

ДИРЕКТОР РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ: между «вчера» и «завтра»

Анатолий Георгиевич Каспржак,

*директор Центра развития лидерства в образовании
Института образования Научно-исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук
e-mail: agkasprzhak@hse.ru*

Наталья Витальевна Исаева,

*младший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ
e-mail: nisaeva@hse.ru*

Каковы текущие управленческие и лидерские практики директоров российских школ? В чём причины их авторитарности? Это и «историческая память» директоров, большинство из которых вышли из советской системы образования, и противоречие между требованиями и декларируемыми принципами проводимых сегодня в стране реформ, и архаичность системы повышения квалификации управленческих кадров в образовании.

*• директор школы • педагогическое лидерство • практики лидерства
• стили принятия управленческих решений • повышение квалификации
директора • реформы системы образования*

Постановка проблемы

Реформы российского образования последних лет начинают предъявлять новые требования к структуре,

содержанию, а главное — к управлению образовательными организациями. Директорам школ, как правило, делегируются права и обязанности по решению

всего комплекса административно-хозяйственных, стратегических, образовательных функций их учреждений. Внешние изменения находят отражение во внутреннем преобразовании школьной структуры и, как следствие — содержании деятельности директора. Как отмечают исследователи¹, сегодня директор занимает несколько позиций, от удержания и совмещения которых зависит результативность деятельности школы: педагогического наставника (организатора образовательного процесса), идейного управленца, способного сформировать жизнеспособную стратегию, и одновременно администратора и хозяйственника. Аналогичную тенденцию эволюции деятельности руководителя образовательной организации фиксируют и международные исследования. До 80-х годов XX века во всём мире директора школ воспринимались как администраторы, встроенные в иерархическую структуру по типу управляющих промышленных компаний². С определённого момента они (директора) становятся ответственными не только за функционирование школы, но и за академические результаты учеников (instructional leadership), которые должны поддерживать работу учителей, создавать условия для их профессионального развития, заниматься разработкой и внедрением новых образовательных программ, обсуждать достижения учеников и т.д.³ Следующим

шагом в развитии теории лидерства в образовании и сознании неэффективности единоличного управления становится концепция «распределённого лидерства» (distributed leadership)⁴, в рамках которой директор расширяет права подчинённых, разделяет с ними ответственность за развитие школы, делегирует им свободу в выработке и принятии решений. Сергиовани⁵ считает, что определяющий фактор успешности школы — именно лидерский стиль руководителя, обуславливающий его действия. И.О. Антипина⁶ подчёркивает, что «для современного успешного руководителя более всего характерен демократический стиль управления». Главным становится его умение обеспечивать взаимодействие с социальными и педагогическими партнёрами школы, налаживать коммуникацию с внешними агентами (органы управления образованием, коллегиальные органы управления школой и т.д.), балансируя между их интересами и требованиями при организации деятельности, реализовывать амбициозные проекты, управлять изменениями, формировать видение образа будущего школы. То есть современный российский директор школы должен ориентироваться в вопросах стратегического управления, проблемах формирования образовательной программы школы, методах анализа достигнутых образовательных результатов, эффективно использовать её ресурсы и владеть средствами правовой защиты интересов образовательного учреждения. Халлингер и Хек⁷ установили

¹ Антипина И.О. Современные подходы к определению профессионально значимых компетенций директора школы в отечественной педагогической науке и практике // И.О. Антипина // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2011, № 9. — С. 21–29.

² Ogawa, R.T., & Bossert, S.T. (2000). Leadership as an organizational quality. Jossey-Bass reader on educational leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2000: 33–58; Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. — 2014. — № 4. С. 24–35; Bayburin, Vucik, Filinov, Isaeva, Kasprzhak. Does Conceptual Decision-Making Style Make School Principal an Efficient Reforms Promoter (January 15, 2015). Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 34/MAN/2015.

³ Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37: 15–24. Schein, E. H. (1992). Organizational culture and leadership (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

⁴ Harris, A. (2008) Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow. Routledge & Falmer Press.

⁵ Sergiovanni, T.J. (2000). The lifeworld of leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

⁶ Антипина И.О. Современные подходы к определению профессионально значимых компетенций директора школы в отечественной педагогической науке и практике / И. О. Антипина // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, — 2011. — № 9. — С. 21–29.

⁷ Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. School Effectiveness and School Improvement, 9(2): 157–191.

связи между характером деятельности руководителя, основанной на создании единой стратегии и ценностей совместно со всеми субъектами образовательного процесса, и результативностью обучения учеников.

