиянии на поведение в обмене знаниями пока известно немного. Каков именно механизм влияния управленческих практик на поведение сотрудников? Всегда ли «правильные» управленческие практики положительно влияют на индивидуальные установки сотрудников?

Данная статья посвящена поиску ответов на эти вопросы на основе эмпирического материала. В качестве объекта исследования были выбраны средние школы. Эти организации являются интересным объектом для подобного исследования по целому ряду причин. Во-первых, по характеру оказываемых услуг и сути «производственного процесса» школы являются интеллектуально-емкими организациями [Мильнер, 2003; Hargreaves, Fullan, 2012; Starbuck, 1992], в которых знания (в первую очередь

сотрудников) представляют собой основной производственный ресурс и ключевой источник конкурентоспособности. Соответственно, вопросы управления знаниями являются для них особенно актуальными. Во-вторых, по мнению ряда международных экспертов в области управления в сфере образования, организация обмена знаниями между сотрудниками средних школ является сегодня одной из наиболее острых проблем и приоритетных направлений развития в системе образования [Любимов, 2011; Fullan, 2002; Hargreaves, Fullan, 2012]. В-третьих, проблемы обмена знаниями между учителями школ в последние годы стали приобретать особую остроту. Эксперты по управлению средними школами заявляют о формировании у учителей «профессиональной закрытости» и «боязни передавать секреты мастерства», например указывая на то, что «самая продвинутая часть педагогического коллектива — учителя высшей категории — особенно опасно относятся к такому способу передачи опыта, как посещение их уроков» [Данилина, 2014]. Все вышеперечисленное усиливает актуальность изучения поставленного вопроса на материалах средних школ.

Статья построена следующим образом. Сначала раскрывается сущность и проблематика обмена знаниями между учителями средних школ. Затем представлены теоретические основы исследования и на основе концепции «системного управления знаниями» Н. Фосса [Foss, 2007] и теории «мотивация — возможности — способности» (Motivation — Opportunity — Ability) [Blumberg, Pringle, 1982] формируется теоретическая модель и выдвигаются предположения исследования. В следующем разделе представлено описание методологии исследования, в том числе использованного инструментария, процедуры сбора данных и выборки респондентов. Далее излагаются результаты анализа собранных эмпирических данных и их обсуждение. В заключении сформулированы выводы, а также обозначены некоторые направления для дальнейших исследований.

ОБМЕН ЗНАНИЯМИ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ: СОДЕРЖАНИЕ И АКТУАЛЬНОСТЬ

Знания, которыми обладают и которые используют в своей работе учителя, многообразны. В первую очередь это предметные знания — владение педагогом своим предметом. Однако кроме предметных знаний существенную роль в практике учителя играют общеметодические и педагогические знания, например методы и приемы удержания внимания учеников, поддержания дисциплины в классе, общения со сложными или талантливыми детьми, взаимодействия с родителями, понимание психологических особенностей детей в процессе обучения и т. д. Исследования показывают, что именно эти методические знания, приобретаемые в процессе работы, составляют «конкурентное преимущество» учителя [Clandinin, Connelly, 1996]. По результатам исследований, сами учителя выделяют в качестве наиболее остро необходимых им для профессионального роста также в основном знания методического характера, выходящие за узкие рамки преподаваемого ими предмета. Так, в ходе «Международного исследования процесса школьного преподавания и обучения» [OECD TALIS, 2009] было установлено, что учителя в различных странах наиболее всего нуждаются в знаниях, касающихся методик работы с учениками с особыми образовательными потребностями. Кроме того, учителя отмечают потребность в знаниях о методах работы с использованием информационно-коммуникационных технологий, работы с дисциплиной в классе и проблемами с поведением учеников, знаниях о психологической помощи детям, стандартах содержания программ и оценке их результатов, методах оценки знаний учеников, методиках работы в мультикультурных классах, аспектах классного руководства и организационно-административных знаниях о деятельности школы [OECD TALIS, 2009, p. 60]. Как можно заключить

из этого перечня, наиболее востребованными являются знания, касающиеся не столько содержания предметов, сколько методик его преподавания.

Такие «знаниевые» потребности учителей отражают современные тенденции в изменении традиционного представления о роли учителя. Сегодня как в рамках крупных образовательных инициатив (см., например, национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» [Указы Президента в сфере образования...]), так и в общем дискурсе исследований в области образования широко обсуждаются вызовы, стоящие перед современными учителями. В частности, отмечается необходимость для учителей адаптироваться к «информационному взрыву», кардинально расширившему каналы распространения информации и знаний, в результате чего учитель перестал обладать «монополией на формирование знаний, навыков и образцов поведения» [Развитие сферы образования..., с. 35]. Современный учитель превращается из «транслятора» знаний в куратора индивидуальной познавательной деятельности учеников, «консультанта» или «тьютора», что требует от него освоения иных подходов и акцентов в методике преподавания предметов [Развитие сферы образования..., с. 44].

Почему учителям важно обмениваться своими знаниями (и в первую очередь именно методическими)? На наш взгляд, для этого есть целый ряд разноплановых причин. Сначала взглянем на ситуацию с точки зрения учителей. Как показывают упомянутые выше исследования, чтобы эффективно работать в современной среде и профессионально развиваться, современные учителя нуждаются в большом количестве постоянно обновляемых знаний, в основном методического характера. При этом важно отметить, что освоение методических знаний актуально для учителей разных возрастных групп. С одной стороны, некоторые из таких знаний (например, о методах работы с дисциплиной в классе и проблемами с поведением учеников) осо-

бенно необходимы молодым специалистам, которые в силу ограниченного опыта в профессии еще не успели накопить их самостоятельно. С другой стороны, многие из необходимых в меняющейся среде знаний являются новыми для старшего поколения учителей (например, о методах работы с использованием информационных технологий или связанные с ролью учителя как «тьютора»). При этом, согласно данным международных исследований, курсы повышения квалификации удовлетворяют только малую часть потребности учителей в подобных знаниях [OECD TALIS, 2009]. Часто необходимые учителям знания более конкретны, связаны с отдельными аспектами педагогической практики, особенностями контингента детей в данной школе, конкретными учениками и их потребностями. В такой ситуации именно обмен знаниями внутри школьного коллектива представляет собой полезный ресурс.

Не менее актуален обмен знаниями между учителями и с точки зрения школы в целом как организации. Знания учителей и школьных управленцев не только являются базовым ресурсом, на основе которого осуществляются ежедневное функционирование школы и реализация ее основных задач, но и позволяют обеспечивать ее конкурентоспособность [Андреева и др., 2012; Fullan, 2002; Hargreaves, Fullan, 2012]. Действительно, международные исследования среднего образования подтверждают, что наиболее значимым фактором, определяющим результаты деятельности школы, выступает качество преподавания, а именно квалификация учителей и владение ими методиками преподавания [Barber, Whelan, Clark, 2010]. Соответственно, именно те школы, в которых учителя обладают обширными предметными и уникальными методическими и педагогическими знаниями, являются наиболее успешными, а следовательно, способны привлекать наиболее сильных учеников, различные источники дополнительного финансирования и т. д. Обмен знаниями между учителями внутри школы позволяет

наиболее эффективно использовать уже накопленные в рамках школы наработки. Существуют и эмпирические свидетельства, подтверждающие актуальность этой задачи: школы, в которых налажены системы обмена знаниями и сотрудничества между учителями, демонстрируют наиболее высокие образовательные результаты [Mourshed, Chijioke, Barber, 2010].

Обмен знаниями между учителями важен и с точки зрения развития системы образования в целом. В большинстве стран мира сегодня актуален вопрос о повышении качества среднего образования и его соответствия требованиям современной среды [Barber, Mourshed, 2009; Развитие сферы образования...]. Одним из факторов достижения этих результатов является освоение учителями широкого спектра новых внепредметных знаний, и обмен знаниями с коллегами может внести в это существенный вклад. Кроме того, обмен знаниями также может содействовать школам в решении другой актуальной проблемы — привлечении и удержании молодых специалистов, что является одним из приоритетов современной стратегии развития системы образования в России (см., например, Федеральную целевую программу развития образования на 2011–2015 гг. [Проекты в сфере образования...]). Обмен знаниями может не только содействовать обеспечению молодых специалистов необходимыми знаниями в начале профессионального пути, но и способствовать их удержанию в школе за счет предоставления возможностей профессионального развития.

С этой точки зрения обмен знаниями между более опытными педагогами и молодыми специалистами становится жизненной необходимостью современной школы. По вышеуказанным причинам мировое сообщество экспертов и исследователей в области образования сходится во мнении, что обмен знаниями между учителями школ — один из важнейших ресурсов профессионального развития педагогов и фактор обеспечения качества предостав-

ляемого в школе образования (см.: [Ушаков, 2014; Barber, Whelan, Clark, 2010; Hargreaves, Fullan, 2012; OECD, 2009]).

Все вышесказанное подчеркивает актуальность задачи налаживания обмена знаниями между учителями. При этом сложность состоит в том, что знания учителей не принадлежат школе в целом как организации, а находятся во владении конкретных сотрудников — учителей. Сама же работа учителя — и по своей природе, и в силу привычных методов ее организации — может быть выполнена относительно автономно и не требует активного сотрудничества с коллегами и обмена знаниями между ними [Lortie, 2002]. Кроме того, дополнительная сложность организации обмена знаниями заключается в том, что только часть методических знаний учителей может быть формализована в виде описания методик, учебных программ и конспектов. Исследования показывают, что «ключ» к освоению подобных методик другими учителями может быть передан только в ходе личного общения, например при проведении мастер-классов, командной работы над проектом или при посещении педагогами уроков друг друга и последующем глубинном обсуждении хода урока [Андреева и др., 2012; Wallace, Loudon, 1994]. Соответственно, для налаживания обмена знаниями между учителями необходимо прикладывать отдельные управленческие усилия, причем направленные не столько на формализацию и распространение успешных методик, сколько на развитие личного сотрудничества учителей, их индивидуальной активности в обмене знаниями.

Для управления обменом знаниями в школах различных стран используется ряд управленческих практик. Так, в Китае в школах распространена практика посещения как минимум 8 уроков коллег в течение каждой четверти. В Японии практикуется формат «учительских команд», в которых учителя совместно разрабатывают «показательные уроки» и критически анализируют уроки других. В школах

Бостона (США) создана система «общего планирования нагрузки» (common planning time), в рамках которой учителя совместно разбирают данные по оценкам учеников и программы обучения. В Великобритании для начинающих учителей разрабатываются стандарты, в рамках которых прописывается, какими знаниями учитель должен обладать сам, а какие знания он может и должен заимствовать у коллег (см. описания этих практик, например, в [Barber, Mourshed, 2009; Barber, Whelan, Clark, 2010; DuFour, Eaker, Many, 2010]). Кроме того, в британских школах также назначаются отдельные специалисты по направлениям, консультирующие учителей в определенной области знаний, например по проблемам работы с детьми с особыми потребностями [Barber, Mourshed, 2009]. Практика назначения таких специалистов схожа с должностью «брокера знаний», используемой в практике управления знаниями некоторых компаний [Billington, Davidson, 2010].

