

УДК 371.113.1

Модели управления образовательным процессом в современной школе

Анатолий Г. Каспржак¹, Анна А. Кобцева², Марина А. Цатрян³

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: gkasprzhak@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: akobtseva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2968>

³ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-mail: mtsatryan@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8998-9382>

DOI: 10.26907/esd.17.2.02

Дата поступления: 8 июня 2020; Дата принятия в печать: 21 января 2021

Аннотация

До настоящего времени инструмент Ф. Халлингера (PIMRS) использовался для выявления уровня вовлеченности директора школы и его управленческой команды в управление образовательным процессом. Данный инструмент помогает увидеть, какие вопросы директор делегирует своей команде, решение каких вопросов оставляет за собой, какие направления деятельности стоят в приоритете при вырисовывании управленческого профиля школы. Однако не было проведено исследований, направленных на выявление моделей управления образовательным процессом, основанных на управленческих профилях, полученных в результате применения PIMRS. С целью выявления моделей управления был проведен кластерный анализ управленческих профилей 120 школ одного из мегаполисов России методом Д. Варда. В результате кластерного анализа были выявлены четыре модели управления и представлены рекомендации.

Ключевые слова: лидерство, педагогическое лидерство, управленческие практики, директор и его команда, модели управления.

Instructional Leadership Models in Modern Schools

Anatoly Kasprzhak¹, Anna Kobtseva², Marina Tsatrian³

¹ Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia

E-mail: gkasprzhak@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>

² Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia

E-mail: akobtseva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2968>

³ Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia

E-mail: mtsatryan@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8998-9382>

DOI: 10.26907/esd.17.2.02

Submitted: 8 June 2020; Accepted: 21 January 2021

Abstract

The tool developed by Hallinger (PIMRS) has been widely used to identify the level of involvement of a school principal and his/her management team in instructional leadership. PIMRS unfolds the domains which principals delegate to their team, domains that are of a priority for the leadership team when drawing up the school's instructional leadership profile. However, no studies have been conducted aimed at identifying instructional leadership models based on the profiles obtained by applying PIMRS. Cluster analysis (Ward's method) was carried out to identify the instructional leadership patterns of 120 schools in one of the megacities of Russia. Four instructional leadership models were identified, and recommendations were provided.

Keywords: leadership, instructional leadership, leadership practices, principal and his/her management team, models of leadership.

Введение

Задача обеспечения качества образования является ключевой для современной школы. Вместе с тем до недавнего времени разработка программ трансформации системы образования происходила на основании прогнозов управленцев и/или оценок экспертов. В последние годы ситуация начала принципиально меняться. В проектировании шага развития наиболее востребованными стали предложения, которые базируются на анализе запроса потребителя, контекстных факторов, данных мониторинга эффективности образовательных программ, условиях их реализации и т.д.

Как следствие, на всех уровнях управления системой создаются структуры, задачей которых является не только обработка имеющейся статистической информации, но и получение данных о процессах, в ней происходящих. Речь идет об использовании результатов, во-первых, итоговой аттестации выпускников основной и средней школы, и, во-вторых, международных сравнительных исследований качества образования, таких как PIRLS, TIMSS, PISA-2000, TEDS-2008 и т.д.

Однако в системе образования складывается парадоксальная ситуация. С одной стороны, имеются обширные массивы информации и о результатах образования, и о педагогических практиках, и условиях реализации образовательного процесса, с другой – она остается мало полезной для управленцев, так как имеющиеся данные «не подготовлены» для того, чтобы на основании именно них принимались решения. Причем, если на уровне страны, части регионов, имеются как квалифицированные специалисты, готовые полученные данные интерпретировать, так и инструменты (институты) управления (аккредитация образовательных программ, аттестация сотрудников школы), то на уровне образовательной организации этого нет.

Таким образом, перед настоящим исследованием стояла задача, не только продемонстрировать результаты применения инструмента Principal Instructional Management Rating Scale/ Оценка работы директора школы по руководству образовательным процессом (далее PIMRS) (Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015), но и показать, как именно руководитель школы (далее директор) может их использовать при подготовке управленческих решений.

Мы исходили из того, что в любой школе не может не быть проблем, связанных с совершенствованием образовательного процесса. Причем значительная их часть будет типичной для школ, находящихся в схожих условиях. При этом анализ управленческих практик показывает, что подавляющее большинство проблем естественны и решаются определенным набором действий. Таким образом, если систематизировать модели управления школ, а затем показать те из числа проблем, которые можно успешно разрешить той или иной совокупностью действий, то можно предложить директору школы определенный алгоритм управления организацией, которая стоит перед необходимостью проектировать шаг развития. Это позволит руководителю школы, проведя по предложенной методике диагностику, не только принять верное решение, но и сэкономить время, что станет несомненным конкурентным преимуществом образовательной организации.

