

ГОТОВЫ ЛИ ДИРЕКТОРА РОССИЙСКИХ ШКОЛ К ПРОЕКТНОМУ УПРАВЛЕНИЮ?

Прикот Олег Георгиевич,

доктор педагогических наук, профессор департамента государственного администрирования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург

Верховская Яна Ивановна,

аспирантка Национального исследовательского университета «ИТМО», Санкт-Петербург

Каюмова Елена Александровна,

магистрантка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Надым

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ИДЕОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ, ОПИСАННОЕ В СТАТЬЕ, ВЫДЕЛИЛО «СИЛЬНЫЕ» И «СЛАБЫЕ» ЗНАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ДИРЕКТОРОВ. ОПРОШЕНО 296 РЕСПОНДЕНТОВ — ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ. ВОПРОСЫ АНКЕТИРОВАНИЯ КАСАЛИСЬ ИХ ГОТОВНОСТИ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ, ОПРЕДЕЛЕНИЮ СПЕЦИФИКИ ЭТОГО ВИДА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ. «СЛАБЫЕ» ЗНАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНЫ В КАЧЕСТВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ДЕФИЦИТОВ АДМИНИСТРАТОРОВ, ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОТОРЫХ В СТАТЬЕ ПРЕДЛОЖЕНА МОДЕЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ, ОСНОВАННОЙ НА ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

• проектное управление • методология управления знаниями • национальный проект «Образование» • факторный анализ • «сильные» и «слабые» знания

Под проектным управлением в нашем исследовании мы будем понимать не управление проектами в сфере образования, а управление образованием на основе результатов проектной деятельности. В этом случае целью управленческой деятельности является не всестороннее обеспечение процесса проектирования, а актуализация проектных результатов путём отчуждения проектных продуктов в ходе их диссеминации.

Мы полагаем, что проектное управление — это, в том числе, воздействие на профессиональные знания менеджеров, обладающих соответствующими проектными компетенциями. А проектная деятельность осуществляется в проектных командах, для создания которых необходимы объективные критерии. Мы предположили, что это «сильные» профессиональные знания управленцев в образовательных организациях [11]. В основу исследований в данном

направлении нами положены работы K. Wiig и K. Nort [14, 13].

Убеждены, что триггером для практической работы по проектному управлению в российских образовательных организациях станет в настоящее время реализация национального проекта (мультипроекта) «Образование» [1], который является проектным ответом на происходящие в образовании системные изменения. Понятие «триггер» мы используем в контексте стадийной теории социокультурного триггера, предложенной М. Голдсмитом [10].

Можно констатировать, исходя из реалий развития образовательных систем и организаций, базовых процессов, определяющих качество образовательной деятельности, что базовыми уровнями, на которых происходит реализация мультипроектов в образовательной сфере, являются институциональный (образовательная организация)

и персональный (субъекты образовательного процесса).

М. Фуллан [12] убедительно показал, что осуществление позитивных изменений в образовании в глобальном смысле невозможно без адекватного участия учителей, учеников, родителей, социальных партнёров школы. К аналогичному выводу приводят ход и результаты образовательных реформ, осуществляемых в российской системе образования на протяжении последних двух десятилетий. В российских реалиях без управленческой воли и соответствующих решений директора школы вовлечь указанные субъекты в процесс реализации мультипроекта невозможно. И директора должны быть готовы/подготовлены к осуществлению этой миссии.

Поэтому основной исследовательский вопрос в статье сформулирован следующим образом: *готовы ли директора российских школ к деятельности в контексте реализации идеологии проектного управления образовательными системами и организациями?*

Выдвинутая нами гипотеза проста: *директора российских школ к указанной деятельности не готовы.*

Наши экспертные наблюдения позволили развернуть и конкретизировать положения гипотезы.

1. Директора российских школ в полной мере не обеспечены достоверной информацией для принятия управленческих решений на институциональном уровне о перспективах системных изменений, которые на государственном уровне предполагается внедрить в процесс развития отечественного образования. (Речь идёт прежде всего об участии персонала образовательных организаций в реализации национального проекта «Образование»).