В России также традиционно существует спектр управленческих практик, направленных на систематизацию знаний учителей и распространение педагогического опыта, на уровне как отдельных школ, так и районных и городских комитетов по образованию [Андреева и др., 2012]. Например, в школах существуют методические объединения, представляющие собой профессиональные сообщества учителей одного или смежных предметов. Проводятся семинары, открытые уроки и другие мероприятия в рамках школы, района или города, на которых учителям предлагается поделиться их опытом, разработками или методическими находками. В последние годы активно развиваются онлайн-платформы для обмена знаниями между учителями. Однако, несмотря на существование этих практик, реального обмена знаниями между российскими учителями практически не происходит [Андреева и др., 2012; Ушаков, 2014]. Примечательно, что в ходе международных мониторингов выяснилось, что российские

учителя сильно отличаются от западных коллег в подобной ориентации на сотрудничество: доля педагогов, выделивших критерий взаимодействия с коллегами как наиболее значимый, в России оказалась самой низкой среди участвующих в международном проекте стран [OECD TALIS, 2009]. Исследователи, проводящие глобальный мониторинг «Международное исследование процесса школьного преподавания и обучения» (TALIS), отмечают, что в России «вообще ни в какое описание функционала учителя не входит налаживание взаимодействия с коллегами. Когда учителей спрашивают об этом, они часто не понимают даже, о чем речь» [Витковский, 2011]. Другие исследователи российских школ выделяют отсутствие обмена знаниями как основную проблему, препятствующую развитию средней школы и привлечению молодых специалистов в профессию: «Сегодня основная проблема учительской среды — профессиональное одиночество. Почти целый день педагог проводит за закрытыми дверями один на один с классом... Современная школа отчетливо характеризуется тем, что молодые педагоги оказываются брошены» [Данилина, 2014].

Таким образом, можно заключить, что обмен знаниями между учителями в российских средних школах, несмотря на существование ряда инструментов, направленных по замыслу руководства на его стимулирование, на практике отсутствует. Иными словами, школы сталкиваются с проблемой, обозначенной во введении данной статьи: применяемые управленческие практики не достигают желаемого результата. Для объяснения причин этого необходимо изучить на эмпирическом материале взаимосвязи между применяемыми практиками, восприятием учителей и их активностью в обмене знаниями. В следующих разделах изложены теоретические основы исследования, в которых для формулировки предположений используются общие разработки литературы по обмену знаниями.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Факторы, влияющие на обмен знаниями

Поведение сотрудников в обмене знаниями (knowledge sharing behavior) на сегодняшний день является актуальной и широко обсуждаемой темой в различных областях, таких как общий менеджмент, стратегический менеджмент, теория организации, менеджмент инноваций, информационные технологии в менеджменте и др. [Foss, Husted, Michailova, 2010]. Учитывая такой широкий диапазон дисциплин, в рамках которых затрагивается тема обмена знаниями, неудивительно, что настолько же широки и разрознены наборы факторов, предложенных для объяснения активности сотрудников в обмене знаниями (см., например, обзоры исследований обмена знаниями [Argote, McEvily, Reagans, 2003; Van Wijk, Jansen, Lyles, 2008; Wang, Noe, 2010; Witherspoon et al., 2013]).

Однако многим существующим моделям и классификациям факторов, влияющих на обмен знаниями в организации, присущи несколько общих проблем. Во-первых, большая часть этих моделей и классификаций, отличаясь друг от друга, при этом частично пересекается и, что самое важное, не предлагает оснований для выделения обсуждаемых в них факторов или их групп. Это существенно усложняет задачу систематизации этих факторов, а также применения выводов исследований к практике. Во-вторых, при обсуждении факторов, влияющих на обмен знаниями, авторы, как правило, не уточняют и не выделяют уровень анализа, который они рассматривают, и в результате смешивают содержательно различные понятия, такие как мотивация индивида к деятельности (индивидуальный уровень) и система мотивации, т. е. поощрений, предлагаемых сотрудникам, существующая в компании (организационный уровень). Подобное смешение уровней представлено, например, в классификации в

[Wang, Noe, 2010] и в отдельных эмпирических исследованиях (см, напр.: [Bock et al., 2005; Lin, 2007]). Логическим следствием является существенная проблема: без уточнения уровня анализа становится невозможно изучать взаимосвязи между управленческими практиками, применяемыми в организациях, и индивидуальными характеристиками сотрудников, т. е. разными по источнику происхождения факторами. Как следствие, механизмы взаимодействия между этими факторами остаются не изучены, что затрудняет объяснение неудач применяемых управленческих практик.

Для преодоления этих проблем в данной работе было решено опереться на две теории более общего уровня, адаптируя их к обмену знаниями. Для решения проблемы выделения различных уровней анализа и уточнения взаимосвязей между факторами разного уровня используется концепция «системного управления знаниями» (knowledge governance approach), сформулированная датским экономистом Н. Фоссом вместе с коллегами [Foss, 2007; Foss, Husted, Michailova, 2010; Minbaeva, Foss, Snell, 2009]. Используя идеи Дж. Колемана [Coleman, 1990], Н. Фосс с коллегами проводит границу между макроуровнем и микроуровнем анализа знаниевых процессов (рис. 1).

Макроуровень, по логике этой концепции, включает в себя управленческие практики (“governance mechanisms”). К таким практикам авторы относят формально применяемые в организации инструменты, находящиеся в сфере контроля руководителей и используемые ими для координации организационных процессов, например организацию системы вознаграждений, проектирование работы, дизайн организационной структуры, стандартные операционные процедуры, информационные системы и др. [Foss, 2007, p. 30]. Эти макрофакторы, в свою очередь, взаимодействуют с факторами микроуровня, а именно с индивидуальными характеристиками сотрудников в организации (стрелка 1). Взаимодействие макро- и микрофакторов в результате формирует

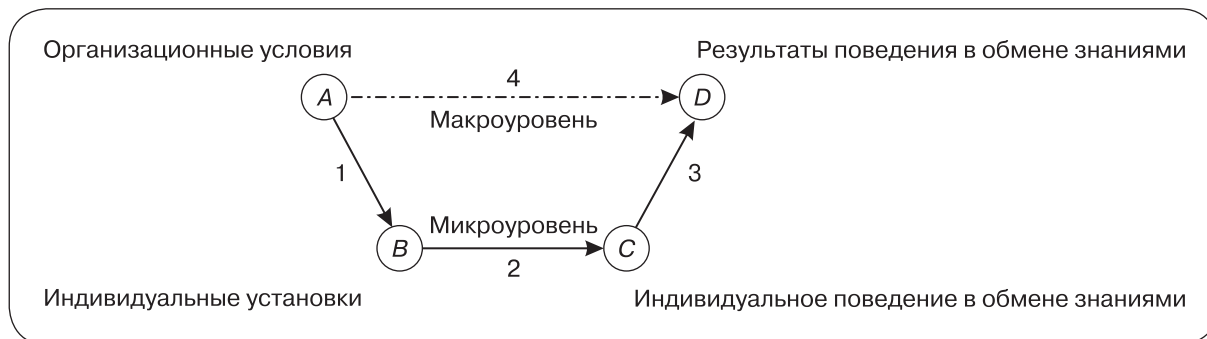


Рис. 1. Концепция «системного управления знаниями» (knowledge governance approach)

Составлено по: [Foss, 2007; Foss, Husted, Michailova, 2010].

Примечание: на рис. 1–2 стрелки 1–4 отражают направления взаимосвязей между факторами микро- и макроуровня. Пунктирная линия отображает взаимодействие между факторами макроуровня. Сплошные линии отображают механизм, лежащий в основе этого взаимодействия.

поведение индивидов (стрелка 2). Поведение индивидов (сотрудников организации) в совокупности создает результаты деятельности организации, представляющие собой макроуровень (стрелка 3).

Для решения проблем с теоретическим основанием выделения групп факторов и разнесения их между аналитическими уровнями нами используется модель, объясняющая трудовое поведение индивида в целом (и, соответственно, активность в обмене знаниями на работе как его частный случай) тремя блоками факторов — *мотивацией* индивида к деятельности, его *способностями* к осуществлению этой деятельности и имеющимися для этого *возможностями* (Motivation, Opportunity, Ability — MOA) [Blumberg, Pringle, 1982]. Данная модель является теоретически универсальной, что подтверждается ее широким использованием в различных эмпирических исследованиях и разнообразных контекстах (см., напр.: [Batra, Ray, 1986; Clark, Abela, Ambler, 2005; Siemsen, Balasubramanian, Roth, 2007]) и в особенности в объяснении поведения в обмене знаниями (см., напр.: [Argote, McEvily, Reagans, 2003; Reinholt, Pedersen, Foss, 2011]).

Само наполнение модели MOA уже указывает на описанное выше смешение уровней анализа: мотивация и способность являются характеристиками индивида, а возможности — фактором надиндиви-

дуального уровня, находящимся за пределами «социальных, психологических, физиологических характеристик индивида и относящимся к не поддающимся контролю событиям и действиям других людей в окружении» [Blumberg, Pringle, 1982, p. 564]. Однако проблема может быть преодолена, если использовать общую логику модели MOA и уточнить уровень анализа согласно концепции «системного управления знаниями». Таким образом, применяемые управленческие практики можно классифицировать согласно тому элементу модели MOA, на развитие которого они направлены. Основываясь на этих соображениях, управленческие практики поддержки и развития обмена знаниями можно разделить на три группы соответственно их целевой направленности на:

- 1) *формирование мотивации к обмену знаниями*. Управленческие практики, направленные на решение этой задачи, могут включать, например, материальное и нематериальное стимулирование сотрудников к обмену знаниями с коллегами [Vock et al., 2005];
- 2) *предоставление возможностей для обмена знаниями*. Для решения этой задачи могут использоваться такие управленческие практики, как организация встреч или мастер-классов, выделение отдельного времени для обмена знаниями [Dixon, 2000];

3) *развитие способностей к обмену знаниями*. Достижению этой цели может способствовать организация различных обучающих мероприятий, в ходе которых сотрудники осваивают навыки коммуникации, рефлексии, работы в команде и пр. [Jackson et al., 2006].

Такая группировка управленческих практик будет отражать организационный уровень анализа (узел *A* на рис. 1). Индивидуальный уровень (узел *B* на рис. 1) в соответствии с МОА представлен двумя группами факторов — мотивацией и способностью сотрудников к обмену знаниями [Osterloh, Frey, 2000; Gagné, 2009; Reinholt, Pedersen, Foss, 2011]. Мотивацию сотрудников к обмену знаниями в литературе принято подразделять на внутреннюю и внешнюю [Osterloh, Frey, 2000]. Внутренняя мотивация подразумевает существование внутреннего мотива к деятельности, связанного с получением удовольствия от самого процесса деятельности и ее содержания («Я делаю что-то, потому что мне это нравится»). Внешняя мотивация, с другой стороны, является побуждением к деятельности, основанном на ожидаемых внешних выгодах, с которыми индивид ассоциирует свое поведение, например вознаграждение, признание и другие поощрения («Я делаю что-то, потому что хочу получить вознаграждение») [Ryan, Deci, 2000]. Разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю важно с управленческой точки зрения, так как возможности руководителя воздействовать на разные виды мотивации для повышения эффективности деятельности сотрудника сильно различаются. Внешняя мотивация, по своей сути, находится в сфере прямого влияния менеджеров, которые могут управлять ею, используя различные формы поощрения, такие как премии, повышение по службе, официальное признание и т. д. Внутренняя же мотивация возникает внутри индивида и поэтому с трудом поддается внешнему влиянию и управлению.

К способностям индивида к обмену знаниями существующая литература относит целый ряд характеристик: способность к

нахождению общего языка с коллегами и понимание их профессионального жаргона [Nahapiet, Ghoshal, 1998], умение экспертов передавать знания новичкам [Hinds, Patterson, Pfeffer, 2001], способность к обучению и освоению знаний [Cohen, Levinthal, 1990], способность к вербализации и экстернализации имеющихся знаний [Gavrilova, Andreeva, 2012], а также «самоэффективность» индивида, т. е. его уверенность в своей компетенции делиться знаниями [Chiu, Hsu, Wang, 2006].

Таким образом, опираясь на теории — МОА [Blumberg, Pringle, 1982] и «системного управления знаниями» [Foss, 2007], — мы предлагаем представить факторы обмена знаниями в виде следующей схемы (рис. 2). Поведение сотрудников в обмене знаниями (узел *C*) определяется взаимодействием (стрелка 1) между управленческими практиками, направленными на развитие мотивации, возможностей и способностей к обмену знаниями (узел *A*), и индивидуальной мотивацией и способностями индивидов к обмену знаниями (узел *B*).