Перед данным исследованием стояла еще одна задача. Мы предполагали, что результаты, полученные после применения инструмента PIMRS в одном из мегаполисов России, могут быть сегментированы, стать основанием для кластеризации (Kasprzhak, Kobtseva & Tsatrian, 2020). Директор школы, получив данные по совокупности школ территории и своей образовательной организации, после сопоставления результатов, по показателям инструмента оценки педагогического лидерства, отнесет себя к одному из кластеров. Затем изучит характеристики кластера и проведет сравнение показателей: сравнит себя с другими школами. В результате он сможет получить ответ на два вопроса: «К какому кластеру относится руководимая им школа?» и «Каково ее положение относительно наиболее успешных школ данной группы»

образовательных организаций?». Таким образом, представленные в данной статье материалы помогут управленцам регионального, муниципального и школьного уровня принимать обоснованные решения, ориентированные на модернизацию образовательного процесса, повышение его результативности.

Обзор литературы

На протяжении последних десятилетий исследователи предпринимали попытки типологизировать сложившиеся модели управления школами. В результате появилось описание различных типов лидерства: педагогическое, транзакционное, трансформационное, распределенное и т.д. Психологические механизмы, лежащие в основе того или иного типа лидерства, позволили исследователям описать различные модели управления организациями (модель ситуационного лидерства - П.Херси и К.Бланшар, модель управления изменениями - Джон Коттер, модель лидерства как служения (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008) и т.д.), сопоставить их, выявить наиболее эффективные.

Несмотря на то, что проведенные исследования отличались друг от друга и способом изучения феномена, и используемыми инструментами, они имели одну цель – дать определение и описать руководителя школы как лидера организации. Проведенный анализ моделей управления показал, что они всегда появляются как решение определенного набора задач, следовательно единственно правильной модели не существует (Trompenaars & Coebergh, 2019).

Одним из направлений такой работы стали исследования, задачей которых было выявление корреляции между моделью лидерства и образовательными результатами учеников, что привлекло внимание научного сообщества к педагогическому лидерству (Hallinger et al., 2015; Robinson et al., 2008 cited in Hou, Cui, & Zhang, 2019; Zheng, Li, Chen, & Loeb, 2017). Так, например, в исследованиях Ф. Халлингера (Hallinger, 2010) было установлено, что именно педагогическое лидерство (практики, направленные на управление образовательным процессом) является ключевым фактором, влияющим на эффективность школы (Hou, Cui, & Zhang, 2019; MacNeill et al. 2003, 2005 cited in Hallinger et al., 2015; Mumford & Fried, 2008).

Отсутствие концептуальной рамки педагогического лидерства послужило толчком для развития инструмента PIMRS, который направлен на измерение уровня вовлеченности директора в управление образовательным процессом. Сегодня исследователи педагогического лидерства опираются на одну из двух доминирующих концептуальных моделей: Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee (1982) и Ф. Халлигер и Дж. Мерфи (1985) (Hallinger & Murphy, 1985). В то время как Bossert et al. (1982) акцентируют внимания на личностных характеристиках директора и контексте образовательной организации, концептуальная модель Ф. Халлингера и Дж. Мерфи фокусируется на управленческих практиках, что позволило сформировать управленческий профиль директора и его команды.

Таким образом, одной из основных задач настоящего исследования стало выявление моделей управления образовательным процессом на основании применения в одном из российских мегаполисов инструмента Ф. Халлингера (Kasprzhak, Kobtseva & Tsatrian, 2020). Основанием для кластеризации стали 120 управленческих профилей, полученных в результате самооценки управленческих практик директора школы и его команды. Таким образом, группировка школ была произведена по наиболее приближенным профилям школ. Это позволило выявить и описать 4 модели управления образовательным процессом.

Представленные ниже модели управления образовательными организациями базируются на данных 120 школ одного из мегаполисов России, что не позволят их применить абсолютно ко всем школам. Можно предположить, что применение инструмента Ф. Халлингера в моногородах, селах, малых городах и др. с последующей кластеризацией методом Д. Варда (Soshnikova, Tamashevich, & Makhnach, 2004; Ward Jr, 1963) выявит и добавит новые модели управления. Вместе с тем, получив «свой» управленческий профиль, директор школы мегаполиса сможет отнести свою школу к одному из кластеров и понять эффективность применяемой им модели управления, направленной на совершенствование образовательного процесса.