2. Директора не владеют необходимыми знаниями в области методологии проектного управления, не представляют условий осуществления результативного проектного управления, не используют базовые положения документов, регламентирующих управленческую проектную деятельность на федеральном и региональном уровнях в своей повседневной практике.

3. Директора в основном имеют ошибочные представления о сути проектного управления в школе, т.к. не до конца понимают разницу между образовательным проектированием (деятельностью педагогов и учащихся в контексте процесса обучения) и проектным управлением образовательной организацией (менеджеральной деятельностью, осуществляемой под руководством школьных администраторов).

4. Мотивацию директоров к работе в режиме проектного управления следует считать весьма эфемерной. Её, по нашему мнению, можно выразить метафорой, описывающей две крайности: с одной стороны, «Я хочу заниматься проектным управлением, потому что это нечто, по-новому звучащее, ещё не успевшее стать частью рутинной управленческой фразеологии», и с другой — «Начальство распорядится, сделаем и это».

На первом этапе собраны и обработаны данные по результатам исследования в трёх регионах: Санкт-Петербурге, Республике Татарстан, Ямало-Ненецком автономном округе. Было опрошено 296 респондентов — директоров школ.

Вопросы анкетирования касались готовности директоров школ к пониманию сущности проектного управления как вида управленческой деятельности и включали помимо социально-профессионального личностного блока 12 ключевых полузакрытых и открытых вопросов, представленных тремя тематическими разделами, направленными на выявление «сильных» и «слабых» знаний школьных менеджеров в следующих аспектах:

- специфика и организационные основы проектного управления в образовательной организации;
- условия реализации проектного управления в образовательной организации;
- нормативно-правовая и информационная база проектного управления в образовательной организации.

Анкетирование включало три индикативных вопроса, позволяющих провести анализ нормативно-ценностных установок руководителей образовательных организаций при принятии ими решений в области проектного

управления («Должны ли родители и учащиеся участвовать в разработке и реализации управленческих проектов?»; «Я буду создавать проектный офис в своей образовательной организации, потому что...»; «Какие документы федерального уровня регламентируют процесс проектного управления в образовании?»).

Анализ первичных анкетных данных проведён при помощи математической статистики одномерного, двумерного описательного анализа; полученные результаты обработаны с применением регрессионного, факторного анализа социологических данных с использованием пакетов компьютерного обеспечения SPSS, Microsoft Office.

Методика обработки данных

Исследование свойств «социального пространства» образовательной организации для выявления его типологии возможно посредством статистического факторного анализа. В его основе лежит процедура выражения большого числа рассматриваемых признаков через меньшее, с более ёмкими внутренними характеристиками и объединёнными в несколько факторов группами коррелирующих друг с другом переменных.

Факторный метод анализа применён при обработке анкетных данных относительно опроса респондентов по определению готовности руководителя к реализации идеологии проектного управления в образовательной организации по 12 переменным.

Проведён анализ применимости факторного анализа к выбранным переменным:

- 1) на адекватность выборки (КМО), значения которых должны быть $> 0,5$;
- 2) на многомерную нормальность (критерий сферичности Бартлетта), значения которых должны быть $< 0,05$.

Получены удовлетворяющие значения приведения факторного анализа КМО = 0,593, критерий сферичности Бартлетта $< 0,001$ со статистически достоверным результатом $p < 0,05$.

Для получения простой структуры, которой соответствует большое значение нагрузки

каждой переменной только по одному фактору и малое по всем остальным, проведено вращение по методу Варимакса (Varimax). Полученные факторные нагрузки применимы как коэффициенты корреляции каждой переменной с каждым из выявленных факторов, т.е. чем теснее связь переменной с рассматриваемым фактором, тем выше значение факторной нагрузки.

Таким образом, получены группы переменных, объединённые в три фактора, которые можно определить следующим образом.