Предложенная теоретическая модель, объясняющая знаниевые процессы, позволяет преодолеть ограничения существующих исследований, так как дает возможность разделить между уровнями основные группы факторов, влияющие на поведение в обмене знаниями, и обосновать направления взаимосвязей между ними. На основе сформулированной модели становится возможным рассматривать связи факторов макро- и микроуровня. Учет таких связей, в свою очередь, может помочь объяснить те случаи, в которых управленческие практики (макроуровень, узел *A*) не достигают предполагаемых результатов (макроуровень, узел *D*), как, например, в случае с опытом управления обменом знаниями в школе.

В следующем разделе раскрываются возможные механизмы влияния трех групп управленческих практик на активность сотрудников в обмене знаниями и формулируются положения для эмпирической проверки.

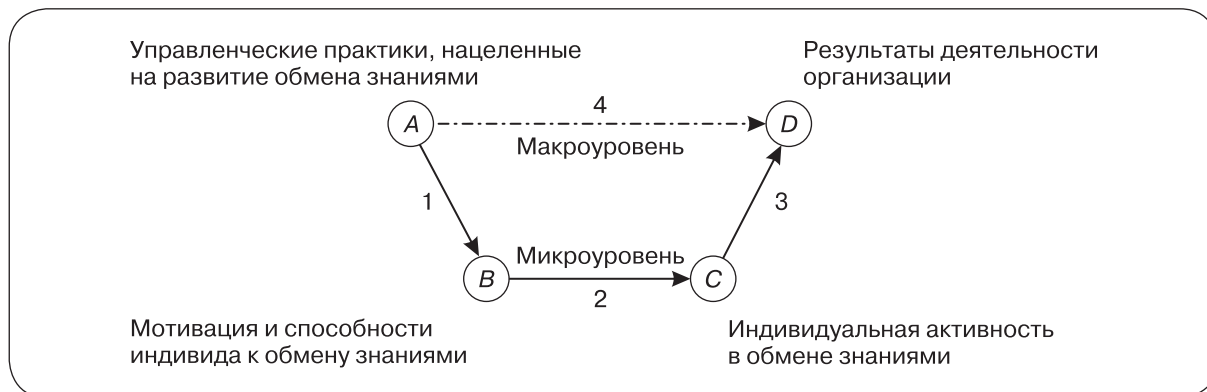


Рис. 2. Механизм влияния управленческих практик на обмен знаниями в организации на основе концепции «системного управления знаниями»

Механизмы влияния управленческих практик на обмен знаниями между сотрудниками

Исходя из концепции «системного управления знаниями», мы предполагаем, что используемые в организации управленческие практики, направленные на развитие обмена знаниями между сотрудниками, влияют на поведение сотрудников не напрямую, а преломляясь через индивидуальные характеристики индивида, а именно его мотивацию делиться знаниями и способности это делать. Хотя такое взаимодействие интуитивно кажется естественным, имеющиеся исследования не дают однозначного ответа на вопрос о том, как именно это взаимодействие происходит и как оно влияет на желаемое поведение индивида. Более того, в литературе также пока не было предложено обобщающей модели, которая интегрировала бы представления о взаимосвязях между управленческими практиками и обменом знаниями между сотрудниками. Поэтому в данной работе мы синтезируем разрозненные положения из различных областей исследований, для того чтобы сформулировать предварительные предположения о таких взаимосвязях. Совокупность этих предварительных предположений составляет общую модель исследования, которую мы условно обозначаем как «базовую по-

исковую». Рассмотрим более подробно возможные взаимосвязи между рассматриваемыми управленческими практиками и факторами индивидуального уровня.

Начнем с практик, нацеленных на формирование мотивации к обмену знаниями. В качестве таких практик в литературе чаще всего обсуждаются различные поощрения за обмен знаниями. Предложение сотрудникам различных вознаграждений (как материальных, так и нематериальных) основано на представлении о том, что эти стимулы активизируют нужное организационное поведение индивида, формируя желание (т.е. мотивацию) проявлять это поведение. Эта взаимосвязь считается настолько само собой разумеющейся, что в целом ряде исследований промежуточное звено — мотивация индивида — вообще исключается из рассмотрения [Quigley et al., 2007; Bartol, Srivastava, 2002; Bock et al., 2005; Hyoung, Moon, 2002]. На наш взгляд, такой детерминистский взгляд не вполне корректно отражает реальность. Предлагаемые организацией премии могут быть непривлекательны для сотрудников, например недостаточно велики по сравнению с необходимыми усилиями, и потому могут не оказывать влияния на их отношение и поведение. Ценность, которую ассоциирует сотрудник с предлагаемым внешним вознаграждением, варьируется как в зависимости от конкретного инди-

вида, так и от ситуации в конкретной организации или отрасли (например, от среднего уровня вознаграждения, степени конкуренции между сотрудниками и т. д.). Соответственно, в нашем исследовании необходимо проверить, действительно ли применяемые в школах поощрения за обмен знаниями формируют у учителей мотивацию к такому обмену.

Основываясь на ряде предыдущих исследований, рассматривающих типы мотиваций к обмену знаниями [Reinholt, Pedersen, Foss, 2011; Osterloh, Frey, 2000; Gagné, 2009], мы предполагаем, что управленческие практики, нацеленные на формирование мотивации, могут по-разному влиять на внутреннюю и внешнюю мотивацию сотрудника к обмену знаниями. В литературе по психологии труда, в частности в исследованиях теории самодетерминации, где впервые возникло разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю, описывается «эффект вытеснения» внутренней мотивации внешней [Ryan, Deci, 2000]. Этот эффект связан со смещением локуса контроля собственных действий у индивида: формирование у сотрудника представления о том, что его поведение контролируется и направляется не им самим, а кем-то извне, снижает его внутреннюю мотивацию. На практике это может означать, что предлагаемые организацией поощрения за обмен знаниями могут, с одной стороны, формировать внешнюю мотивацию, а с другой — снижать внутреннюю. Основываясь на этих аргументах, сформулируем следующие предположения.

Предположение 1а. Чем больше в организации применяется управленческих практик, нацеленных на формирование мотивации к обмену знаниями, тем выше внешняя мотивация сотрудников делиться знаниями.

Предположение 1б. Чем больше в организации применяется управленческих практик, нацеленных на формирование мотивации к обмену знаниями, тем ниже внутренняя мотивация сотрудников делиться знаниями.

Предположение 2. Чем выше внешняя мотивация сотрудников делиться знаниями, тем ниже их внутренняя мотивация к этому.

Перейдем к следующей группе управленческих практик — практикам, направленным на развитие у сотрудников способностей к обмену знаниями. Учитывая их прямое назначение — формирование у сотрудников компетенций делиться своими знаниями с коллегами, — логично предположить их положительную взаимосвязь с индивидуальной способностью делиться знаниями. Однако, как и в случае с практиками, нацеленными на формирование мотивации, эта взаимосвязь не является «гарантированной» — например, если практики развития способностей недостаточно продуманы по содержанию и не вполне соответствуют поставленным задачам и потребностям сотрудников. Таким образом, вопрос о том, действительно ли применяемые в конкретных организациях (в нашем случае школах) практики развития способностей формируют у сотрудников способность делиться знаниями, является открытым.

Кроме того, предыдущие исследования в области управления человеческими ресурсами дают основания предположить, что практики, нацеленные на развитие способностей, могут формировать внутреннюю мотивацию индивида к обмену знаниями. Например, было показано, что практики развития персонала способствуют формированию положительного отношения сотрудника к организации и, как следствие, его готовности прилагать усилия для достижения организационных целей [Avey et al., 2011]. Было установлено, что тренинги, на которых сотрудникам предлагается осваивать новые навыки, положительно влияют на мотивацию сотрудников к деятельности [Tannenbaum et al., 1991]. Такое влияние имеет место за счет повышения «самоэффективности» (self-efficacy) — уверенности индивида в своих способностях к выполнению деятельности [Bandura, 1977; Devine, Philips, 2001]. Действительно, основным

результатом большой программы исследований в рамках теории самодетерминации (в частности, ее подраздела — теории когнитивной оценки) стал вывод о том, что «мероприятия или структуры, которые способствуют ощущению компетентности индивида в выполнении действия, повышают внутреннюю мотивацию за счет удовлетворения базовой психологической потребности в осознании своей компетентности» [Ryan, Deci, 2000, р. 58]. Основываясь на этих соображениях, сформулируем следующие предположения.

Предположение 3а. Чем больше в организации применяется управленческих практик, нацеленных на развитие способностей к обмену знаниями, тем выше способности сотрудников делиться знаниями.

Предположение 3б. Чем больше в организации применяется управленческих практик, нацеленных на развитие способностей к обмену знаниями, тем выше внутренняя мотивация делиться знаниями.

Наконец, практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями, являются фактором, лежащим за пределами индивидуальных характеристик сотрудников и формирующим общую среду для действий и взаимодействий индивидов. В большинстве предыдущих исследований в качестве таких практик рассматриваются различные мероприятия, организованные для сотрудников с целью стимулировать обмен знаниями между ними, например специально организованные семинары, мастер-классы, совещания, встречи [Нестик, 2014; Dixon, 2000]. Кроме собственно организации мероприятий, на которых может происходить обмен знаниями, существует еще целый спектр управленческих практик, которые призваны создавать возможности для взаимодействия и укрепления связей между сотрудниками и, соответственно, для обмена знаниями между ними, например выделение специальных помещений, дизайн рабочего места, ротация сотрудников и др. [Иконников,

Кравчук, 2007; Boose, 1989; O'Dell, Grayson, 1998]. Однако и эти практики не всегда достигают поставленных целей. Так, некоторые исследования показывают, что инициативы компании по стимулированию обмена опытом могут приводить к противоположным или нулевым эффектам, например, в тех случаях, когда чрезмерный контроль процессов обмена знаниями со стороны руководства воспринимается сотрудниками как «посягательство на свободу» их профессионального сообщества [Agterberg et al., 2010].

В исследовании [Siemsen, Roth, Balasubramanian, 2008] было показано, что возможности для обмена знаниями могут играть роль как катализатора обмена знаниями, так и сдерживающего фактора, представляя собой эффект «узкого горлышка» (bottleneck effect). С одной стороны, если сотрудники и хотят, и умеют делиться знаниями (т.е. одновременно присутствуют и мотивация, и способность), то при наличии возможностей делиться знаниями сотрудники будут очень активно это делать. С другой стороны, при отсутствии возможностей делиться знаниями даже мотивированные и способные к обмену знаниями сотрудники не будут этого делать. Основываясь на этой логике, мы сформулировали следующие предположения о модерационном влиянии практик предоставления возможностей на другие взаимосвязи в нашей модели.

Предположение 4а. Если в организации предоставляется мало возможностей делиться знаниями, то даже способные делиться знаниями сотрудники не будут этого делать. Если же в организации предоставляется много возможностей делиться знаниями, то способные делиться знаниями сотрудники будут активно это делать.