Методология и методы исследования

Инструмент PIMRS применяется для выявления уровня вовлеченности директора и его управленческой команды в управление образовательным процессом школы, что позволяет определить,

является ли в данной школе приоритетным именно управление обучением. Инструмент самооценки включает в себя 12 доменов (Рис. 1), каждый домен включает в себя утверждения, на которые директор и его команда отвечали по 4-х балльной шкале (1 – «редко», 4 – «почти всегда»), оценивая свои управленческие действия за последний год. Таким образом, отвечая, как часто директор/его команда занимаются тем или иным вопросом, инструмент позволяет сформировать управленческий профиль директора школы и его команды. Более того, PIMRS помогает увидеть какие вопросы директор делегирует своей управленческой команде, а какие нет (подробнее в Kasprzhak, Kobtseva & Tsatrian, 2020). Инструмент Ф. Халлингера впервые был апробирован в России (Kasprzhak, Kobtseva, & Shishkina, 2019).

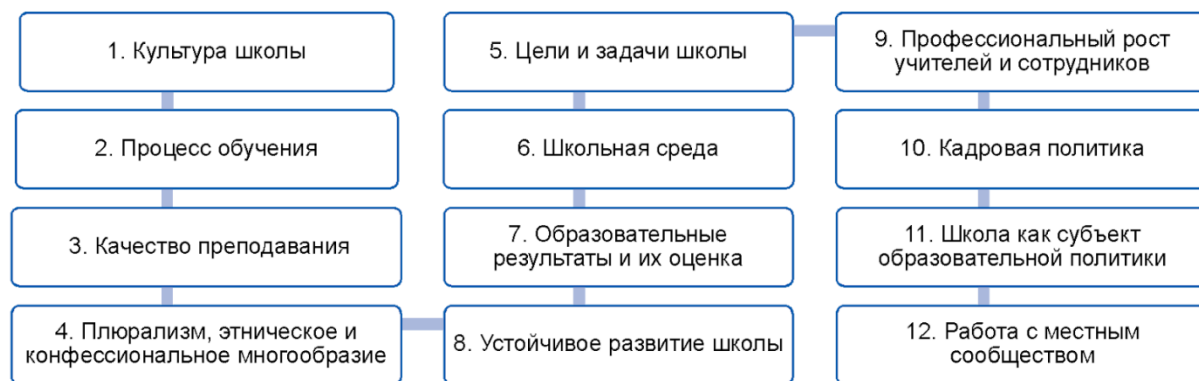


Рис. 1. Инструмент PIMRS (12 доменов)

В исследовании приняли участие 120 школ (120 директоров и 426 представителей управленческих команд школ). Выборка исследования была случайной. Ответы на анкету PIMRS анализировались в SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) с целью выявления управленческих моделей из полученных данных. Таким образом, данные позволили провести кластерный анализ и сгруппировать данные, основываясь на сходстве ответов на переменные. Получив управленческие профили 120 школ, мы смогли сгруппировать похожие управленческие профили.

В качестве инструмента анализа данных нами был использован иерархический кластерный анализ со стандартизацией переменных – методом Д. Варда (Soshnikova, Tamashevich, & Makhnach, 1999; Ward Jr, 1963). В данном методе кластеры формируются так, чтобы минимизировать внутрикластерную дисперсию. Кроме того, другими исследователями замечено, что метод Д. Варда приводит к образованию кластеров примерно равных размеров, что актуально для небольших выборок. Окончательный выбор кластерного решения осуществлялся на основе интерпретации особенностей школ, объединенных в одну группу.

В результате проведенного анализа было выделено четыре кластера образовательных организаций, включающие 23 (1 кластер), 23 (2 кластер), 34 (3 кластер) и 40 (4 кластер) школ соответственно (Рис 2).

Из данных, представленных в таблице видно, что ориентация на педагогическое лидерство директоров школ сдвигается от первого к четвертому кластеру. Представители четвертого кластера в большей степени педагогические лидеры, нежели менеджеры по отношению к третьему, второму и первому кластерам.

Графики, представленные на рис. 4, говорят о том, что директора школ – представители первого и второго кластера, делегируют полномочия заместителям, третьего – полностью берут на себя право принимать решение и ответственность за его выполнение, четвертого – разделяют ответственность с представителями управленческой команды. Из графиков видно, что уровень педагогического лидерства руководителей, принадлежащих к третьему и четвертому кластерам, выше, чем у коллег из первого и второго.