Проводимые в последнее десятилетие реформы российской системы образования поддерживают общемировые тенденции. Так, сегодняшняя нормативно-правовая база создаёт возможность для получения школой статуса автономного учреждения⁸, при получении которого директору школы передаются более широкие финансовые полномочия. Так, например, согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», если российская школа получает статус автономного учреждения, то она получает весь причитающийся ей бюджет на год и может им распоряжаться самостоятельно, тогда как при отсутствии этого статуса средства приходят в школу поквартально, распределённым по строго определённым учредителем статьям. В автономных учреждениях уже не директор, а управляющий совет, в состав которого входят не только руководители школы, учителя и родители школьников, но и представители муниципального сообщества, определяет, как привлечь дополнительные средства, на чём можно сэкономить, куда и на что следует направить деньги. Введение нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее — ФГОС)⁹, который формулирует не только к результатам (предметным, метапредметным и личностным), но и, что главное — к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации. То есть происходит переход от работы по единым программам к авторским, выполненным на основа-

нии введённых государственных образовательных стандартов. Это означает, что современная школа может принимать на себя инициативные обязательства (предоставить школьникам, например, повышенный уровень образования по тем или иным предметам, обеспечить возможность дистанционного обучения, разрабатывать собственные учебные программы). Всё это означает, что у руководителя российской школы появляются и реальная свобода, и ответственность. Эти процессы не могут не сказаться на стиле руководства школой её директором.

Однако в просвещённом мире всё ещё бытует мнение, что российская школа остаётся авторитарной, что связано с национальным сознанием народа, её населяющего. Эту гипотезу подтверждают и отечественные исследователи. Ещё в начале XX века выдающийся русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев¹⁰ отмечал, что отечественная школа ветхозаветная по своей сути, в которой царит: «...суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нём глава семьи всё, его права громадны, а все члены семьи, все домочадцы, находятся в полном распоряжении домовладыки...». Достойной преемницей своей родительницы стала школа советская, которая, пережив в 1920-е годы период революционного романтизма, очень быстро вернула все атрибуты феодальной школы: «...поворот был на 180°: вместо самоуправления — единоличная власть директора и «твёрдая дисциплина»...»¹¹. С этих пор школа советская успешно совершенствовалась в деле подготовки «нового человека». Перестройка только чуть-чуть качнула маятник в сторону либерализации школы и уже к середине

⁸ Федеральный закон от 3 ноября 2006 г. N 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ [Официальный сайт]. URL: <http://base.garant.ru/190157/#ixzz3aNVbsncU> (дата обращения: 20.08.15)

⁹ Приказ Министерства образования и науки РФ № 39 от 24 января 2012 г. «О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089» [Электронный ресурс] // Портал Российское образование [Официальный сайт]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m39.pdf (дата обращения: 20.08.15).

¹⁰ Каптерев П.Ф. Педагогические идеалы. Учебно-методическое пособие «История русской педагогики» — СПб.: Алейтейя, 2004.

¹¹ Геллер М.Я. Машина и Винтики: история формирования современного человека / М.Я. Геллер. — М.: МИК, 1994. — 336 с.

90-х вновь вернулась к исходному состоянию. Одним словом, «...историческая традиция нашей страны (вовсе не СССР) такова, что её педагогические идеалы лежат в области жёсткого управления учебным процессом вплоть до его полной унификации...»¹². Таким образом, в исследовании, которое в 2014-ом году проводил Центр развития лидерства в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики по стилям принятия решений директоров в восьми регионах страны»¹³, ожидали увидеть соответствующие гипотезе результаты. Во главе школы должен был стоять человек, который принимал бы решения самостоятельно, ориентируясь на власть, а вовсе не демократический лидер, как это описывают современные исследователи.

В рамках проекта изучили стили принятия управленческих решений директорами российских школ с применением методики А. Роу¹⁴ посредством онлайн-опроса. В опросе приняли участие 1299 респондентов из 8 регионов РФ¹⁵, каждому из которых предлагалось провести ранжирование 20 утверждений (своего рода управленческих кейсов). В итоге у каждого директора-респондента определялись основной, запасной и избегаемый стили принятия решений из четырёх возможных¹⁶: директивный, аналитический, концептуальный

¹² Каспржак А.Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. — 2009. — № 3. — С. 5–25.

¹³ Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования «Asia Leadership Project».

¹⁴ Reardon K., Reardon J., & Rowe A. (1996). Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. *Acquisition Review Quarterly*: 129–146.

¹⁵ Самарская область, Новосибирская область, Ярославская область, Ставропольский край, Хабаровский край, Краснодарский край, Пермский край и город федерального значения Санкт-Петербург.

¹⁶ Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. — 2014. — № 4. — С. 96–118; Bayburin, Bycik, Filinov, Isaeva, Kasprzhak. Does Conceptual Decision-Making Style Make School Principal an Efficient Reforms Promoter (January 15, 2015). Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 34/MAN/2015

или поведенческий. К концептуальному стилю А. Роу относит руководителей, готовых к сотрудничеству с подчинёнными, ориентированных на решение задач высокой когнитивной сложности. Аналитическим стилем обладали директора-рационалисты, готовые к переменам, способные решать сложные ситуации, рассматривая процессы во всех деталях, однако ориентированные на решение задач вне партнёрства с сотрудниками. Директора школ, практикующие директивный стиль принятия решений, ориентированы на власть, а поведенческий — избегают решать предложенные задачи, уходят от них.

Исходя из классификации, следовало предположить, что подавляющее большинство российских директоров могут быть отнесены к руководителям, которые используют директивный стиль принятия решений. Однако полученные результаты это предположение опровергли. Оказалось, что директивный стиль принятия решений используется только лишь одним из равных, при том что значимых различий в результатах по регионам не наблюдалось (рис. 1). Понятно, что совокупность респондентов позволила рассматривать полученные результаты (исследуемая группа директоров не является репрезентативной для РФ в целом) как показательные.