Фактор 1. «Статус»

Личностно-профессиональный набор руководителя, характеризующий его формальное положение в традиционной управленческой иерархии.

Фактор 2. «Условия»

Понимание руководителем условий осуществления проектного управления в образовательной организации.

Фактор 3. «Реализация»

Готовность руководителя к реализации проектного управления в образовательной организации.

Интерпретацию внутрифакторных значений мы проводили с учётом необходимости доказательства нашей гипотезы, а также принимая во внимание содержание тематических разделов анкеты. Влияние фактора на содержание ответов мы рассматриваем по следующим четырём рубрикам: «влияние отсутствует», «оказывает слабое влияние», «оказывает сильное влияние», «оказывает очень сильное влияние». Преимущество при анализе и интерпретации мы отдаём вопросам, ответы на которые отслеживаются по всем или нескольким рубрикам.

Перед тем как приступить к интерпретации внутрифакторных значений, следует сделать одно важное замечание. Мы практически не получили достоверных для факторного анализа данных по ответам на четыре вопроса из шести, составляющих первый тематический раздел анкеты («Проектное управление в моей образовательной организации — это...»; «Каковы, с Вашей точки

зрения, основные отличия управленческого проекта от образовательного?»; «Проектный офис в школе — это...»; «Что такое, с Вашей точки зрения, инфраструктура проектного управления в образовательной организации?»), что говорит о серьёзных пробелах у многих респондентов в знаниях, отражающих базовые смыслы, специфику и организационные основы проектного управления.

Проведём теперь «сквозную» интерпретацию факторных значений по каждому из восьми вопросов, ответы на которые позволили получить данные, достоверные для статистического факторного анализа, с учётом специфики проявления факторных значений в содержании всех трёх выявленных факторов.

Вопрос о влиянии проектного управления на приоритетные аспекты организационного развития. На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние факторы 1 и 3. В рамках фактора 1 факторные значения указывают на сильное воздействие на различные изменения в процессе организационного развития (коэффициент факторной корреляции (КФК) — 67%). Результаты анализа факторных значений в рамках фактора 3 позволяют констатировать, что руководители школ предполагают серьёзное воздействие проектного управления прежде всего на повышение уровня мотивации педагогического коллектива к управленческой деятельности, т.е. на создание условий для распределённого управления (КФК — 63%). Значение коэффициента говорит о наличии у школьных управляющих «сильных» знаний в этом аспекте.

Вопрос о влиянии проектного управления на ситуацию организационного развития в целом. На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние факторы 2 и 3. В рамках фактора 2 факторные значения указывают на сильное воздействие на общие изменения характера организационного развития (КФК — 67%). Результаты анализа факторных значений в рамках фактора 3 позволяют отметить: директора предвидят возможное ухудшение внутриорганизационной ситуации, так как предполагают, что участие персонала в процессе проектного управления будет

отвлекать от основной (педагогической) деятельности (КФК — 100%). С нашей точки зрения, такое положение связано с недооценкой («слабыми» знаниями) руководителями школ роли проектного управления как средства устойчивого развития образовательной организации как «организации со слабыми связями», а также средства стабилизации отношений базовых и периферийных внутриорганизационных процессов.

Вопрос об участии родителей и учащихся в проектном управлении (первый индикативный вопрос). На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние все три фактора. При этом большинство руководителей ответило на указанный вопрос отрицательно. По фактору 1 КФК составил 100%, по факторам 2 и 3 — 50%, показатель слабой связи и 50% — сильной. Значение КФК по фактору 1 в интерпретации не нуждается. Значения по факторам 2 и 3 можно интерпретировать следующим образом: речь здесь также может идти о почти полном отрицании роли родителей и учащихся в проектной управленческой деятельности, поскольку слабое влияние фактора 2 и отсутствие влияния фактора 3 свидетельствует о невнимании к нему со стороны респондентов. Из выявленных фактов мы делаем вывод о неполноценном представлении руководителей школ («слабые» знания) о сущности проектного управления в образовательной организации как распределённого процесса, о чём сигнализирует избирательное отношение директоров к исполнителям базовых процессов в школе как партнёрам по управленческой деятельности.