Параметры		1 кластер		2 кластер		3 кластер		4 кластер	
		Дир.	Команда	Дир.	Команда	Дир.	Команда	Дир.	Команда
1	Культура школы	2,70	3,10	2,84	3,33	3,21	3,07	3,49	3,57
2	Процесс обучения	2,47	3,01	2,79	3,36	3,29	2,92	3,37	3,52
3	Качество преподавания	2,17	2,78	2,50	3,22	3,16	2,66	3,16	3,32
4	Плюрализм, этническое и конфессиональное многообразие	1,93	2,49	2,11	2,86	2,87	2,37	2,83	2,91
5	Цели и задачи школы	2,58	3,03	3,01	3,44	3,39	3,00	3,63	3,57
6	Школьная среда	2,72	3,13	3,28	3,58	3,55	3,21	3,77	3,59
7	Образовательные результаты и их оценка	2,14	2,76	2,60	3,26	2,95	2,73	3,16	3,33
8	Устойчивое развитие школы	2,30	2,96	2,80	3,43	3,24	2,82	3,40	3,48
9	Профессиональный рост учителей и сотрудников	2,56	2,89	2,83	3,41	3,36	2,77	3,43	3,39
10	Кадровая политика	2,76	2,84	3,02	3,42	3,46	2,96	3,63	3,43
11	Школа как субъект обр. политики	2,66	2,84	3,09	3,20	3,24	2,81	3,50	3,19
12	Работа с местным сообществом	2,38	2,47	2,55	3,08	2,93	2,57	3,22	3,13
Среднее		2,45	2,86	2,79	3,30	3,22	2,82	3,38	3,37

Рис. 2. Показатели педагогического лидерства руководителей школ и их команд, отнесенных к одному из четырех кластеров, по каждому из направлений управленческой деятельности

Если посмотреть на содержание блоков PIMRS, то можно их условно разделить на:

1. Педагогические (непосредственно направленные на управление образовательным процессом) (блоки 1-3): «Культура школы», «Процесс обучения» и «Качество преподавания».

2. Квази-педагогические (косвенные факторы, влияющие на образовательный процесс) (блоки 7-9): «Образовательные результаты и их оценка», «Устойчивое развитие школы», «Профессиональный рост учителей и сотрудников».

3. Менеджерские (вопросы, решение которых создает условия для образовательного процесса) (блоки 4-6, 10-12): «Плюрализм, этническое и конфессиональное многообразие», «Цели и задачи школы», «Школьная среда (позитивный, творческий климат)», «Кадровая политика». «Школа как субъект образовательной политики», «Работа с местным сообществом».



Рис. 3. Показатели средних значений лидерского потенциала руководителей школ по кластерам