Если эти данные сравнить с результатами аналогичного исследования, проведённого по той же методике в 2002 году в канадской провинции Нью-Брансуик (директивный — 33%; аналитический — 25%¹⁷), то можно поставить под сомнение широко распространённые экспертные оценки российских исследователей и управленцев о всё большей директивности российских директоров, которые звучат в последнее время. Например, Фархатдинов, Евстигнеева, Куракин и Малик

¹⁷ Williams R.B. (2006). Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 53.

говорят о том, что современного директора отечественной школы нельзя в полной мере считать агентом грядущих изменений — «Типичный директор российской школы «авторитарный хозяйственник», который ставит во главу угла вопросы администрирования, а не образование детей»¹⁸.

Базовая гипотеза состоит в том, что полученная оптимистическая картина распределения генеральной совокупности директоров по стилям принятия управленческих решений отражает скорее потенциал российских управленцев с точки зрения их возможный действий, тогда как в реальности они ведут себя более директивно. Именно реальные практики директоров заставляют экспертов воспринимать их как «авторитарных хозяйственников».

Рабочие гипотезы заключаются в том, что, во-первых, содержание деятельности руководителя российской школы стало существенно отличаться от того, которое было ещё 15–20 лет назад, а руководитель учреждения продолжает ориентироваться на мессианскую традицию, продолжает воспроизводить привычные схемы. Вторая гипотеза касается крайне низкой результатив-

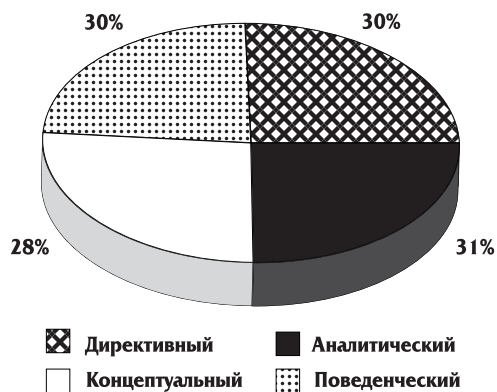


Рис. 1. Распределение генеральной совокупности директоров по стилям принятия управленческих решений, в %

¹⁸ Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. — 2014. — № 4. — С. 24–35.

ности работы системы повышения квалификации, которая не готовит директора к использованию современных практик лидерства. Полагаем, что изменения, происходящие в системе переподготовки руководителей школ, запаздывают по отношению к темпам реформирования системы образования в целом. Результат — директору школы попросту не хватает квалификации для принятия управленческих решений и демонстрации лидерских практик в конкретных социально-экономических условиях. Как следствие российский директор оказывается не готовым к грядущим изменениям. Если к этому добавить, что этот процесс происходит на фоне десакрализации школы, то он, руководитель образовательной организации, не понимал и не понимает идеи реформы и потому не принимает их. Третья гипотеза сформулирована из противоречия между процессами централизации и укрепления власти, которая происходит в России в последние полтора десятилетия, и, стоящей перед директором «эпохи перемен» необходимостью принимать управленческие решения в состоянии неопределённости (обязательный атрибут любых изменений). Российская школа, находящаяся в процессе постоянных изменений, требует директора-стратега, готового организовать деятельность коллектива по генерированию идей, заниматься не планированием, а проектированием «образа школы завтрашнего дня», организовать деятельность по поиску путей и ресурсов перехода от сегодняшнего состояния к проектируемому. Руководство же системой желает видеть директора-приказчика, который подбирает средства для решения «спущенной сверху» задачи, учитывая имеющиеся ресурсы, ситуацию. Иными словами, директору приходится соответствовать ожиданиям учредителей, адаптироваться к ситуации выполнения поручений, которые очень часто входят в противоречие с декларируемыми принципами.

В рамках настоящей работы для подтверждения гипотез использованы результаты нескольких масштабных исследований. В частности:

1. Мониторинг экономики образования 2014 года, который проводится в России с 2002 года¹⁹. В 2014 году в исследовании приняли участие 1292 руководителей общеобразовательных организаций из 64 регионов РФ.
2. Международное сопоставительное исследование «SABER-учителя», проводимое в трёх городах России: Томске, Иванове, Санкт-Петербурге²⁰.
3. Сравнительное исследование ОЭСР «Teaching and learning international survey»²¹, проведённое в 2013 в России в форме анонимного онлайн-опроса 4000 учителей 5–9 классов, а также директоров 200 российских школ из 14 регионов.

Основой же для анализа послужили результаты проектов, реализуемых Центром развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ в 2014–2015 годах:

1. «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования Asia Leadership Project)».
2. «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения реко-

¹⁹ Исполнитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

²⁰ В 2014–15 годах прошла пилотная апробация инструментария, в ходе которой и были получены результаты.

²¹ Исполнитель: Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (IEA), в РФ — Институт образования НИУ ВШЭ.

мендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ²²».