Вопрос о непосредственном влиянии проектного управления на деятельность руководителя. Сильные влияния на факторные значения проявляются в рамках всех трёх факторов, хотя и в разной степени. По факторам 1 (КФК — 50%) и 3 (КФК — 63%) можно констатировать предположение руководителей относительно отсутствия изменений в деятельности директора при внедрении проектного управления в образовательной организации. Наша интерпретация такого положения состоит в том, что школьные менеджеры либо не до конца осознают суть проектного управления, либо не собираются его внедрять в реальную

практику. По факторам 2 (КФК — 62%) и 3 (КФК — 77%) значения позволяют засвидетельствовать мнение директоров о вероятном усложнении их деятельности при внедрении проектного управления, в силу того, что данный процесс не поддается контролю в полной мере. Мы интерпретируем подобное мнение как приверженность школьных управляющих к традиционным методам административного контроля и констатируем в связи с этим их «слабые» знания в этом аспекте.

Вопрос об инновационном характере проектного управления. На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние факторы 1 и 3. В рамках фактора 1 (КФК — 75%) и фактора 3 (КФК — 75%) факторные значения позволяют говорить о том, что респонденты отметили инновационный характер изменений управленческой практики в образовательной сфере в контексте внедрения идеологии проектного управления, это может свидетельствовать о наличии у них «сильных» знаний. Однако мы можем констатировать определенное противоречие, проявившееся в рамках факторных значений по фактору 3. Значение КФК в 55% придано группе ответов, содержащих утверждение о традиционном характере проектного управления как управленческой практики. С нашей точки зрения, это свидетельство не «слабых» знаний руководителей школ, а инновационного характера проектных управленческих практик в образовании, терминологический аппарат, характеризующий которые, не устоялся.

Вопрос о вероятных причинах создания проектного офиса (второй индикативный вопрос). На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние факторы 1 и 3. Мы полагаем, что формулировки вариантов ответов предполагают возможность получения от респондентов информации ценностного характера. По фактору 1 получено факторное значение, определяемое КФК в 100%. Оно придано группе ответов, где основная причина создания проектного офиса в школе выражена метафорой «начальство требует...». Очевидно, что фактор 1, объединяющий характеристики, которые определяют иерархический статус управленца, предопределил абсолютную силу связи. Косвенным свидетельством

ценностных проявлений (оппортунистического, протестного характера) в ответах на вопрос о причинах создания проектного офиса в школе является КФК в 50%, приданный группе ответов, выражаемых метафорой «не буду...», в рамках фактора 1 по рубрике «очень сильное влияние». По фактору 3 (если анализировать факторные значения по той же рубрике) содержание ответов на данный вопрос весьма разнообразно и противоречиво. В структуре вопроса предусмотрены следующие варианты ответов: «Такова управленческая мода» (КФК — 75%); «Начальство требует» (КФК — 50%); «Мне интересно» (50%); «Это жизненная необходимость» (КФК — 50%). При этом в разделе «Ваш вариант» большинство ответов можно выразить метафорой «Не буду...» с КФК в 100%. Интерпретировать этот сложный социологический ландшафт можно, с нашей точки зрения, следующим образом. Мы полагаем, что фактор инициирует проявление у школьных управляющих представлений об инфраструктуре проектного управления в образовательной организации. Однако, поскольку эти представления находятся в свёрнутом виде, они нечётки и приоритеты в их структуре неочевидны. Кроме того, модельные проработки функционала проектного офиса (в контексте осуществления государственной идеологии проектного управления, в том числе посредством разработки и реализации национальных проектов) имеются только для федерального и регионального уровней управления. И, как показывает практика начала реализации национального проекта «Образование», содержание указанных моделей малоизвестно на институциональном уровне. Относительно мнения респондентов, выражаемого метафорой «Не буду...», мы уже высказались выше. Однако при анализе фактора 3 к сказанному следует добавить, что значение КФК в 100% объясняется сомнениями, возникающими у директоров в связи с отсутствием чёткости в представлениях об инфраструктуре проектного управления в школе. Полагаем, что знания руководителей школ в указанном аспекте следует отнести к категории «слабых».