Предположение 4б. Если в организации предоставляется мало возможностей делиться знаниями, то даже высокомотивированные сотрудники не будут этого делать. Если же в организации предоставляется много возможностей делить-

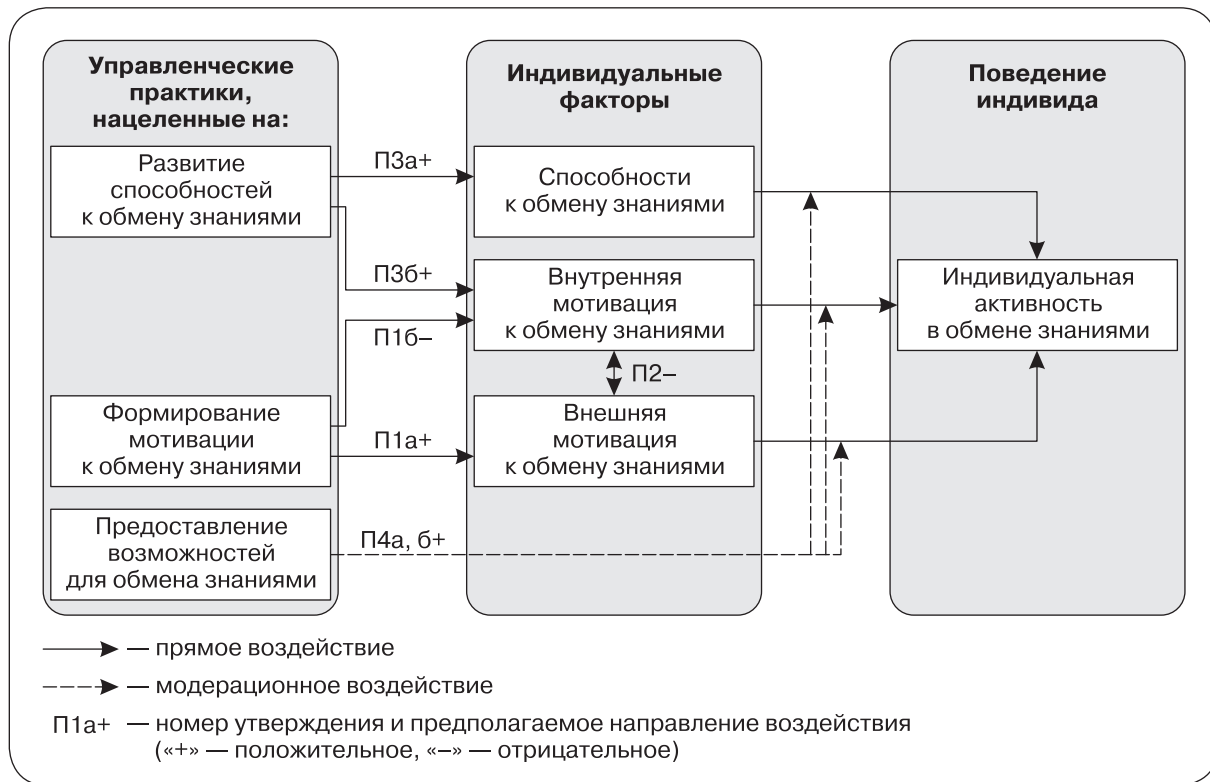


Рис. 3. Влияние управленческих практик на обмен знаниями: базовая поисковая модель

ся знаниями, то высокомотивированные сотрудники будут активно это делать.

Базовая модель, используемая для дальнейшей проверки, представлена на рис. 3. Как было показано выше, ее поисковый характер обусловлен отсутствием какого-либо однозначного и объективно доказанного механизма влияния управленческих практик на обмен знаниями между сотрудниками, а также наличием некоторых противоречивых результатов касательно этого влияния.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка и процедура сбора данных

Данные были собраны путем онлайн и личного анкетирования педагогических работников средних школ Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Рамки одного района

позволили повысить валидность результатов за счет того, что внешние ситуационные условия, в которых функционируют школы, являются более схожими, чем в школах разных районов (например, контингент учащихся, требования районных отделов образования и др.).

Анкетирование проводилось весной 2013 г. при содействии районного отдела образования, в который было направлено приглашение к участию в исследовании. В ходе обсуждения целей и задач исследования с районным отделом образования, была согласована процедура анкетирования и подчеркнут аспект репрезентативности выборки, а именно желательность участия как более успешных школ, так и тех, которые, по мнению специалистов отдела образования, находятся в стадии «стагнации». В ходе общего собрания директоров специалист отдела образования представил информацию об исследовании и рекомен-

довал директорам провести исследование в своих школах.

В результате этих усилий 329 педагогических работников 22 школ (42,3% целевой совокупности всех 52 школ Фрунзенского района) приняли участие в анкетировании. По ключевым характеристикам (размер, специализация, количество сотрудников, квалификационные характеристики кадрового состава) школы, принявшие участие в анкетировании, являются репрезентативными относительно целевой генеральной совокупности.

В 20 школах анкетирование было проведено онлайн: в школы было направлено письмо — приглашение к участию, в котором содержалась ссылка на анкету, размещенную на платформе Webropol. Для предотвращения «социально ожидаемых» ответов [Ядов, 1972] во введении было специально подчеркнуто, что участие в исследовании полностью анонимно и веб-платформа, на которую записываются ответы, никак не позволяет идентифицировать личность респондентов. Кроме того, в двух школах анкетирование было проведено в рамках личной встречи одного из авторов с педагогическим коллективом в ходе их общего собрания.

Учитывая, что в каждой школе работают около 45–50 педагогических сотрудников, целевая генеральная совокупность составляет примерно 990–1100 учителей. Было получено 329 заполненных анкет, т. е. доля ответивших составила около 30–33%. В табл. А Приложения представлено распределение ответов по школам.

Выборку для анализа составили ответы 329 респондентов из 22 школ. Принадлежность многих респондентов к одной и той же (или нескольким) школам потенциально может исказить результаты исследования в случае, если эти «превалирующие» школы существенно отличаются от остальных школ выборки. Для проверки наличия или отсутствия такого эффекта использовался непараметрический тест Крускала — Валлиса, который позволяет определить степень гомогенности дисперсии ответов по всем

школам. Существенных различий между школами обнаружено не было, поэтому выборка из 329 респондентов используется как общая для дальнейшего анализа.

В табл. Б Приложения указаны демографические характеристики респондентов. Характеристики респондентов выборки (преобладание женщин от 40 лет и старше, имеющих высшее образование) типичны для общего кадрового состава российских школ, поэтому можно утверждать, что выборка репрезентативна относительно контекста исследования.

Инструментарий исследования

Для эмпирического измерения переменных теоретической модели использовалась индивидуальная оценка респондентами наборов утверждений (так называемых шкал измерения), касающихся исследуемых переменных. Этот метод основан на предположении, что восприятие сотрудниками существующих в организации практик является субъективным и часто варьируется на индивидуальном уровне. Ряд авторов предполагают, что более корректную картину реализации управленческих практик в организации можно получить на основе именно индивидуальных оценок [Khilji, Wang, 2006; Wright, Nishii, 2007]. На основе сравнительного анализа существующих шкал измерения были отобраны наиболее часто используемые из них, а также те, которые позволяют напрямую или с минимальными модификациями применять вопросы шкалы к специфике школы.

Шкалы были заимствованы из англоязычных источников, поэтому отдельным этапом в разработке анкеты стал их перевод на русский язык. Согласно стандартам кросс-культурных исследований перевод осуществлялся в несколько этапов с привлечением экспертов, выполнением независимых переводов и последующим сравнением и уточнением формулировок [Harzing, 2005]. Кроме того, на этапе разработки анкета также прошла первичное пилотное

испытание — подробное обсуждение формулировок и их адекватности с тремя учителями из школ, не участвовавших затем в исследовании.

Переменные исследования

Основная зависимая переменная в исследовании — «индивидуальная активность в обмене знаниями» (knowledge sharing behavior). Некоторые авторы предлагают измерять этот фактор через оценку количества «отданных» и «полученных» знаний (см., напр.: [Foss et al., 2009; Gooderham, Minbaeva, Pedersen, 2011]). На наш взгляд, такое измерение не всегда уместно, так как в ряде случаев эти два процесса могут быть неразделимы. Кроме того, мы посчитали, что сотрудникам может быть сложно идентифицировать и оценить количество знаний отданных и знаний полученных. Ряд исследований показал, что измеренные отдельно «отдача» и «получение» знаний по результатам факторного анализа представляют собой единый фактор [Cabrera, Collins, Salgado, 2006]. В свете этих соображений для оценки «индивидуальной активности в обмене знаниями» была выбрана шкала из работы [Wu, Hsu, Yeh, 2007], измеряющая не количество знаний, а степень участия индивида в обмене знаниями. Эта шкала предлагает респондентам на основе шести различных утверждений оценить, насколько часто и активно они участвуют в обмене знаниями с коллегами.

Вопросы для измерения управленческих практик, направленных на *формирование мотивации* к обмену знаниями, были заимствованы из [Kianto, Andreeva, Shi, 2011]. Шкала практик *предоставления возможностей* для обмена знаниями была заимствована из [Wu, Hsu, Yeh, 2007]. Для измерения управленческих практик, направленных на *развитие способностей* к обмену знаниями, были адаптированы разработки авторов [Jackson et al., 2006].

Для измерения *внешней и внутренней мотивации* к обмену знаниями использовались утверждения, предложенные в ра-

ботах по теории самоопределения Райана и Коннелла [Ryan, Connell, 1989], формулировки которых впоследствии были адаптированы к обмену знаниями в работах [Reinholt, Pedersen, Foss, 2011; Foss et al., 2009].

В литературе не существует общепринятого подхода к измерению *способности к обмену знаниями*. Так, авторы [Constant, Kiesler, Sproull, 1994; Wasko, Faraj, 2005] использовали в качестве индикатора способности к обмену знаниями длительность опыта работы в профессии. Однако в [Андреева и др., 2013] было убедительно показано, что такой подход имеет существенные ограничения. Способность делиться знаниями не следует приравнивать к профессиональной квалификации индивида в какой-либо предметной области. Так, компетентность учителя в области передачи знаний ученикам напрямую не связана со способностями передавать знания коллегам. В то же время целый ряд исследований в рамках теории самоэффективности показал, что на деятельность индивида оказывают влияние не столько его непосредственные способности к выполнению поставленных задач, сколько его представление о собственных способностях и уверенность в своих силах [Bandura, 1977; Parker, 1998; Al-Eisa, Furayyan, Alhemoud, 2009]. В этой связи нами было принято решение измерять способности к обмену знаниями через его оценку «самоэффективности» в обмене знаниями. Для оценки этого фактора мы адаптировали шкалу измерения общей «самоэффективности», предложенную Паркер [Parker, 1998], к проблематике обмена знаниями.

Утверждения было предложено оценить по 6-балльной шкале Лайкерта (1 — «совершенно не согласен», 6 — «полностью согласен») в соответствии с рекомендациями, представленными в [Dawes, 2008].

В анкету также были включены общие демографические вопросы о возрасте респондента, опыте работы в профессии и уровне образования респондентов, которые

далее использовались при оценке модели в качестве контрольных переменных.

Разработанная на основе указанных шкал анкета прошла этап апробации на основе опроса 119 учителей в 2011 г. Одной из задач апробации являлась проверка адаптированных и разработанных шкал на надежность и валидность. Для этих целей проводился объясняющий (EFA) и подтверждающий факторный анализ (CFA). По результатам объясняющего факторного анализа было установлено, что фактор «самоэффективности», которым предлагалось измерять воспринимаемую способность сотрудника к обмену знаниями, группируется вместе с факторами «внутренняя мотивация» и «поведение в обмене знаниями». Такая группировка ответов респондентов может быть объяснена тем, что фактор «самоэффективности» является одним из ключевых предпосылок внутренней мотивации и в других исследованиях демонстрирует очень высокую корреляцию с внутренней мотивацией [Tannenbaum et al., 1991]. Поэтому было принято решение исключить фактор способности к обмену знаниями из проверяемых взаимосвязей — из соображений того, что, возможно, внутренняя мотивация и способности являются тесно

связанными конструктами. По этой причине после апробации инструмента измерения была скорректирована модель для проверки, из которой был исключен фактор способности к обмену знаниями.

В табл. 1 представлены вопросы анкеты, образующие переменные, включенные в итоговую модель исследования. Кроме того, в таблице указаны результаты факторного анализа, а именно факторные нагрузки отдельных вопросов анкеты и показатели внутренней согласованности и валидности использованных шкал. В дополнение к коэффициенту альфа Кронбаха ($\alpha \geq 0,7$) были оценены показатели композитной надежности ($CR \geq 0,7$) и средней объясненной дисперсии ($AVE \geq 0,5$) полученных шкал [Bagozzi, Yi, Phillips, 1991]. Все показатели соответствуют рекомендованным пороговым значениям. По результатам объясняющего и подтверждающего анализа можно сделать вывод о надежности использованного метода измерения, о композитной, конвергентной и дискриминантной валидности шкал. В табл. 2 представлена описательная статистика по переменным модели, рассчитанная как средние ответов на вопросы каждой шкалы. В табл. 3 указаны корреляции между этими переменными.