В рамках проектов было проведено анкетирование 4477 руководителей общеобразовательных организаций из 65 субъектов РФ, в форме онлайн-опроса, по 3 панели фокус-групп в 85 регионах РФ, а также анкетирование 1841 директора по методике Алана Поу²³.

3. 7 System Leadership Study: Exploring Leadership Development, Leadership Practice and System Performance, которое проводилось в 2015 году, в том числе и в России, Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 4 регионах РФ: Санкт-Петербурге, Хабаровском крае, Республике Осетия (Алания), Нижегородской области в форме анонимного онлайн-опроса 400 директоров общеобразовательных школ.

Анализ данных

Реальные практики российских директоров по совокупности причин не учитывают актуальных требований к демонстрации педагогического лидерства, делегированию полномочий и разделению ответственности с коллективами школ, взаимодействию с новыми заказчиками в лице родителей. Напротив, современные российские директора оказываются всё более ориентированными на решение хозяйственных вопросов.

Согласно данным анкетирования 4477 руководителей общеобразовательных организаций из 65 субъектов РФ (78% — женщины, 22% — мужчины),

²² Выполнен в рамках Федеральной программы развития образования, Государственный контракт на выполнение научно-исследовательских работ 08.№ 81.11.0076.

²³ Красноярский край — 874 респондентов, Москва — 273 респондента из 2-х административных округов, Санкт-Петербург — 67 респондентов из двух районов города, по 200 директоров в Самарской, Новосибирской, Ярославской областях, а также 27 финалистов победителей профессионального конкурса «Директор года» 2011–2013 гг.

проводимого в форме онлайн-опроса Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 2014 году в рамках проектов «Руководящие кадры (лидеры) российских школ: кто и как управляет обновлением образовательного процесса (российская часть международного сравнительного исследования Asia Leadership Project)» и Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ 08.№ 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории РФ», при ответе на вопрос: «Какова, по вашему мнению, основная задача директора при управлении школой?» — 59,1% директоров указали: «Создание достойных условий для осуществления образовательного процесса», при этом варианты, связанные с удовлетворением спроса родителей и учеников, а также формирование внутреннего климата в школе и взаимодействие с педагогами, даже суммарно, составляют менее половины первого ответа (табл. 1). Только 19% руководителей школ видят в качестве профессиональной задачи определение образовательных целей и создание условий для достижения высоких академических результатов учеников. Такое распределение говорит о том, что подавляющее большинство директоров определяют себя как «хозяйственников»²⁴, для которых создание инфраструктурных условий оказывается важнее руководства процессом совершенствования образовательного процесса.

Логично, что чем больше времени директор уделяет развитию материально-технической базы и хозяйственным вопросам, тем меньше шансов, что он достаточно время будет уделять вопросам, непосредственно влияющим на достижение учениками определённых стандартов образовательных результатов. Согласно данным этого же исследования 70% опрошенных директоров до 25% своего времени

используют на развитие материально-технической базы школы. У 94% директоров до 25% времени уходит на личное профессиональное развитие. И только 5% директоров от 51 до 75 процентов рабочего времени отдают деятельности по совершенствованию образовательного процесса. Основная же доля (55%) директоров российских школ отводит на руководство развитием организации от 26 до 50% времени. Среди директоров, которые тратят на развитие материально-технической базы до 25% времени, доля тех, для кого основная задача — достижение учениками определённых образовательных результатов, составляет 20%, а среди тех, кто затрачивает на материально-техническое развитие руководимой организации от 50 до 75% рабочего времени, 12% (рис. 2).

Здесь возникает некоторое противоречие: несмотря на установленную исследователями связь между педагогическим,

Таблица 1

Основная задача директора при управлении школой, в %, N=4477

Основная задача директора при управлении школой	%
Создание достойных условий для осуществления образовательного процесса	59,1
Обеспечение достижения учениками определённых образовательных результатов	18,8
Удовлетворение интересов учеников и их родителей	12,1
Создание благоприятного психологического климата в школе	4,6
Повышение рейтинга школы	4,5
Удовлетворение интересов педагогического коллектива	0,3
Затрудняюсь ответить	0,7

²⁴ Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. — 2014. — № 4. — С. 24–35.

распределённым лидерством и академически-ми результатами учеников²⁵, российские директора уделяют этим вопросам наименьшее внимание. Решая проблему обеспечения качества образования, они опираются, в основном, на оценку и контроль работы учителей как гарантов и проводников содержания (69%).

Несколько более оптимистично выглядят результаты международного сопоставительного исследования «TALIS» (Сравнительное исследование ОЭСР «Teaching and learning internationation survey», 2013), проведённого Институтом образования НИУ ВШЭ совместно с Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) в России в 2013-ом году в форме анонимного онлайн-опроса 4000 учителей 5–9-х классов, а также директоров 200 российских школ из 14 регионов. Из ответов на вопрос: «Пожалуйста, укажите, как часто в течение последних 12 месяцев вы занимались следующими видами деятельности» — следует, что руководители школ достаточно часто посещают уроки (65%), способствуют сотрудничеству учителей (52%), а также организуют деятельность, ориентированную на то, чтобы учителя чувствовали ответственность за совершенствование навыков преподавания (72%) (Рис. 3).