Вопрос об источниках информации руководителя образовательной организации о проектном управлении. На содержание ответов респондентов оказали

сильное влияние факторы 1 и 3. Однако характер влияния факторов на содержание ответов, несмотря на статистически равные факторные значения, принципиально различен. В структуре вопроса предусмотрен вариант ответа «Из специальной литературы». В рамках фактора 1 в рубриках «сильное влияние» и «очень сильное влияние» КФК составляет в обоих случаях 50%. Однако наш экспертный опыт показывает, что получить необходимую информацию из специальной литературы руководителю школы весьма затруднительно ввиду её недостаточной доступности. Имеется неадаптированная литература для узкого круга специалистов, представляющая собой либо российские ГОСТы (ГОСТ Р 54869, 54871), либо зарубежные стандарты (ГОСТ ИСО 21500, 21504), иногда доступные только на английском языке, профессиональное применение которого вызывает серьёзные трудности у большинства руководителей российских школ. На основе указанных источников разработаны наиболее значимые нормативные документы, регламентирующие процессы проектного управления на государственном уровне [4]. Поэтому освоение указанной литературы требует либо специальной подготовки, либо квалифицированной консультационной или экспертной поддержки. С нашей точки зрения, указание на получение знаний о проектном управлении из специальной литературы как основного источника говорит о «слабых» знаниях руководителей школ, их недостаточной управленческой компетенции в рассматриваемом аспекте. В рамках фактора 3 значения КФК также распределились поровну между вышеуказанными рубриками. Однако в данном случае речь идёт о вариантах ответов: «из лекций и семинаров ведущих экспертов» и «общения с коллегами». Очевидно, что в контексте данного фактора ответы респондентов в большей степени адекватны реалиям проектного управления в современном российском образовании, их знания в данном аспекте можно определить как «сильные».

Вопрос о нормативных основаниях регламентации процесса проектного управления в образовании (третий индикативный вопрос). Мы сочли этот вопрос индикативным, поскольку с помощью ответов на него можно оценить степень глубины проникновения руководителей школ в про-

блему реализации идеологии проектного управления в образовательных организациях, понять, знакомы ли они с содержанием документов, регламентирующих управленческую проектную деятельность, непосредственно осуществляемую на институциональном уровне, или пользуются федеральными и/или региональными регламентами, не всегда пригодными для управленческой практики в образовательной организации.

На содержание ответов респондентов оказали сильное влияние все три фактора. Оценка факторных значений позволяет констатировать противоречивый характер знаний у школьных менеджеров в рассматриваемом аспекте. Так, в рамках фактора 1 мы отмечаем максимально возможный КФК, равный 100%, в двух аспектах, отражающих совершенно различные по природе процессы — образовательный (ФГОС общего образования) и управленческий (ГОСТ Р области проектного менеджмента). Очевидно, что директора, избравшие первый вариант, обладают «слабыми» знаниями, а отдавшие предпочтение второму — «сильными», т.к. именно в рамках данных ГОСТ регламентируется управленческая деятельность институционального уровня, осуществляемая в проектном режиме. Следует отметить, что в рамках фактора 2 «сильные» знания в области организационной деятельности по проектному управлению на уровне школы демонстрируют те директора, которые отметили в качестве одной из основ регламентации управленческой проектной деятельности в образовании госпрограмму «Развитие образования на 2018–2025 гг.» [3], в Приложениях к которой описан универсальный механизм проектного управления, применимый для всех уровней (КФК — 67%). Однако в рамках этого фактора значительная часть руководителей выбрала вариант «Не интересуюсь» и/или «Не знаю» (КФК — 80%). В рамках фактора 3 «сильные» знания предъявили менеджеры, избравшие вариант «ГОСТ...» (КФК — 100%) и вариант «12 решений для нового образования» (КФК — 100%).