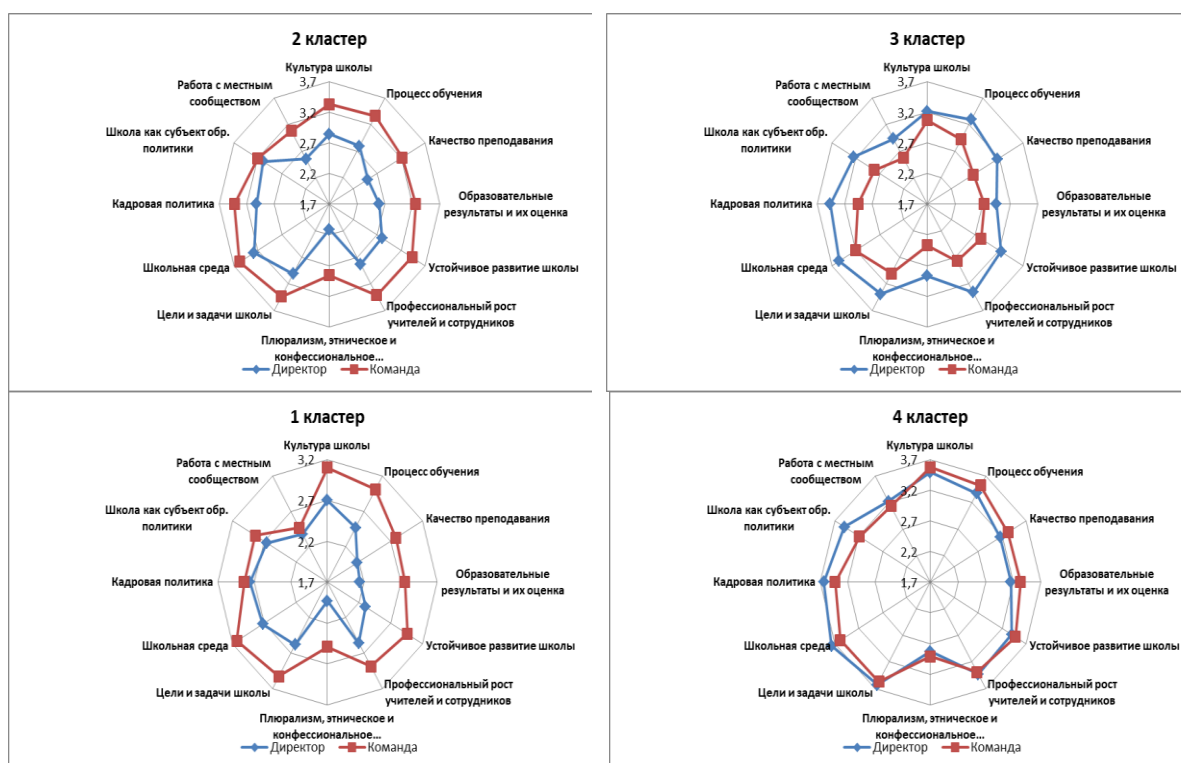


Рис. 4. Показатели средних значений включенности в управление образовательным процессом руководителей школ и их команд по кластерам

Обращают внимание следующие факты:

- Уровень включенности в управление образовательным процессом руководителя растет от первого к четвертому кластеру (Рис. 3).
- Директора школ, принадлежащие к первым двум кластерам, делегируют полномочия по всем направлениям деятельности управленческим командам.
- Руководители школ третьего кластера доминируют во всех видах деятельности, несмотря на то что абсолютное значение показателей их лидерского потенциала выше, чем у представителей кластеров 1 и 2, но ниже, чем у управленцев образовательных организаций, принадлежащих к четвертому кластеру.
- Руководители четвертого кластера проявляют себя как педагогические лидеры, распределяя обязанности по направлениям с управленческой командой.

Следует отметить, что инструмент Ф. Халлингера (PIMRS) не измеряет «эффективность директора школы» как таковую. Скорее, PIMRS используется для оценки степени вовлеченности директора школы в практики, которые влияют на образовательный процесс. Хотя более высокие баллы по 12 доменам могут предполагать более активное участие или активность руководителя в управлении образовательным процессом. Даже самые эффективные директора школ не обязательно получают среднюю оценку «4» («почти всегда») во всех 12 доменах PIMRS. Вполне возможно, что «оптимальное вовлечение» не повлечет за собой ответа «почти всегда». Таким образом, средние баллы от 3 и выше должны рассматриваться как индикаторы «высокой вовлеченности» руководителя в управление образовательным процессом (Hallinger et al., 2015).

Результаты и обсуждение

Модели управления образовательными организациями

Если согласиться с тем, что «...под моделью управления школой понимается конфигурация отношений, связанных с управлением образовательным процессом...» (Farkhatdinov, Evstigneeva, Kurakin, & Malik, 2015, p. 202), можно утверждать, что существует большое число оснований для их систематизации. Изучив ряд работ в области менеджмента организаций, мы пришли к выводу, что все они принимают за точку отсчета две характеристики поведения руководителя, предельные значения по которым задают ортогональные оси, которые делят пространство на четыре квадранта¹ (кластера) (Taylor, 2009).

Так, например, в работе Фархатдинов и др. (Farkhatdinov et al., 2015) основаниями для сегментирования моделей управления являются: «Режимы делегирования полномочий» и «Субъектность руководителя»; классификация стилей управления по А. Роу: «Терпимость руководителя к ситуации неопределенности» и его «Ориентация «на людей» для решения управленческих задач» (Kasprzhak & Bysik, 2014).

В нашем случае основаниями для кластеризации выбраны: способность руководителя брать на себя ответственность за принятие управленческих решений (лидерская позиция) и уровень его включенности в управление образовательным процессом.

Показателями самостоятельности руководителя в принятии управленческих решений становятся результаты, которые характеризуют взаимоотношения директора школы с учредителем², своими заместителями, учителями, учениками и их родителями, партнерами, местным сообществом. Гипотетически можно предположить, что «исполнительный» директор не стремится принимать самостоятельных решений, дополняющих и развивающих распоряжения учредителя, он делегирует принятие управленческих решений внутри школы членам своей команды.