Обратим внимание на то, что ответ «очень часто», встречается там, где деятельность руководителя связана с контролем и мотивацией педагогов на эффективное выполнение производственных обязанностей и повышением квалификации. Так, только 13% директоров российских школ способствуют тому, чтобы учителя чувствовали ответственность за улучшение навыков преподавания, и 25% принимают меры для того, чтобы учителя чувствовали ответственность за образовательные результаты учащихся. Это косвенно подтверждает гипотезу о директивности российского директора, который относит контроль над ситуацией в школе и действиями педагогического коллектива к основной функции. Картина становится более выпуклой, если сопоставить ответы российских директоров со средними значениями ответов их коллег из других стран (данные приведены суммарно по ответам «очень часто» и «часто») (Рис. 4). Как видно из рисунка, российские руководители намного чаще иностранных коллег следят за деятельностью учителей, тогда как решению вопросов, связанных с непосредственным решением проблем в классе и организации образовательного процесса, уделяют намного меньше внимания.

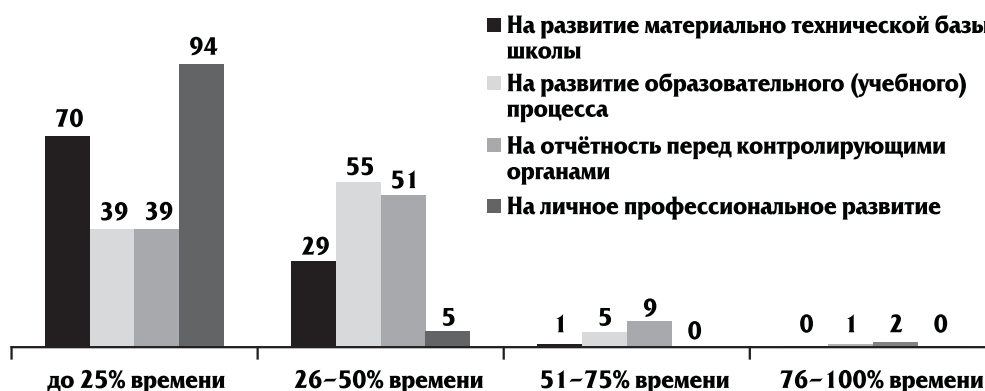


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Укажите, пожалуйста, долю вашего рабочего времени, которую вы тратите...», в%, N=4477

²⁵ Day, C. Sammons, P. Leithwood, K. Harris, A. and Hopkins, D. (2009) The Impact of Leadership on Pupil Outcomes, Final Report, DCSF, London.