Таблица 1

Вопросы анкеты и результаты факторного анализа

Переменные модели и соответствующие им вопросы	Факторная нагрузка	Альфа Кронбаха	Показатель композит- ной надеж- ности (CR)	Показатель средней объ- ясненной дис- персии (AVE)
1	2	3	4	5
Внутренняя мотивация к обмену знаниями		0,834	0,837	0,633
<i>Оцените по предложенной шкале мотивы, которые побуждают Вас делиться своими знаниями с коллегами</i>				
Я считаю это важной частью своей работы	0,847			
Мне нравится делиться знаниями	0,897			
Это удовлетворяет мои внутренние потребности	0,881			
Внешняя мотивация к обмену знаниями		0,766	0,779	0,547
<i>Оцените по предложенной шкале мотивы, которые побуждают Вас делиться своими знаниями с коллегами</i>				

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
За это можно получить вознаграждение	0,894			
Это может помочь подняться по карьерной лестнице	0,889			
Я хочу получить признание коллег	0,620			
Я хочу получить признание руководства*	—			
Управленческие практики, нацеленные на формирование мотивации к обмену знаниями		0,808	0,808	0,584
<i>Оцените следующие утверждения касательно Вашей школы (использовался для всех практик)</i>				
В нашей школе обмен знаниями поощряется материальными стимулами (например, премией)	0,861			
В нашей школе обмен знаниями поощряется нематериальными стимулами (например, объявлением благодарности)	0,749			
В нашей школе обмен знаниями является одним из критериев оценки работы сотрудника	0,616			
Управленческие практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями		0,861	0,867	0,622
В нашей школе наиболее успешных сотрудников приглашают в рамках общих совещаний делиться своими знаниями с остальными	0,795			
У нас в школе существуют ежегодные конференции или собрания по определенным вопросам, которые требуют глубинного обсуждения всем коллективом	0,825			
Наша школа регулярно организует собрания, на которых коллеги делятся успешным опытом или решают рабочие вопросы	0,738			
Наша школа организует совместные мероприятия (дни рождения, путешествия и др.), которые способствуют установлению дружеских отношений между сотрудниками**	—			
У нас в школе сотрудникам, узнавшим что-то новое из внешних источников, предлагают поделиться этим с коллегами	0,667			
У нас в школе существуют специальные помещения, где сотрудники могут общаться и делиться опытом*	—			
В нашей школе сотрудникам разрешается советоваться друг с другом в рабочее время*	—			
Управленческие практики, нацеленные на развитие способностей к обмену знаниями		0,908	0,911	0,773
В нашей школе существуют практики, направленные на развитие у сотрудников навыков работы в команде	0,889			
В нашей школе существуют практики (например, семинары и др.), направленные на развитие у сотрудников навыков эффективной коммуникации с коллегами	0,919			
В нашей школе существуют практики, направленные на развитие у сотрудников навыков рефлексии и описания собственного опыта и знаний	0,842			

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Индивидуальная активность в обмене знаниями		0,862	0,842	0,520
Я часто использую знания, полученные от коллег, для повышения уровня моей профессиональной квалификации	0,874			
Я часто использую знания, полученные от своих коллег, для решения текущих рабочих вопросов**	—			
Обычно я много времени уделяю обмену знаниями с сотрудниками школы	0,698			
Я участвую в обсуждении не только вопросов, касающихся непосредственно моей работы, но и широкого круга других рабочих вопросов	0,735			
Будучи участником школьного коллектива, я активно делюсь знаниями	0,665			
Я активно участвую в обмене знаниями в нашей школе	0,548			
Я часто высказываюсь при обсуждении сложного вопроса*	—			
КМО = 0,908, доля объясненной дисперсии $\approx 70\%$				

Примечания:

* — вопросы были исключены из шкал по результатам объясняющего факторного анализа;

** — вопросы были исключены по результатам подтверждающего факторного анализа.

КМО — мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина; величина, характеризующая степень применимости факторного анализа к данной выборке (пороговое значение показателя $> 0,7$).

Таблица 2

Описательная статистика переменных модели

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Внутренняя мотивация к обмену знаниями	4,79	0,78	1,82	5,91
Внешняя мотивация к обмену знаниями	3,64	1,10	1,19	5,93
Управленческие практики, нацеленные на формирование мотивации к обмену знаниями	4,38	0,94	1,21	6,21
Управленческие практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями	4,62	0,82	1,56	5,86
Управленческие практики, нацеленные на развитие способностей к обмену знаниями	3,93	1,12	1,07	6,19
Активность в обмене знаниями	3,31	0,60	1,11	4,73

Таблица 3

Корреляционная таблица переменных модели

№	Переменная	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Внутренняя мотивация к обмену знаниями	1	0,353**	0,392**	0,375**	0,275**	0,574**
2	Внешняя мотивация к обмену знаниями		1	0,396**	0,180**	0,295**	0,357**
3	Управленческие практики, нацеленные на формирование мотивации к обмену знаниями			1	0,823**	0,765**	0,634**

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Управленческие практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями				1	0,635**	0,611**
5	Управленческие практики, нацеленные на развитие способностей к обмену знаниями					1	0,552**
6	Активность в обмене знаниями						1

Примечание:

*** — корреляция статистически значима на уровне 0,000 (двусторонний критерий);

** — корреляция статистически значима на уровне 0,01 (двусторонний критерий);

* — корреляция статистически значима на уровне 0,05 (двусторонний критерий).

Метод анализа данных

Для проверки предполагаемых взаимосвязей в работе используется метод *моделирования структурными уравнениями*¹ (structural equation modeling), так как он позволяет оценить взаимосвязи между латентными переменными, косвенно измеряемыми множеством наблюдаемых переменных, которые входят в тестируемую теоретическую модель. Кроме того, моделирование структурными уравнениями позволяет одновременно учитывать несколько взаимосвязей между переменными модели, оценивая прямые и косвенные эффекты, а также ошибки измерения латентных переменных [Anderson, Gerbing, 1992]. Использовался метод оценки максимального правдоподобия, рекомендованный для исследований в социальных науках и менеджменте [Eliason, 1993]. Анализ данных осуществлялся с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 20.0 и программного продукта IBM SPSS AMOS.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

При оценке модели мы следовали методическим рекомендациям Андерсона и Гербинга [Anderson, Gerbing, 1992]. Сначала

¹ Иногда этот метод также называют LISREL — по названию одноименного программного продукта, разработанного изначально для моделирования структурными уравнениями и долгое время бывшего единственным программным продуктом для этих целей.

была оценена модель измерения с целью определить согласование структуры взаимосвязей с данными, далее оценивалась теоретическая модель, разработанная на основе анализа литературы.

Результаты тестирования теоретической модели, соответствующей выдвинутым предположениям (рис. 3), показали, что уровень согласованности наших данных с теоретическими предположениями является неудовлетворительным (критерии подгонки представлены в столбце 3 табл. 4). Все индикаторы соответствия модели находятся на грани или ниже пороговых значений, рекомендованных методической литературой (см. столбец 2 табл. 4). Иными словами, предложенная теоретическая модель не вполне корректно отражает взаимосвязи между переменными в эмпирических данных. Такой результат свидетельствует о нетривиальности выдвинутых в работе предположений: несмотря на всю правдоподобность теоретических предположений, в реальности взаимосвязи работают не так, как об этом заявляет теория.

Одно из преимуществ применения метода моделирования структурными уравнениями состоит в том, что помимо непосредственного подтверждения или опровержения наличия предполагаемых взаимосвязей он предоставляет информацию о возможных направлениях изменения модели для улучшения ее соответствия эмпирическим данным (указывая «индексы модификации» [Anderson, Gerbing, 1992]). Опираясь на эту информацию, а также на результаты

Таблица 4

Показатели подгонки моделей исследования

Название показателя	Пороговое значение показателя	Показатели подгонки базовой поисковой модели (рис. 3)	Показатели итоговой эмпирической модели (рис. 4)
χ^2/df	≤ 3	3,116	2,583
<i>GFI</i>	$\geq 0,9$	0,954	0,967
<i>AGFI</i>	$\geq 0,9$ ($\geq 0,8$)	0,891	0,917
<i>TLI</i>	$\geq 0,95$	0,925	0,951
<i>CFI</i>	$\geq 0,95$	0,962	0,976
<i>RMSEA</i>	$\leq 0,07$	0,080	0,069
Уровень значимости <i>RMSEA</i>	$p \geq 0,05$	$p = 0,005$	$p = 0,070$

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

корреляционного анализа, указывавшие на возможное наличие других взаимосвязей между переменными, чем было изначально предположено в теоретической модели, мы провели несколько этапов корректировки для выявления модели, наилучшим образом соответствующей нашим данным. В процессе этих корректировок мы также возвращались к теоретическим основам исследования, чтобы найти объяснение и уточнить характер и направление выявленных взаимосвязей. В результате моделирования и сопоставления полученных результатов с теорией наилучшее соответствие эмпирическим данным показала модель, представленная на рис. 4 (на схеме обозначены только статистически значимые взаимосвязи). Показатели подгонки этой модели представлены в столбце 4 табл. 4.

Сравнивая поисковую модель (рис. 3) и эмпирически выявленную в школах модель (рис. 4), отметим как общее между ними, так и ряд существенных различий. С одной стороны, данные нашего исследования подтверждают общее предположение, выдвинутое при рассмотрении теоретических аспектов работы: используемые в организации управленческие практики, направленные на развитие обмена знаниями между

сотрудниками, влияют на поведение сотрудников не напрямую, а преломляясь через индивидуальные характеристики индивида. В соответствии с распространенным в литературе (и в практике) *предположением 1а* практики, нацеленные на формирование мотивации, положительно влияют на внешнюю мотивацию индивида к обмену знаниями, причем с коэффициентом 0,779, который является показателем сильной взаимосвязи. Два типа мотивации положительно влияют на поведение индивида в обмене знаниями, при этом влияние внутренней мотивации более сильное (коэффициент 0,355), чем внешней мотивации (коэффициент 0,132).