Рубрики социально-профессионального блока анкеты позволили получить достоверные факторные значения: возраст, общий стаж работы руководителем (директором и заместителем директора), статус

школы, определяемый характером осуществляемой инновационной, экспериментальной и/или исследовательской деятельности. Краткая интерпретация факторных значений по всем трём факторам (сильное и очень сильное влияние на содержание ответов респондентов): глубже других содержание условий, которые необходимо создать для разворачивания деятельности по проектному управлению в образовательной организации, осознают директора со стажем более 30 лет (КФК — 67%), однако они не готовы приступить к реализации подобной деятельности. Управленцы со стажем 26–30 лет демонстрируют равные по факторным значениям (КФК — 50% в обоих случаях) понимание условий и приверженность к реализации проектного управления. Остальные стажевые когорты не дают по содержанию ответов факторных значений, позволяющих сделать определённые выводы о «сильных» или «слабых» знаниях директоров.

Таким образом, директора школ Санкт-Петербурга, Республики Татарстан и Ямало-Ненецкого автономного округа продемонстрировали «сильные» знания в следующих аспектах:

- понимание мотивирующей роли проектного управления в отношении персонала образовательной организации;
- осознание инновационного характера изменений управленческой практики в сфере образования в контексте внедрения идеологии проектного управления;
- понимание, что для внедрения идей и техник проектного управления в образовании необходима «живая» информация, носителями которой являются люди, имеющие реальный опыт проектного управления, желательно — в контексте разработки и реализации национального проекта «Образование». С нашей точки зрения, это первое базовое проявление в ходе настоящего исследования готовности директоров к осуществлению проектного управления. Причём директора указывают как на ведущих экспертов, так и на своих коллег;
- демонстрация некоторыми руководителями знания специальных документов, регламентирующих процесс проектного управления в образовательной организации (ГОСТы Р и ИСО), а также опоры на доку-

менты, раскрывающие суть проектных механизмов в современном российском образовании (госпрограмма «Развитие образования на 2018–2025 гг.», доклад «12 решений для нового образования»). Мы полагаем, что это второе базовое проявление готовности директоров школ к реализации проектного управления в своей образовательной организации, выявленное в ходе исследования.

В следующих аспектах руководители школ Санкт-Петербурга и Республики Татарстан продемонстрировали «слабые» знания:

- недооценка директорами проектного управления как средства устойчивого развития образовательной организации;
- недооценка со стороны руководителей школ проектного управления как распределённого процесса (игнорирование родителей и учащихся как перспективных партнёров по управленческой деятельности);
- демонстрация руководителями приверженности в рамках проектного управления к административным методам контроля, что не до конца совместимо с характером данной методологии;
- идентификация значительной частью руководителей проектного управления как «по иному названной традиционной управленческой практики, ничего существенно не меняющей в деятельности директора школы»;
- непонимание руководителями значения специфической инфраструктуры проектного управления, нежелание большинства директоров проявлять инициативу при создании проектного офиса в школе;
- приверженность значительной части руководителей к традиционным источникам управленческой информации, в частности, специальной литературе, которая в контексте реализации национального проекта «Образование» либо отсутствует, либо носит излишне обобщённый характер, не учитывающий специфику управленческой деятельности в современной российской образовательной организации;
- выбор большинством руководителей ФГОС общего образования в качестве основного документа, регламентирующего процесс проектного управления в образовании, несмотря на то что ФГОС устанавливает рамки образовательной, а не управленческой деятельности.

Идея программы преодоления компетентностных дефицитов руководителей школ (перевода «слабых» знаний в «сильные»), внедряющих идеологию проектного управления.