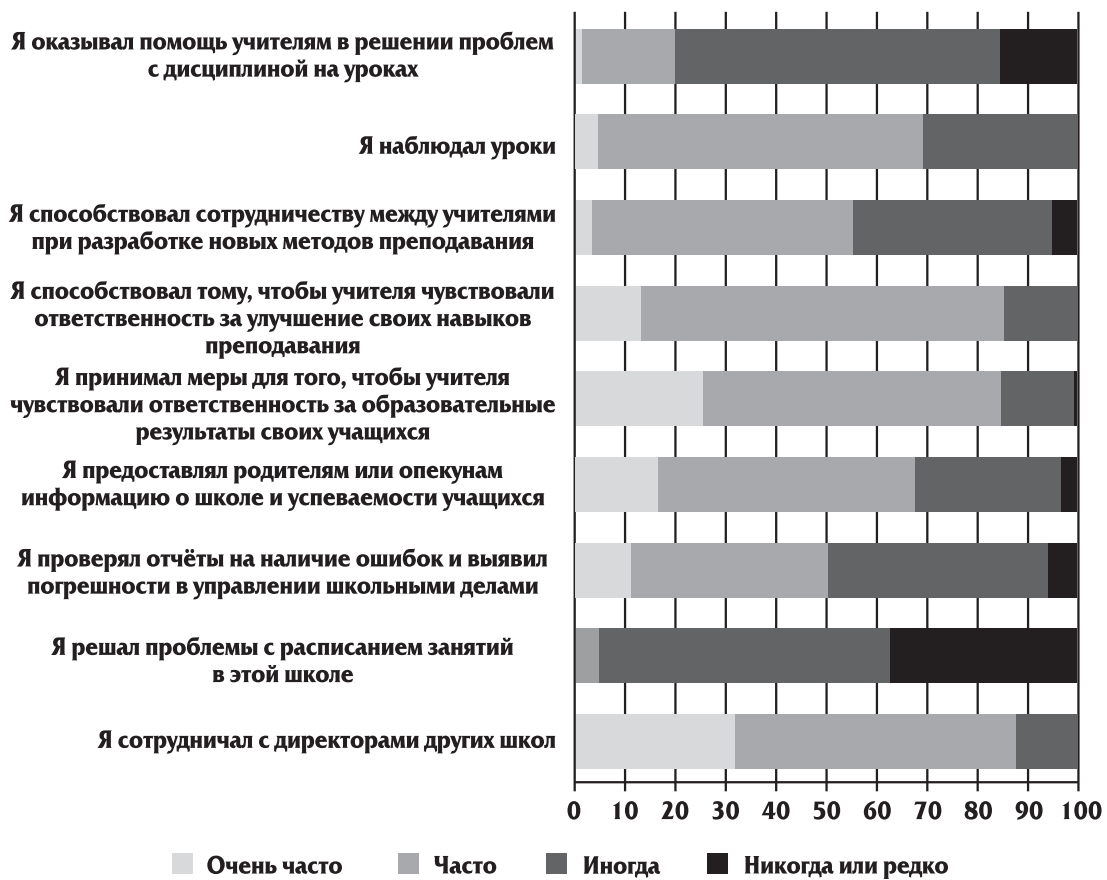


Рис. 3. Распределение ответов по частоте видов деятельности в %, N=200

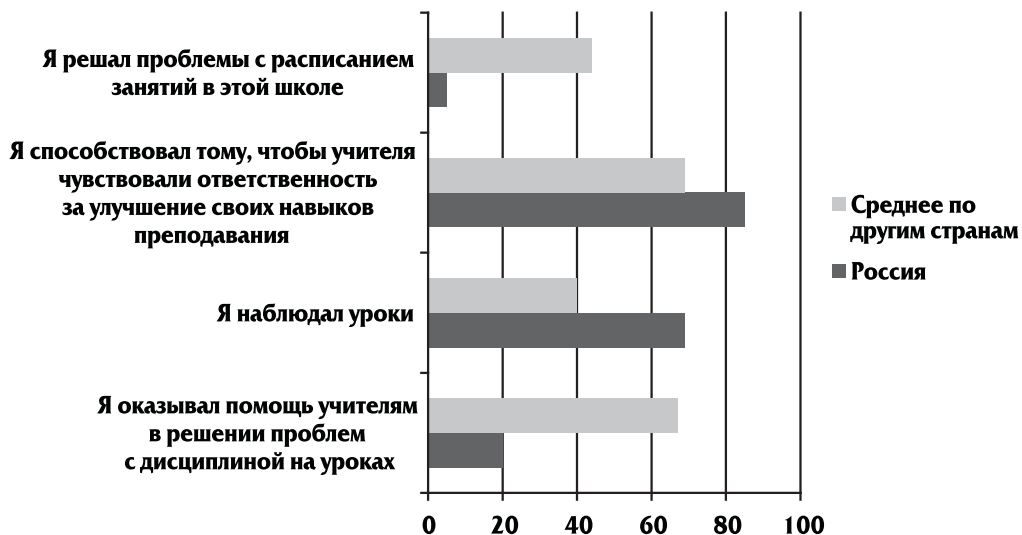


Рис. 4. Распределение ответов по частоте видов деятельности в % (N=200) в России и зарубежных странах

Ещё одним подтверждением того, что российские директора в управленческой практике делают акцент на контроль, служат результаты анализа ответов респондентов на вопрос:

«В каких формах и в какой степени вы осуществляете педагогическое руководство в вашей образовательной организации?»

На этот вопрос российские директора школ отвечали в 2014-м году в рамках исследования 1292 руководителей общеобразовательных учреждений из 64 регионов РФ «Мониторинг экономики образования²⁶». Из данных, приведённых в таблице 2, следует вывод, что директора российских школ уделяют большее внимание повышению квалификации педагогов, тогда как решением проблем, которые возникают у учителей в классе, директора занимаются только по запросу учителей, не проявляя собственной инициативы. Этот резуль-

тат позволяет сформулировать предположение, что **работа по повышению квалификации учителей не связана прямо с дефицитами конкретных учителей, а направлена, скорее всего, на обеспечение внедрения внешних, по отношению к школе, инициатив.** Такого рода подход к повышению квалификации работников школ ставит под сомнение внедрение нововведений: **не разрешив своих проблем, учитель вряд ли будет мотивирован на решение задач внешних по отношению к нему, школе в целом.**

В рамках проекта 7 System Leadership Study (7 System Leadership Study: Exploring Leadership Development, Leadership Practice and System Performance, 2015), которое проводилось,

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «В каких формах и в какой мере вы осуществляете педагогическое руководство ...?», N=1292, в %

	В высокой	В средней ст.	В низкой ст.	Неприменимо
Курируете работу методических объединений	21	46	25	7
Регулярно посещаете уроки и даёте обратную связь учителям	22	52	23	1
Создаёте возможности для дополнительного профессионального развития учителей и находите необходимые для этого ресурсы	64	30	3	2
Организуете повышение квалификации для учителей и назначаете наставников для учителей по результатам оценки качества преподавания	56	26	6	2
Создаёте условия для карьерного роста учителей по результатам оценки качества их работы	59	33	5	2
Распределяете стимулирующие выплаты	47	34	12	6
Организуете курирование молодых учителей учителями-наставниками	37	46	13	3
Обсуждаете академические достижения учащихся с педагогическим коллективом и планирует, как их улучшить	64	31	4	1
Помогаете учителю решить проблемы, возникшие в классе, когда он к Вам обращается за помощью	67	27	4	1

²⁶ Здесь и далее при анализе результатов мониторинга мы будем опираться на данные по государственным школам в силу того, что численность директоров государственных школ в России на 1 сентября 2013 года составляет чуть более 43 тыс. человек, негосударственных школ — 600 человек.