Однако другие взаимосвязи в полученной эмпирической модели отличаются от предварительных предположений. В отличие от *предположения 1б* о негативном влиянии поощрений на внутреннюю мотивацию, они не оказывают статистически значимого влияния на нее. Внутренняя и внешняя мотивации индивида к обмену знаниями оказались связаны положительно с коэффициентом 0,234. Практики, нацеленные на развитие способностей к обмену знаниями, влияют напрямую на активность индивида с коэффициентом 0,225

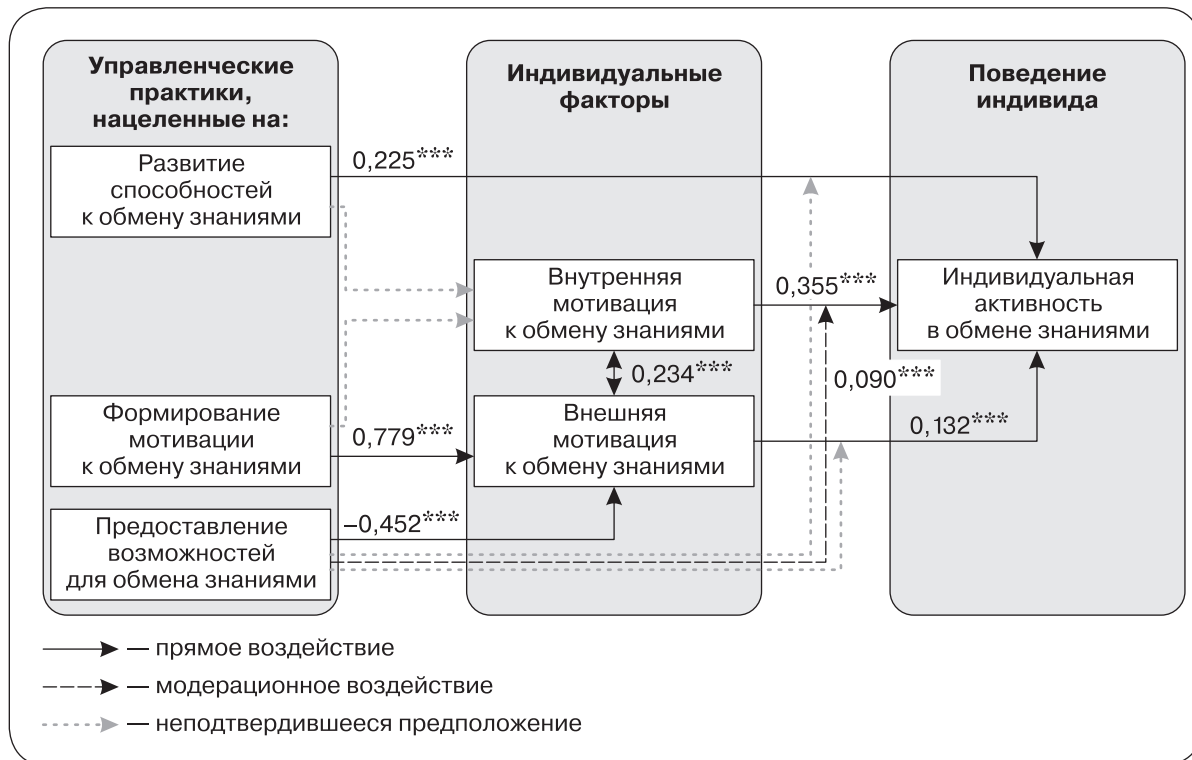


Рис. 4. Влияние управленческих практик на обмен знаниями: модель, эмпирически установленная в средних школах исследованной выборки

Примечание:

- * — значимо на уровне $p \leq 0,05$;
- ** — значимо на уровне $p \leq 0,01$;
- *** — значимо на уровне $p \leq 0,005$.

и не взаимодействуют с включенными в модель факторами индивидуального уровня. Таким образом, *предположение 3а* не подтверждено, а *предположение 3б* не могло быть проверено по причине исключения фактора «способности к обмену знаниями» из модели (см. раздел «Методология исследования»). Кроме того, в эмпирических данных выявлена взаимосвязь, которая не предполагалась на этапе формулирования предположений, — практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями, оказались негативно связаны с внешней мотивацией к обмену знаниями (коэффициент составил $-0,452$).

Напомним, что *предположение 4* исследования было направлено на проверку модерационных эффектов, которые имеют место тогда, когда одна переменная влияет на

силу взаимосвязи между двумя другими. Наличие модерации определяется значимостью коэффициента, полученного для произведения двух переменных (стандартизированных значений модератора и независимой переменной), включенного в общее уравнение [Frazier, Tix, Barron, 2004]. Предположение о модерационном эффекте практик предоставления возможностей к обмену знаниями (*предположения 4а, 4б*) подтвердилось только частично — практики предоставления возможностей к обмену знаниями влияют только на силу взаимосвязи между внутренней мотивацией и активностью в обмене знаниями (уровень значимости $p = 0,013$). Однако само значение коэффициента ($0,090$) не является информативным, и для интерпретации модерационного эффекта используется рис. 5.

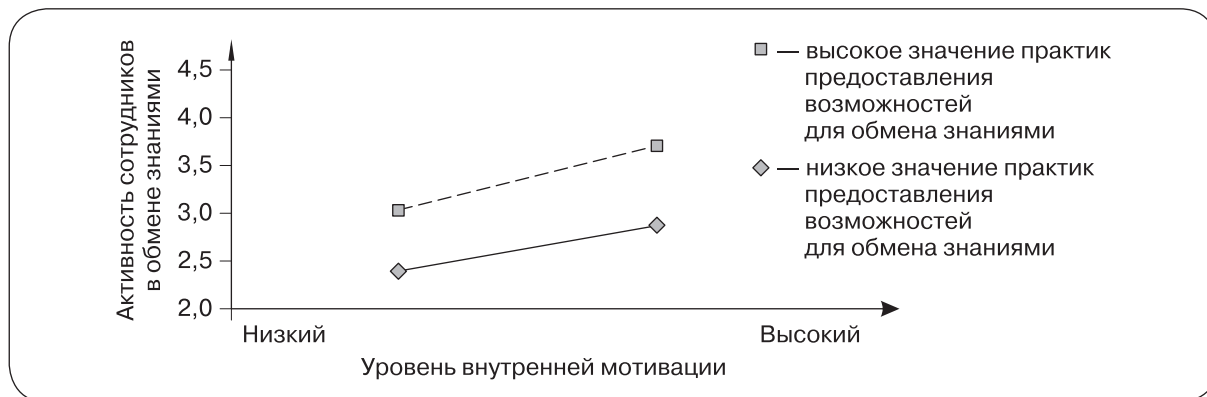


Рис. 5. Модерационный эффект практик, нацеленных на предоставление возможностей для обмена знаниями

Из рис. 5 видно, что наибольшая активность в обмене знаниями достигается при сочетании высокого уровня предоставленных возможностей для обмена знаниями в организации и высокой внутренней мотивации индивида к такому поведению. При этом если сотрудник имеет высокую мотивацию к обмену знаниями, но уровень возможностей для этого недостаточный, то активность сотрудника будет даже ниже той, что наблюдается у низкомотивированных, но имеющих возможности для этого. Соответственно, можно заключить, что «сдерживающий эффект», предположенный нами на основе исследования [Siemsen, Balasubramanian, Roth, 2007], действительно имеет место — при наличии внутренней мотивации, но отсутствии возможностей сотрудники не будут проявлять достаточной активности в обмене знаниями.

В целом итоговая эмпирическая модель проведенного исследования объясняет 57,6% вариации в активности индивида в обмене знаниями, 22,3% вариации — во внешней мотивации к обмену знаниями и 20,1% вариации — во внутренней мотивации к обмену знаниями.

Таким образом, модель исследования (рис. 3), в которой были сформулированы поисковые предположения о тех механизмах, по поводу которых литература пока дает противоречивые сведения, не полностью подтверждена полученными эмпириче-

скими данными, полученными на выборке средних школ Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Ряд сформулированных предположений не получил подтверждения на материалах средних школ и требует корректировки. На основе эмпирического исследования была сконструирована другая модель (рис. 4), которая раскрывает, как исследуемые механизмы работают в школах.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Тестирование модели позволило подтвердить только часть выдвинутых предположений, а также обнаружить неожиданные и противоположные предполагаемым взаимосвязи. Обсудим возможные причины полученных результатов.

Во-первых, как и ожидалось, наличие в организации практик поощрения, нацеленных на формирование мотивации к обмену знаниями, действительно сильно и положительно взаимосвязано с внешней мотивацией сотрудников, в нашем случае учителей, к обмену знаниями с коллегами. Если сравнить этот факт с выводами ранее проведенных исследований, то, с одной стороны, такой результат может частично оправдывать приравнивание внешних стимулов (организационный уровень) к осознаваемому побуждению (индивидуальный уровень), нередко используемое в литера-

type [Bartol, Srivastava, 2002; Bock et al., 2005; Hyoung, Moon, 2002; Quigley et al., 2007]. Однако, с другой стороны, результаты проведенного исследования дают убедительные основания полагать, что эти конструкты не идентичны.

Так, полученные эмпирические данные показывают, что практики поощрения оказывают только непрямо́й эффект на поведение — внешняя мотивация выступает медиатором этой взаимосвязи. Кроме того, интересно также и то, что включенные в нашу модель переменные объясняют лишь 22,3% вариации в значениях внешней мотивации. Такой процент является приемлемым результатом для поведенческих исследований, но одновременно указывает и на то, что существуют другие факторы, определяющие внешнюю мотивацию индивида, но лежащие за рамками данной модели. Сила влияния внешней мотивации на желаемое поведение существенно ниже, чем сила влияния поощрений на внешнюю мотивацию. Представляется, что такой результат еще раз подтверждает некорректность допущения о том, что предлагаемые в организации поощрения автоматически формируют внешнюю мотивацию индивида и влияют на его поведение. Например, в случае с учителями можно предположить, что наличие в школе премий или надбавок за обмен знаниями (например, за распространение своего педагогического опыта) не воспринимается ими как существенное улучшение их благосостояния или статуса и, соответственно, не всегда создает достаточное побуждение к действию. Основываясь на этом, будущие исследования могут более детально рассмотреть вопрос о том, какие еще практики, кроме поощрений, также формируют внешнюю мотивацию индивида к обмену знаниями.

Практики развития способностей к обмену знаниями не показали значимой взаимосвязи с внутренней мотивацией к обмену знаниями, однако продемонстрировали положительную прямую взаимосвязь с активностью учителя в обмене знаниями. Учитывая, что из нашей модели на этапе

апробации инструмента исследования был исключен фактор «самоэффективности», измеряющий способность к обмену знаниями, нельзя исключить возможность существования дополнительного фактора индивидуального уровня, не измеренного в рамках нашей методологии. Как было указано в начале статьи, существуют различные подходы к пониманию сущности «способности к обмену знаниями». Настоящее исследование показало, что измерение этой способности через фактор «самоэффективности» не является корректным, как «самоэффективность» по результатам факторного анализа пересекается с внутренней мотивацией и поведением в обмене знаниями. Поскольку этот результат согласуется с некоторыми исследованиями в области внутренней мотивации [Tannenbaum et al., 1991], представляется, что вывод о некорректности использования самоэффективности для измерения способности к обмену знаниями является общим для разных типов организаций и не отражает частных особенностей школ или учителей. Будущие исследования могут взять за основу подобный результат и продолжить разработку адекватного способа измерения способностей индивида к обмену знаниями. Теоретические соображения по этому вопросу можно найти, например, в [Gavrilova, Andreeva, 2012; Jackson et al., 2006].

Необходимо отметить и отсутствие в предложенной эмпирической модели эффекта «вытеснения» внутренней мотивацией к обмену знаниями внешней мотивации. В исследованиях в рамках теории самодетерминации этот эффект был широко подтвержден. Кроме того, подобный эффект также был предположен в теоретических рассуждениях на тему обмена знаниями [Osterloh, Frey, 2000] и обнаружен в эмпирических исследованиях обмена знаниями [Foss et al., 2009]. Исследование показало, что внешняя мотивация к обмену знаниями является *укрепляющим* фактором по отношению к внутренней. Представляется, что этот результат является характеристикой контекста проведенного исследования,

а именно средних общеобразовательных школ. Эти организации долгое время были известны чрезвычайно низким уровнем заработной платы. Можно предположить, что при низком уровне общего предлагаемого вознаграждения наличие дополнительных поощрений воспринимается учителями не как «контролирующий» инструмент (вытесняющий внутреннюю мотивацию), а как инструмент информирования, подтверждающий ценность знаний учителей для организации и необходимость их распространения среди коллег. Это наводит на мысль о том, что «эффект вытеснения», возможно, имеет место только после достижения индивидом определенного порога материального благосостояния. Такое предположение также требует проведения дальнейших эмпирических исследований.

Кроме того, интересным результатом оказалось то, что управленческие практики, нацеленные на предоставление возможностей для обмена знаниями, сильно *негативно* взаимосвязаны с внешней мотивацией к обмену знаниями (коэффициент $-0,452$). Этот результат представляется нам частным для контекста школ. Практики предоставления возможностей к обмену знаниями в данном исследовании измерялись через интенсивность проведения различных мероприятий, нацеленных на обмен знаниями. Предыдущие исследования в российских школах показали, что подобные практики хотя и широко распространены, зачастую чрезмерно формализованы, создают «перегрузку» учителей и потому воспринимаются ими крайне негативно [Андреева и др., 2012]. Результаты данного исследования дополняют такие выводы, демонстрируя, что эти практики также негативно сказываются на внешней мотивации к обмену знаниями. Будущие исследования могут рассмотреть этот вывод более подробно, исследуя наличие аналогичного эффекта в других организациях, управленческим практикам которых не присущ столь высокий формализм.