Склонность к управлению образовательным процессом определится соотношением показателей по 12 доменам лидерства (блокам PIMRS).

¹ Квадрант плоскости — любая из 4 областей (углов), на которые плоскость делится двумя взаимно перпендикулярными прямыми, принятыми в качестве осей координат.

² В соответствии с гражданским законодательством учредителями юридических лиц являются физические лица, юридические лица, органы государственной власти и местного самоуправления. То есть в данном случае речь идет о региональных или муниципальных органах управления образованием.

Рассуждения, приведенные выше, и данные применения инструмента оценки педагогического лидерства позволяют предложить вариант кластеризации школ по моделям управления образовательным процессом (Рис. 5). Основаниями для кластеризации стали лидерская позиция и ее ориентация на управление образовательным процессом.

Отсюда предложенные названия кластеров:

- a. операторская модель, для которой характерна работа по локализации инициатив учредителя;
- b. контрактная модель, в которой директор выступает посредником между властью и исполнителями;
- c. лидерская модель предполагает наличие в школе «локомотива», который ведет коллектив за собой;
- d. командная модель – не что иное, как коллективный лидер.

		Ориентация на образовательный процесс	
		Менеджер	Педагогический лидер
Лидерская позиция	Ориентир	(2) «Контрактная» (консорциум)	(3) «Лидерская» (менеджерская)
	Оператор	(1) «Операторская» (административно-исполнительская)	(4) «Командная» «Командно-проектная»

Рис. 5. Кластеризация моделей управления образовательным процессом в школе

Прежде чем давать характеристику моделям управления школ, принадлежащих каждому из кластеров, уместно заметить, что «хороших» или «плохих» управленческих моделей не бывает. Качество управления образовательной организацией определяется результативностью, которая, в свою очередь, должна быть адекватна ситуации, в которой школа находится, ее ресурсами и т.д., а также задачам, которые стоят перед руководством школы. То есть, хороший управленец выбирает такую стратегию изменений и модель управления, которая позволит, согласовав интересы всех субъектов образовательного процесса, достичь поставленные перед школой задачи.

Более того, скорее всего модель управления школы, выбранная руководителем, уровень вовлеченности директора в управление образовательным процессом будет меняться в течение времени. Успешный директор школы проходит 3 этапа в управлении школой (Day et al., 2010):

1 – ранний этап. На данном этапе лидерские практики директоров школ сфокусированы на улучшении физической среды школы, на создании благоприятных условий для преподавания и обучения, установлении, коммуникациях и внедрении общешкольных норм. Производится реструктуризация управленческой команды, перераспределение ролей и обязанностей; более широкое делегирование функций, внедрение систем управления эффективностью работы для сотрудников

2 – средний этап – широкое делегирование и распределение руководящих ролей и обязанностей, принятие решений все чаще основывается на данных и т.д.

3 этап – главная стратегия директора школы сфокусирована на персонализации, обогащении учебного плана, делегировании и распространении лидерских обязанностей, работе с местным сообществом и т.д.

Кластер 1. Модель управления – «Операторская»

Полученные результаты говорят о том, что руководители школ первого кластера уделяют больше времени совершенствованию структуры управления, взаимодействию с партнерами более широкого круга, взаимодействию с местными сообществами, делегируя заместителям решение задач, непосредственно связанных с организацией учебного процесса. Это подтверждается показателями средних значений лидерского потенциала руководителей школ и их команд по кластерам (Рис. 2).

По данным опроса респондентов, принадлежащих к первому кластеру, выяснилось, что 47% из их числа часто совершенствуют структуры управления, перераспределяют ресурсы с точки зрения стратегии развития школы. Однако около 90% директоров школ-операторов никогда или редко решали проблемы с расписанием занятий, 65% практически не помогали учителям, около трети практически никогда не посещали уроки.

Только для 9% директоров первого кластера задача стимулирования профессионального роста сотрудников школы, создание условий, при которых они могут взять на себя ответственность, относится к приоритетным видам деятельности.

Итак, руководители школ, принадлежащие к первому кластеру, ориентируются на сигналы учредителя, который стремится выстроить единую образовательную систему на всей подведомственной территории. Именно учредитель определяет стратегию развития школы, оставляя за руководителем образовательной организации задачу локализации определенной им стратегии. То есть директор выполняет функцию оператора, отслеживая сигналы сверху, курирует их выполнение заместителями. Зона его внимания – выполнение стратегических установок учредителя, то есть обеспечение выполнения менеджерских функций.