в том числе и в России, Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 4 регионах РФ²⁷ в 2015 в форме анонимного онлайн-опроса 400 директоров общеобразовательных школ было показано, что к «устойчивым лидерским практикам» по взаимодействию с педагогами можно отнести и те, которые не требуют непосредственного включения директора в образовательный процесс. Школьные лидеры считают приоритетными практики поощрения и поддержки учителей, создание условий для их профессионального роста и сотрудничества, поддерживают единое понимание работниками целей школы, ценностей²⁸. Тогда как об авторитарности директора говорит редкое использование им в практике управления механизма обратной связи в работе с педагогами, отсутствие рефлексии собственного управленческого опыта, неготовность идти на риск и демонстрировать лучшие практики своим примером (рис. 5).

Новая российская школа получила, наряду с государством, ещё одного полноценного заказчика — родителя, которого, как показывают результаты исследований, современный директор российского образовательного учреждения пока не видит. Это предположение может быть подтверждено данными, полученными в ходе проекта «Мониторинг экономики образования». Анализируя ответы на вопрос: «Насколько важно для вас, как директора общеобразовательной организации, в реальной практике исполнение следующих обязанностей?» — можно сделать вывод, что наиболее значимыми для российских директоров оказались виды управленческой деятельности, связанные с общим менеджментом и становлением школы как самостоятельной институции. Обратите



Рис. 5. Пять утверждений, которые получили максимальные доли в ответах «Неустойчивые практики» (варианты «никогда», «редко», «иногда») и пять утверждений, получивших минимальные доли, в%, N=300

²⁷ Санкт-Петербург, Хабаровский край, Республика Осетия (Алания), Нижегородская область.

²⁸ Bysik, N., Harris, A., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., and Jones, M., (2015) A Missing Link? Contemporary Insights into Principal Preparation and Training in Russia Asia Pacific Journal of Education.

внимание на рис. 6. Руководители отечественных школ пристальное внимание уделяют: оценке качества работы в школе — 81%; управлению ее бюджетом — 74%; оценке качества работы учителей — 69%; решению хозяйственных вопросов — 63%. Тогда как функции, связанные с процессом совершенствования образовательного процесса, педагогическим лидерством и взаимодействием с общественностью, не являются для руководителей приоритетными (28–38%). Как видно из рисунка, в сознании директора родители не являются полноценным заказчиком, на чьи интересы ориентировался бы руководитель в повседневной работе.

По данным анкетирования директоров, проводимого Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 2014 году, многие директора не имеют тесного сотрудничества с родителями и учениками: 38% директоров заявили, что родители «почти никогда» или «несколько раз в год» приходят к ним с инициативами, как и руководители по отношению к ученикам (28%).

Наиболее явно данная тенденция подтверждается данными мониторинга экономики образования, из которых следует, что эти показатели в наименьшей степени учитываются при начислении стимулирующих выплат учителям российских школ (Рис. 7).

Здесь следует обратить внимание на то, что нормативная база, ориентирующая руководителей российских школ к делегированию властных полномочий к потребителям образовательной услуги, социуму, расходится с практикой её применения. Согласно данным, полученным Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в 2014 году, коллегиальные органы управления привлекаются к процессу принятия решений в 57% школ (ответ на вопрос: «Как часто к вам приходят с инициативами члены Управляющего совета?» — несколько раз в квартал или чаще). При этом при проведении фокус-групп с директорами в 85 регионах РФ выяснилось, что в подавляющем