Наконец, тестирование нашей модели показало, что включенные в нее перемен-

ные и их взаимосвязи объясняют 57,6% вариации в активности учителей в обмене знаниями. Такой показатель является относительно высоким для поведенческих исследований и превышает большинство показателей, полученных в предыдущих исследованиях по обмену знаниями. На наш взгляд, этот результат свидетельствует о «добавленной ценности» предложенного в теоретическом разделе статьи подхода, так как убедительно показывает, что одновременное рассмотрение переменных организационного и индивидуального уровня и взаимодействий между ними позволяет более полным образом объяснить поведение сотрудников в обмене знаниями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено поискам ответа на вопрос о том, как управленческие практики влияют на обмен знаниями между сотрудниками. В результате анализа данных анкетирования учителей средних школ Фрунзенского района Санкт-Петербурга было установлено, что три рассмотренные группы практик влияют на обмен знаниями между ними по-разному: одна — напрямую, другая — через медиатор, а третья имеет эффект модератора. Так, практики формирования мотивации, а именно *поощрения за обмен знаниями*, влияют на активность сотрудников не напрямую, а опосредованно. Эти практики сначала формируют у сотрудников внешнюю мотивацию к обмену знаниями, которая уже затем влияет на поведение. Понимание этого механизма как медиационного важно потому, что влияние внешней мотивации на поведение невелико (по сравнению с другими переменными, рассмотренными в нашей модели), — таким образом, и вклад этой группы практик в обмен знаниями тоже незначителен. Другая группа управленческих практик — *обучающие мероприятия*, нацеленные на *развитие способностей* сотрудников к обмену знаниями, — влияет на активность сотрудников в обмене

знаниями напрямую. Управленческие практики, нацеленные на *предоставление возможностей* к обмену знаниями, имеют двоякий эффект: с одной стороны, они негативно влияют на внешнюю мотивацию сотрудников, а с другой — выступают модератором взаимосвязи между внутренней мотивацией и активностью в обмене знаниями (эффект «узкого горлышка»): если в организации не предоставляется возможностей для обмена знаниями, то даже сотрудники, имеющие высокую внутреннюю мотивацию делиться знаниями с коллегами, не делают этого. При этом внутренняя мотивация наиболее сильно по сравнению с другими переменными модели влияет на желаемое поведение сотрудников.

В свете этого можно заключить, что среди трех групп управленческих практик, выделенных в данном исследовании, приоритетными для использования в организациях (по крайней мере в средних школах) являются практики, направленные на предоставление возможностей для обмена знаниями между сотрудниками. Кроме того, наиболее сильное влияние на активность сотрудников в обмене знаниями оказывает внутренняя мотивация делиться знаниями. Однако управленческие практики, изученные в рамках предложенной модели, не показали прямого влияния на формирование этой мотивации к обмену знаниями. Учитывая значимость этого типа мотивации и сложность прямого управления ею, будущие исследования могут быть посвящены рассмотрению того, какие другие управленческие практики формируют этот тип мотивации.

Основной вклад представленной работы заключается в эмпирическом уточнении теоретических основ управления обменом знаниями в организации за счет раскрытия взаимосвязей между факторами организационного и индивидуального уровня и их роли в формировании индивидуальной активности сотрудников в обмене знаниями. Проверка теоретических предположений показала, что далеко не все декларируемые в теории взаимосвязи работают в реальности, по крайней мере в школах. Это сви-

детельствует о нетривиальности выдвинутых в статье теоретических предположений и подтверждает актуальность их проверки. Дополнительный вклад статьи состоит в изучении нового для управления знаниями объекта исследования — средних общеобразовательных школ — и обогащении теоретической базы новыми эмпирическими данными, которые позволяют выявить как особенности управления знаниями в контексте образовательных учреждений, так и тенденции, общие для разных типов организаций.

Необходимо отметить также некоторые ограничения проведенного исследования. Так, анализ основан на данных опроса учителей школ одного района Санкт-Петербурга. Соответственно, часть результатов может отражать, например, специфику управленческих практик, продиктованных политикой районного отдела образования. Кроме того, данные анкетирования, проведенного однократно, также не позволяют оценивать динамику процессов обмена знаниями. Одним из направлений будущих исследований может быть изучение того, каким образом, например, последовательное (или непоследовательное) применение определенных управленческих практик на протяжении некоторого периода времени влияет на изменение отношений и установок сотрудников в отношении обмена знаниями, а затем на их поведение. Для изучения такой динамики в будущем исследователи могут использовать лонгитюдные методы исследований или метод кейс-стади. Наконец, за пределами данной работы остались вопросы, касающиеся влияния самого обмена знаниями на результаты деятельности как отдельных учителей, так и школы в целом. В качестве еще одного направления будущих исследований можно предложить изучение взаимосвязи между поведением в обмене знаниями и результатами деятельности школы (стрелка 4 в теоретической модели «системного управления знаниями» на рис. 1, см. [Foss, 2007]), например применяя специальные методы многоуровневого анализа.

Отметим также, что протестированная в работе модель сформулирована в общем виде, т.е. может быть использована для анализа управленческих практик, применяемых не только в школах, но и в других организациях. Переменные, изученные в рамках такой общей модели, неспецифичны для школ, и поэтому полученные результаты вкупе с уже имеющимися в литературе данными дают основания для довольно общих выводов. В частности, на основе данного исследования можно утверждать, что, как предполагалось в теоретической части, формирование индивидуальной активности сотрудников в обмене знаниями происходит не просто в результате применения в организации управленческих практик, а через взаимодействие этих практик с факторами индивидуального уровня. Представляется, однако, что характер этих взаимодействий может быть различным в разных организациях. С этой точки зрения общий характер модели также является преимуществом данного исследования: при помощи выбора таких общих факторов становится возможным выявить как общее для разных организаций, так и частное, при-

сущее исследованному организационному контексту. Например, в проведенном исследовании было выявлено, что некоторые взаимосвязи, установленные в других типах организаций (например, в коммерческих организациях), работают в школах иначе: внешняя мотивация учителей не вытесняет внутреннюю, а практики предоставления возможностей для обмена знаниями негативно влияют на внешнюю мотивацию. Дальнейшие исследования могут использовать подобную исследовательскую стратегию при изучении других типов организаций, выявляя общее и частное в механизмах управления обменом знаниями.

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторы выражают благодарность анонимным рецензентам и редакционной коллегии «Российского журнала менеджмента», в особенности А. В. Бухвалову, за ценные комментарии и рекомендации, которые помогли в подготовке окончательного текста статьи, а также А. А. Голубевой за помощь в организации сбора данных.

Приложение

Таблица А

Распределение ответов по школам

Номер школы	Количество заполненных анкет	Процент выборки
1	2	3
1	15	4,6
2	18	5,5
3	34	10,3
4	27	8,2
5	1	0,3
6	2	0,6
7	1	0,3
8	16	4,9
9	11	3,3
10	10	3,0
11	12	3,6
12	1	0,3

Окончание табл. А

1	2	3
13	37	11,2
14	7	2,1
15	15	4,6
16	14	4,3
17	27	8,2
18	19	5,8
19	17	5,2
20	14	4,3
21	30	9,1
22	1	0,3
Итого	329	100,0

Таблица В

Демографические характеристики респондентов

Характеристика	Количество респондентов	Процент выборки
1	2	3
<i>Пол</i>		
Женский	312	94,8
Мужской	17	5,2
Не указан	0	0
<i>Возраст</i>		
20–24 года	20	6,1
25–29 лет	20	6,1
30–34 года	23	7
35–39 лет	36	10,9
40–49 лет	115	35
50–59 лет	90	27,4
Старше 60 лет	23	7
Не указали	2	0,6
<i>Образование</i>		
Среднее специальное	10	3
Неполное высшее	26	7,9
Высшее	249	75,7
Два высших	39	11,9
Кандидат наук	5	1,5
Не указали	0	0
<i>Опыт работы в данной школе</i>		
Менее 1 года	33	10,0
1–3 года	45	13,7
4–10 лет	94	28,6
11–15 лет	57	17,3
16–20 лет	40	12,2
21–25 лет	27	8,2

Окончание табл. В

1	2	3
Более 25 лет	32	9,7
Не указали	1	0,3
<i>Общий опыт работы в профессии</i>		
Менее 1 года	10	3,0
1–3 года	22	6,7
4–10 лет	44	13,4
11–15 лет	35	10,6
16–20 лет	71	21,6
21–25 лет	55	16,7
Более 25 лет	91	27,7
Не указали	1	0,3
Всего	329	

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева Т. Е., Сергеева А. В., Голубева А. А., Павлов Я. Ю. 2012. Проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ. *Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент* (3): 78–105.
- Андреева Т. Е., Сергеева А. В., Голубева А. А., Павлов Я. Ю. 2013. Обмен знаниями между учителями средних школ: факторы, влияющие на его интенсивность. *Вопросы образования* (2): 154–187.
- Витковский А. 2011. Испытание конкретными ответами: Учебный процесс поставлен хорошо. Но, кажется, вверх ногами... *Первое сентября* (7). https://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201100711
- Гурков И. Б., Коссов В. В., Моргунов Е. Б., Саидов З. Б. 2013. Инновационные практики российских производственных подразделений международных корпораций — факторы создания, отбора и рутинизации эффективных форм деятельности. *Экономическая наука современной России* (2): 76–87.
- Данилина А. 2014. В современной школе должно быть грамотное правовое пространство и психологический комфорт. *Учительская газета* (12 марта). Интернет-ресурс: <http://www.ug.ru/article/721#>
- Иконников Ю., Кравчук Б. 2007. Обмен знаниями в управлении эффективностью нефтесервисных компаний в ОАО «ЛУКОЙЛ». *Бурение и нефть* (11): 52–56.
- Любимов Л. Л. 2011. Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования. *Вопросы образования* (4): 11–26.
- Мильнер Б. З. 2003. Концепция управления знаниями в современных организациях. *Российский журнал менеджмента* 1 (1): 57–76.
- Нестик Т. А. 2014. Модели управления знаниями в российских организациях: социально-психологический анализ. *Современные технологии управления* (1). <http://sovman.ru>
- Проекты в сфере образования и науки в Российской Федерации. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы.* Министерство образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф>
- Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы. 2012. *Вопросы образования* (1): 6–58.
- Указы президента в сфере образования и науки в Российской Федерации. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».* Министерство образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/документы/1450>