Для того чтобы добиться успеха в данной ситуации, директор школы должен:

- иметь достоверную информацию, прежде всего о коллективе, а не о территории, на которой расположена школа;
- упрощать схемы управления, что обеспечит «глубину» прохождения инициатив без искажений. Директор не строит многоступенчатых схем, а имеет множество простых цепочек по каждому направлению деятельности школы;
- выстраивает работу в форме краткосрочных, последовательных, конкретных задач, результаты которых легко измеряются.

Кластер 2. Модель управления – «Контрактная»

Результаты исследования управленческих моделей школ, составляющих второй кластер, показывают, что директора этой группы школ, как и их коллеги из первого кластера, делегируют все направления управленческой деятельности заместителям. При этом их собственные лидерские характеристики выражены в большей степени: усредненный лидерский профиль представителей второй группы сильнее, чем в первой за счет более ощутимого вклада заместителей в улучшение работы школы. В пользу этого говорит то, что половина опрошенных этой группы, по крайней мере, иногда решали проблемы с расписанием занятий в школе, почти все – тратят на административную и управленческую деятельность более 20% и 65% рабочего времени.

Следует добавить, что директора школ данного кластера более 10% своего времени уделяют работе с родителями, они озабочены уровнем квалификации учителей (65% респондентов), активно занимаются вопросами подбора кадров, финансового обеспечения образовательной организации, взаимодействию с партнерами. Одним словом, их деятельность более многоаспектна, что говорит о разнообразии решаемых учреждением задач, как и субъектов, которые к их решению привлечены.

В этой ситуации «стержнем», на котором строится эта модель управления, является система договоренностей (контрактов) руководителя – с исполнителями. Директор, являясь менеджером в большей степени, чем педагогическим лидером, создает множество связанных между собой, но самостоятельных структур, каждая из которых имеет свою систему управления. Эти структуры управления могут отличаться друг от друга, так как они обеспечивают решение различных задач. При этом сами задачи определяются стратегией учредителя. Таким образом, директор в этой управленческой

модели – «охранитель» точности выполнения директив учредителя, с одной стороны, самобытности отдельных структур, с другой.

Данная модель управления эффективна в том случае, если каждая из структур обладает достаточным ресурсом для решения поставленных задач. Обеспечение же их решения, точность выполнения определяется высокой исполнительской дисциплиной принадлежащих к различным уровням многоступенчатой системы управления.

Достоинство контрактной модели управления – гибкость схем управления, возможность быстро перестроиться при изменении стратегии учредителем. Риск – ориентация на сильное руководство, при смене которого предпосылки к самостоятельной постановке целей появятся не сразу.

Кластер 3. Модель управления – «Лидерская»

В эту группу вошли школы с достаточно сильными руководителями, которым во всем подчинена управленческая команда. Это единственный кластер, в котором оценки директора выше, чем его помощников по всем направлениям деятельности. Только в отношении определения основной миссии и концепции школы (блок «Культура школы») участие руководителя и его заместителей равноценное. Следует обратить внимание, что усредненный профиль команд этой группы не отличается от первого (Рис. 6). То есть, именно директор ведет школу вперед, решая поставленные перед ней задачи.



Рис. 6. Показатели средних значений лидерского потенциала руководителей школ и их команд по кластерам

Значительная часть руководителей третьего кластера ориентирована на обеспечение качественной работы школы за счет формирования ответственности сотрудников за свою деятельность: 56% – очень часто принимали меры для того, чтобы учителя чувствовали ответственность за образовательные результаты учащихся, 32% – очень часто способствовали тому, чтобы учителя чувствовали ответственность за улучшение навыков преподавания. Четверть директоров подкрепляют важность саморазвития собственным примером.

Из данных, представленных на рисунке 6, видно, что директора-представители модели являются локомотивом школы. Они с помощью заместителей, которые являются их помощниками по каждому из направлений работы, самостоятельно работают и с учредителем, и с прогнозом, определяя стратегию развития образовательной организации.

Лидерская модель управления характеризуется тем, что директор действует в соответствии со своими внутренними ценностными ориентирами.

Школа, которую возглавляет директор-лидер, хорошо развивается в конкурентной среде, активно идет на контакты с внешними структурами, видя в них ресурс развития.

Риском такой системы управления являются прежде всего, потеря управляемости, связанной с отсутствием четкой структуры власти, причиной которой является ее централизация. Этот риск можно

преодолеть за счет введения четких правил и процедур, структур, обеспечивающих их выполнение (Adizes, 2011).