Учитывая предполагаемую нехватку информационных и временных ресурсов при запуске национального проекта «Образование», программа преодоления компетентностных дефицитов («слабых» знаний) директоров российских школ в области проектного управления была основана на «проживании проектной действительности», сконструированной в актуальных контекстах его реализации. Наиболее адекватной формой организации такой программы стала стратегическая проектная сессия с элементами системно-деятельностной игры (разновидности ролевых стратегических игр, использующей ряд положений СМД-методологии [5]), и одновременно применением процедур технологии Rapid Foresight, включая пред- и пост-сессионное сопровождение. В период с декабря 2018 по октябрь 2019 г. нами были проведены 12 стратегических проектных сессий регионального и муниципального уровней в четырёх регионах России.

В сессиях участвовали управленческие команды регионального, муниципального и институционального уровня. Для соблюдения аутентичности подходов предпочтение отдавалось представительству участников от одной региональной образовательной системы, особенно учитывая большое значение, которое на федеральном уровне придаётся реализации региональной составляющей национального проекта «Образование». Специфика сессионной работы состояла в том, что процесс преодоления компетентностных дефицитов руководителей образовательных организаций запускался на основе использования «сильных» знаний, выявленных у директоров в ходе представленного в статье исследования. При этом следует отметить, что проработка реализации региональной составляющей нацпроекта «Образование» проводилась в рамках решения задач развития муниципальных и институциональных образовательных систем. Таким образом, федеральный и региональный контексты реализации нацпроекта проявлялись в ходе распределённой управленческой деятельности по делегированию соответствующих полномочий.

В заключение отметим, что наша гипотеза в целом подтвердилась, но ситуация с пониманием сущности проектного управления и готовностью руководителей школ к деятельности в режиме проектного управления в контексте реализации национального проекта «Образование» оказалась несколько более оптимистичной, нежели мы предполагали, начиная исследование.

В дальнейшем исследование охватит 2020–2024 гг. при значительном расширении количества включённых регионов, муниципалитетов и образовательных организаций, т.к. его результаты — основа мониторинга изменений поля проектных компетенций руководителей. Перспективной задачей исследования также является изучение результатов реального включения в проектное управление реализацией нацпроекта персонального уровня, на котором действуют «хозяева» базовых процессов, протекающих в образовании [9]. □

Литература

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7.05.2018 № 204.
2. О разработке, реализации и об оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 12.10.2017 № 1242.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642.
4. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 31.10.2018 № 1288.
5. Борзенков В.Л., Прикот О.Г. СДИ как средство решения управленческих проблем: метод. пособие. — М.: РАМАБ, 1996. — 90 с.
6. ГОСТ Р ИСО 21500–2014. Руководство по проектному менеджменту. (ISO 21500:2012). Guidance on project management (IDT). — М.: Стандартинформ, 2015.