- Ушаков К. М. 2014. Диагностика реальной структуры образовательной организации. *Вопросы образования* (4): 247–260.
- Ядов В. А. 1972. *Социологическое исследование: методология, программа, методы*. М.: Наука.
- Agterberg M., Van Den Hooff B., Huysman M., Soekijad M. 2010. Keeping the wheels turning: The dynamics of managing networks of practice. *Journal of Management Studies* 47 (1): 85–108.
- Al-Eisa A. S., Furayyan M. A., Alhemoud A. M. 2009. An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision* 47 (8): 1221–1244.
- Anderson J. C., Gerbing D. W. 1992. Assumptions and comparative strengths of the two-step approach. Comment on Fornell and Yi. *Sociological Methods & Research* 20 (3): 321–333.
- Argote L., Ingram P. 2000. Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 82 (1): 150–169.
- Argote L., McEvily B., Reagans R. 2003. Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science* 49 (4): 571–582.
- Avey J. B., Reichard R. J., Luthans F., Mhatre K. H. 2011. Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly* 22 (2): 127–152.
- Bagozzi R. P., Yi Y., Phillips L. W. 1991. Assessing construct validity in organizational research. *Administrative Science Quarterly* 36 (3): 421–458.
- Bandura A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2): 191–215.
- Barber M., Mourshed M. 2007. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Report by McKinsey & Company.
- Barber M., Mourshed M. 2009. *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great In the Decade Ahead*. Report on International Education Roundtable. Singapore.
- Barber M., Whelan F., Clark M. 2010. *Capturing the Leadership Premium*. Report by McKinsey & Company.
- Bartol K. M., Srivastava A. 2002. Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 9 (1): 64–76.
- Batra R., Ray M. L. 1986. Situational effects of advertising repetition: The moderating influence of motivation, ability, and opportunity to respond. *Journal of Consumer Research* 12 (4): 432–445.
- Billington C., Davidson R. 2010. Using knowledge brokering to improve business processes. *McKinsey Quarterly* (2): 110–112.
- Blumberg M., Pringle C. D. 1982. The missing opportunity in organizational research: Some implications for a theory of work performance. *Academy of Management Review* 7 (4): 560–569.
- Bock G.-W., Zmud R. W., Kim Y.-G., Lee J.-N. 2005. Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly* 29 (1): 87–111.
- Boose J. H. 1989. A survey of knowledge acquisition techniques and tools. *Knowledge Acquisition* 1 (1): 3–37.
- Cabrera A., Collins W. C., Salgado J. F. 2006. Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *International Journal of Human Resource Management* 17 (2): 245–264.
- Chiu C.-M., Hsu M.-H., Wang E. T. 2006. Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems* 42 (3): 1872–1888.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. 1996. Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher* 43 (3): 24–30.
- Clark B. H., Abela A. V., Ambler T. 2005. Organizational motivation, opportunity and ability to measure marketing performance. *Journal of Strategic Marketing* 13 (4): 241–259.
- Cohen W. M., Levinthal D. A. 1990. Absorptive capacity: A new perspective on learning and

- innovation. *Administrative Science Quarterly* **35** (1): 128–152.
- Coleman J. 1990. *Foundations of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University: Cambridge, MA.
- Constant D., Kiesler S., Sproull L. 1994. What's mine is ours, or is it? A study of attitudes about information sharing. *Information Systems Research* **5** (4): 400–421.
- Davenport T.H., Pruzak L. 2000. *Working Knowledge: How Organizations Manage what They Know*: Harvard Business Press: Boston, MA.
- Dawes J. 2008. Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10 point scales. *International Journal of Market Research* **50** (1): 61–104.
- Devine D.J., Philips J.L. 2001. Do smarter teams do better a meta-analysis of cognitive ability and team performance. *Small Group Research* **32** (5): 507–532.
- Dixon N.M. 2000. *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Harvard Business Press: Boston, MA.
- DuFour R., Eaker R., Many T. 2010. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press: Bloomington, IN.
- Eliason S.R. 1993. *Maximum Likelihood Estimation: Logic and Practice*: Sage.
- Foss N.J. 2007. The emerging knowledge governance approach: Challenges and characteristics. *Organization* **14** (1): 29–52.
- Foss N.J., Husted K., Michailova S. 2010. Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions. *Journal of Management Studies* **47** (3): 455–482.
- Foss N.J., Minbaeva D.B., Pedersen T., Reinhold M. 2009. Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters. *Human Resource Management* **48** (6): 871–893.
- Frazier P.A., Tix A.P., Barron K.E. 2004. Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology* **51** (1): 115–134.
- Fullan M. 2002. The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* **8** (3): 409–419.
- Gagné M. 2009. A model of knowledge — sharing motivation. *Human Resource Management* **48** (4): 571–589.
- Gavrilova T., Andreeva T. 2012. Knowledge elicitation techniques in a knowledge management context. *Journal of Knowledge Management* **16** (4): 523–537.
- Gooderham P., Minbaeva D.B., Pedersen T. 2011. Governance mechanisms for the promotion of social capital for knowledge transfer in multinational corporations. *Journal of Management Studies* **48** (1): 123–150.
- Grant R.M. 1996. Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal* **17**: 109–122.
- Hargreaves A., Fullan M. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching In Every School*. Teachers College Press.
- Harzing A.-W. 2005. Does the use of English-language questionnaires in cross-national research obscure national differences? *International Journal of Cross Cultural Management* **5** (2): 213–224.
- Hinds P.J., Patterson M., Pfeffer J. 2001. Bothered by abstraction: The effect of expertise on knowledge transfer and subsequent novice performance. *Journal of Applied Psychology* **86** (6): 1232–1243.
- Hsiao R.-L., Tsai S.D.-H., Lee C.-F. 2006. The problems of embeddedness: Knowledge transfer, coordination and reuse in information systems. *Organization Studies* **27** (9): 1289–1317.
- Hyoungh K.M., Moon S.P. 2002. Effective reward systems for knowledge sharing. *Knowledge Management Review* **4** (6): 22–25.
- Ingram P., Simons T. 2002. The transfer of experience in groups of organizations: Implications for performance and competition. *Management Science* **48** (12): 1517–1533.
- Jackson S.E., Chuang C.-H., Harden E.E., Jiang Y. 2006. Toward developing human resource management systems for knowledge-intensive teamwork. *Research in Personnel and Human Resources Management* **25**: 27–70.
- Khilji S.E., Wang X. 2006. 'Intended' and 'implemented' HRM: The missing linchpin in strategic human resource management research. *International Journal of Human Resource Management* **17** (7): 1171–1189.

- Kianto A., Andreeva T., Shi X. 2011. *Knowledge Management Across the Globe — An International Survey of KM Awareness, Spending, Practices and Performance*. Paper read at 12th European Conference on Knowledge Management, at Passau, Germany, September 2–3.
- Lin H.-F. 2007. Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science* **33** (2): 135–149.
- Lortie D.C. 2002. *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Matson E., Patiath P., Shavers T. 2003. Stimulating knowledge sharing: Strengthening your organization's internal knowledge market. *Organizational Dynamics* **32** (3): 275–285.
- McDermott R. 2000. Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. *Knowledge and Communities* **41** (4): 21–35.
- Minbaeva D., Foss N., Snell S. 2009. Bringing the knowledge perspective into HRM. *Human Resource Management* **48** (4): 477–483.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. 2010. *How the World's Most Improved School Systems Leap Getting Better*. Report by McKinsey & Company.
- Nahapiet J., Ghoshal S. 1998. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review* **23** (2): 242–266.
- Nonaka I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* **5** (1): 14–37.
- O'Dell C., Grayson C.J. 1998. If only we knew what we know. *California Management Review* **40** (3): 154–174.
- OECD TALIS. 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. In: *Teaching And Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Osterloh M., Frey B.S. 2000. Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science* **11** (5): 538–550.
- Parker S.K. 1998. Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology* **83** (6): 835–852.
- Posthuma R.A., Campion M.C., Masimova M., Campion M.A. 2013. A high performance work practices taxonomy integrating the literature and directing future research. *Journal of Management* **39** (5): 1184–1220.
- Quigley N.R., Tesluk P.E., Locke E.A., Bartol K.M. 2007. A multilevel investigation of the motivational mechanisms underlying knowledge sharing and performance. *Organization Science* **18** (1): 71–88.
- Reinholt M., Pedersen T., Foss N.J. 2011. Why a central network position isn't enough: The role of motivation and ability for knowledge sharing in employee networks. *Academy of Management Journal* **54** (6): 1277–1297.
- Ryan R.M., Connell J.P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* **57** (5): 749–761.
- Ryan R.M., Deci E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* **25** (1): 54–67.
- Siemsen E., Balasubramanian S., Roth A.V. 2007. Incentives that induce task-related effort, helping, and knowledge sharing in workgroups. *Management Science* **53** (10): 1533–1550.
- Starbuck W.H. 1992. Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies* **29** (6): 713–740.
- Tannenbaum S.I., Mathieu J.E., Salas E., Cannon-Bowers J.A. 1991. Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology* **76** (6): 759–769.
- Van Wijk R., Jansen J.J., Lyles M.A. 2008. Inter- and intra-organizational knowledge transfer: A meta-analytic review and assessment of its antecedents and consequences. *Journal of Management Studies* **45** (4): 830–853.
- Wallace J., Loudon W. 1994. Collaboration and the growth of teachers' knowledge. *Qualitative Studies in Education* **7** (4): 323–334.
- Wang S., Noe R.A. 2010. Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review* **20** (2): 115–131.
- Wasko M.M., Faraj S. 2005. Why should I share? Examining social capital and

- knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly* 29 (1): 35–57.
- Witherspoon C., Bergner J., Cockrell C. R., Stone D. N. 2013. Antecedents of organizational knowledge sharing: A meta-analysis and critique. *Journal of Knowledge Management* 17 (2): 250–277.
- Wright P. M., Nishii L. H. 2007. *Strategic HRM and Organizational Behavior: Integrating Multiple Levels of Analysis*. CAHRS Working Paper Series No. 468.
- Wu W.-L., Hsu B.-F., Yeh R.-S. 2007. Fostering the determinants of knowledge transfer: A team-level analysis. *Journal of Information Science* 33 (3): 326–339.

Латинская транслитерация литературы, набранной на кириллице
The List of References in Cyrillic Transliterated into Latin Alphabet

- Andreeva T. E., Sergeeva A. V., Golubeva A. A., Pavlov Ya. Yu. 2012. Problemy obmena znaniyami v organizatsiyakh sfery obrazovaniya: primer srednikh obshheobrazovatel'nykh shkol. *Vestnik S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment* (3): 78–105.
- Andreeva T. E., Sergeeva A. V., Golubeva A. A., Pavlov Ya. Yu. 2013. Obmen znaniyami mezhdu uchitelyami srednikh shkol: faktory, vliyayushhie na ego intensivnost'. *Voprosy obrazovaniya* (2): 154–187.
- Vitkovskij A. 2011. Ispytanie konkretnymi otvetami: Uchebnyj protsess postavljen khorosho. No, kazhetsya, vverkh nogami... *Pervoe sentyabrya* (7). https://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201100711
- Gurkov I. B., Kossov V. V., Morgunov E. B., Saidov Z. B. 2013. Innovatsionnye praktiki rossijskikh proizvodstvennykh podrazdelenij mezhdunarodnykh korporatsij — faktory sozdaniya, otbora i rutinizatsii effektivnykh form deyatelnosti. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoj Rossii* (2): 76–87.
- Danilina A. 2014. V sovremennoj shkole dolzhno byt' gramotnoe pravovoe prostranstvo i psikhologicheskij komfort. *Uchitel'skaya gazeta* (12 marta). Internet-resurs: <http://www.ug.ru/article/721#>
- Ikonnikov Yu., Kravchuk B. 2007. Obmen znaniyami v upravlenii effektivnost'yu nefteservisnykh kompanij v OAO «LUKOIL». *Burenie i nef't* (11): 52–56.
- Lyubimov L. L. 2011. Chto meshaet nashej strane uluchshit' kachestvo shkol'nogo obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya* (4): 11–26.
- Milner B. Z. 2003. Kontseptsiya upravleniya znaniyami v sovremennykh organizatsiyakh. *Rossijskij zhurnal menedzhmenta* 1 (1): 57–76.
- Nestik T. A. 2014. Modeli upravleniya znaniyami v rossijskikh organizatsiyakh: sotsial'no-psikhologicheskij analiz. *Sovremennye tekhnologii upravleniya* (1). <http://sovman.ru>
- Proekty v sfere obrazovaniya i nauki v Rossijskoj Federatsii. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. <http://minobrnauki.rf>
- Razvitie sfery obrazovaniya i sotsializatsii v Rossijskoj Federatsii v srednesrochnoj perspektive. Doklad ekspertnoj grupy. 2012. *Voprosy obrazovaniya* (1): 6–58.
- Ukazy prezidenta v sfere obrazovaniya i nauki v Rossijskoj Federatsii. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola»*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. <http://minobrnauki.rf/dokumenty/1450>
- Ushakov K. M. 2014. Diagnostika real'noj struktury obrazovatel'noj organizatsii. *Voprosy Obrazovaniya* (4): 247–260.
- Yadov V. A. 1972. *Sotsiologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metody*. M.: Nauka.

Статья поступила в редакцию
3 марта 2014 г.