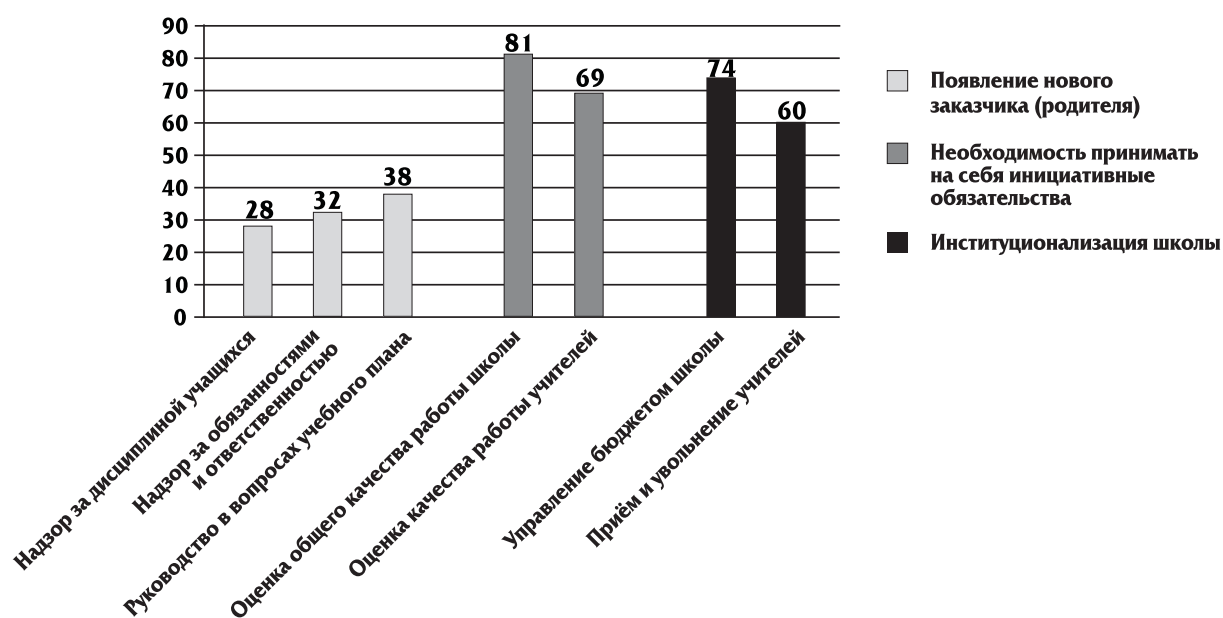


Рис. 6. Распределение оценок (выставлены директорами российских школ) значимости различных видов управленческой деятельности, связанных с появлением у школы новых функций в %, N=1292

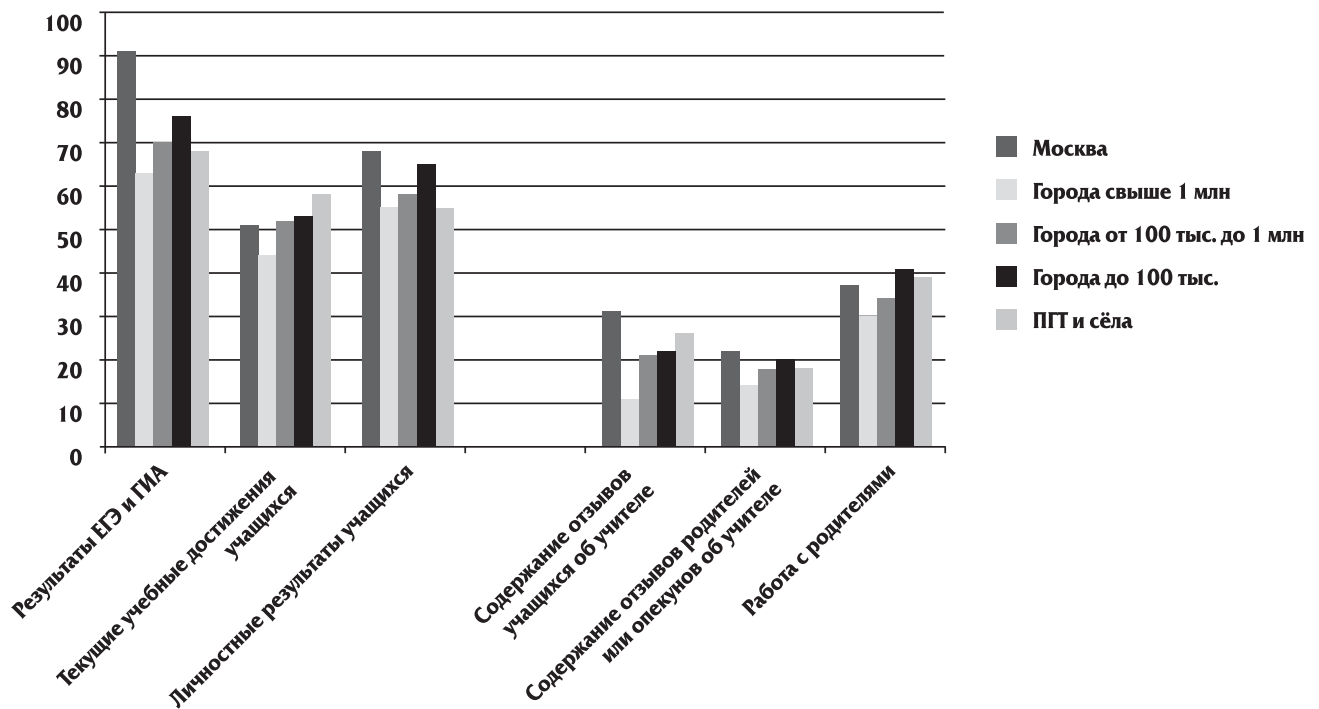


Рис. 7. Показатели, которые в высокой степени учитываются при начислении стимулирующих выплат учителям в ОУ в зависимости от типа населённого пункта, N = 1292, в %

большинстве школ, принадлежащих к этой когорте, деятельность Управляющих советов носит имитационный характер (цитаты: «*правильный УС тот, который принимает решения, которые хочет руководитель*», «*УС должен быть управляемым*» и так далее). То есть, можно смело утверждать, что директора вынуждены иметь управляющие советы, поскольку это была «рекомендация, которую необходимо выполнять». Таким образом, базовая гипотеза по стилям принятия управлен-

ческих решений (рис. 1), являющаяся, скорее отражением потенциала российских управленцев, а не реальных управленческих практик, которые остаются директивными, в основном доказана.

В следующей части статьи выявим глубинные причины такого положения дел, покажем основные ограничения, которые не позволяют российским директорам реализовать потенциал демократических лидеров. **НО**