7. ГОСТ Р ИСО 21504–2016. Управление проектами, программами и портфелем проектов: Руководство по управлению портфелем проектов. (ISO 21504:2015). Project and Programme Portfolio Management (IDT). — М.: Стандартинформ, 2016.
8. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2018.
9. Прикот О.Г. Методология проектного управления в образовательной организации // Казанский педагогический журнал, — 2018. — № 6. — С. 25–30.
10. Goldsmith M., Reiter M. Triggers: Creating Behavior That Lasts-Becoming the Person You Want to Be. — N.Y.: Crown Publishing Group, 2015.
11. Verkhovskaya I., Prikot O. Professional Interaction of Educational Managers in Context of Knowledge Management Metodology // The European Proceedings of Social & Sciences EpSBS. — 2018. — V. XLV (05 September 2018), — P. 544–553.
12. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
13. Nort K. Wissensorientierte Unternehmenführung: Wertschöpfung durch Wissen. — Wiesbaden: Gabler, 1999.
14. Wiig K. Knowledge Manegment: Where did it Come and Where will it Go? Expert System with Applications // K. Wiig. Elsevier. — Vol.14 Fall. — London: Pergamon Press, 1997.
4. Ob organizaciji proektnoj deyatel'nosti v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31.10.2018 № 1288.
5. Borzenkov V.L., Prikot O.G. SDI kak sredstvo resheniya upravlencheskih problem: metod. posobie. — М.: RAMAB, 1996. — 90 s.
6. GOST R ISO 21500–2014. Rukovodstvo po proektnomu menedzhmentu. (ISO 21500:2012). Guidance on project management (IDT). — М.: Standartinform, 2015.
7. GOST R ISO 21504–2016. Upravlenie proektami, programmami i portfelem proektov: Rukovodstvo po upravleniyu portfelem proektov. (ISO 21504:2015). Project and Programme Portfolio Management (IDT). — М.: Standartinform, 2016.
8. Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: doklad Centra strategicheskikh razrabotok i Vysshej shkoly ekonomiki / pod red. YA.I. Kuz'minova, I.D. Frumina; Centr strategicheskikh razrabotok; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki», 2018.
9. Prikot O.G. Metodologiya proektnogo upravleniya v obrazovatel'noj organizacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal, — 2018. — № 6. — S. 25–30.
10. Goldsmith M., Reiter M. Triggers: Creating Behavior That Lasts-Becoming the Person You Want to Be. — N.Y.: Crown Publishing Group, 2015.
11. Verkhovskaya I., Prikot O. Professional Interaction of Educational Managers in Context of Knowledge Management Metodology // The European Proceedings of Social & Sciences EpSBS. — 2018. — V. XLV (05 September 2018), — P. 544–553.
12. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
13. Nort K. Wissensorientierte Unternehmenführung: Wertschöpfung durch Wissen. — Wiesbaden: Gabler, 1999.
14. Wiig K. Knowledge Manegment: Where did it Come and Where will it Go? Expert System with Applications // K. Wiig. Elsevier. — Vol.14 Fall. — London: Pergamon Press, 1997.

Литература

1. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7.05.2018 № 204.
2. O razrabotke, realizacii i ob ocenke effektivnosti otdel'nyh gosudarstvennyh programm Rossijskoj Federacii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 12.10.2017 № 1242.
3. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017 № 1642.
4. Ob organizaciji proektnoj deyatel'nosti v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31.10.2018 № 1288.
5. Borzenkov V.L., Prikot O.G. SDI kak sredstvo resheniya upravlencheskih problem: metod. posobie. — М.: RAMAB, 1996. — 90 s.
6. GOST R ISO 21500–2014. Rukovodstvo po proektnomu menedzhmentu. (ISO 21500:2012). Guidance on project management (IDT). — М.: Standartinform, 2015.
7. GOST R ISO 21504–2016. Upravlenie proektami, programmami i portfelem proektov: Rukovodstvo po upravleniyu portfelem proektov. (ISO 21504:2015). Project and Programme Portfolio Management (IDT). — М.: Standartinform, 2016.
8. Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: doklad Centra strategicheskikh razrabotok i Vysshej shkoly ekonomiki / pod red. YA.I. Kuz'minova, I.D. Frumina; Centr strategicheskikh razrabotok; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki», 2018.
9. Prikot O.G. Metodologiya proektnogo upravleniya v obrazovatel'noj organizacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal, — 2018. — № 6. — S. 25–30.
10. Goldsmith M., Reiter M. Triggers: Creating Behavior That Lasts-Becoming the Person You Want to Be. — N.Y.: Crown Publishing Group, 2015.
11. Verkhovskaya I., Prikot O. Professional Interaction of Educational Managers in Context of Knowledge Management Metodology // The European Proceedings of Social & Sciences EpSBS. — 2018. — V. XLV (05 September 2018), — P. 544–553.
12. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. — San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
13. Nort K. Wissensorientierte Unternehmenführung: Wertschöpfung durch Wissen. — Wiesbaden: Gabler, 1999.
14. Wiig K. Knowledge Manegment: Where did it Come and Where will it Go? Expert System with Applications // K. Wiig. Elsevier. — Vol.14 Fall. — London: Pergamon Press, 1997.