Кластер 4. Модель управления – «Командная».

Это единственный кластер, в котором директор распределяет управленческие действия между собой и командой (отсюда – название), причем лидерские профили и руководителя, и его заместителя – самые высокие.

И директор, и управленческая команда работают по всем направлениям. Работа со стратегией развития и прогнозом является основным способом управления: каждый третий директор тратит более 20% времени в течение года на разработку и реализацию программы развития школы.

Для обеспечения развития школы директора этой группы не просто задают общий ориентир, а помогают наладить определенные процессы для внедрения новшеств. В каждой второй школе четвертого кластера управленцы способствуют сотрудничеству между учителями при разработке новых методов преподавания. Как следствие, происходящие в этих школах изменения носят качественно значимый характер, что придает особое значение работе по преодолению сопротивления изменениям.

Управленческая команда в такой школе – коллективный лидер. Работа же директора: «лидера группы лидеров» – баланс между искусством и технологией. Он сам устанавливает свои цели и, воодушевляя сотрудников, передает им свое видение будущего, затем – помогает пройти этап изменений.

Основные риски этой группы школ кроются в том, что, как правило, жесткая система управления муниципалитета и региона, не терпима к риску, не позволяет ошибаться, чего невозможно избежать при качественных изменениях.

Ограничения использования инструмента PIMRS

Вместе с тем применение школой самостоятельно инструмента PIRMS имеет ограничения, к которым следует отнести следующие.

Первая группа ограничений связана с необходимостью дальнейшей культурной адаптации инструмента.

В российском педагогическом дискурсе под культурой школы (один из 12 доменов PIMRS) принято понимать работу директора по формированию общего видения коллективом миссии, педагогической концепции школы – согласованной точки зрения педагогического коллектива на функции школы, смысла и задач педагогической деятельности. На практике же подобная работа ведется лишь в небольшой части инновационных или авторских школ, которые потому так себя и называют, что ставят перед собой задачу отличаться от других, в которых каждый учитель «несет» на себе свою собственную миссию. Если это утверждение является достоверным хотя бы отчасти, то результаты, полученные по блоку «Культура школы», могут быть или социально ожидаемые, или ответом на самостоятельно реконструированный респондентом вопрос. Значит, полученные результаты надо будет уточнять, проводя качественные исследования (интервью).

Вторая группа ограничений связана с тем, что руководителю школы для принятия управленческих решений нужны не только результаты самообследования по всей территории и своего образовательного учреждения, но и оценка образовательного потенциала местности, в которой школа расположена.

Учитывая, что на сегодняшний день нет единого подхода к определению термина «образовательный потенциал территории», мы остановились на одном из трех наиболее распространенных в экономической литературе подходов. В данном подходе «образовательный потенциал» определяется через категорию ресурсов, используя в анализе следующие укрупненные категории: внутренняя компактность; экономическое благополучие; безопасность; образовательная инфраструктура; транспортная инфраструктура; культурная инфраструктура (Shvakova, 2011). В результате школы, принимающие участие в исследовании, были разделены на группы с высоким, средним и низким образовательным потенциалом. Однако полученные результаты не оказались чувствительными к образовательному потенциалу территории.

Краткие выводы, возможные рекомендации

Каждая модель управления подходит под решение конкретных управленческих задач, к определенному этапу управления, связанным с жизненным циклом организации, т. е. школы. Так, модель управления с минимальным вовлечением директора в управление образовательным процессом не говорит о том, что такая модель управления менее эффективна в отличие от, например, «командной» модели с более высоким уровнем педагогического лидерства. Вероятно, такая модель наиболее эффективна и уместна на раннем этапе управления (Day et al., 2010), так как именно она позволяет директору сфокусироваться на реструктуризации управленческой команды, выстроить отношения с местным сообществом и т.д. Таким образом, директор школы выстраивает систему, которая в дальнейшем позволит перейти ему на модель с большим вовлечением в управление образовательным процессом. Инструмент PIMRS, формируя управленческий профиль школы, позволит директору увидеть сильные и слабые стороны управления.

Для смены парадигмы «интуитивного» управления на управление, «основанное на данных», директор школы должен точно понимать, что от организации требуется, иметь информацию о школе и ее окружении. А соотнесение характеристик моделей управления с задачами школами и собственным горизонтом планирования, позволит выбрать оптимальную для данной ситуации модель управления. Наличие же управленческих кейсов, в которых описывается успешный управленческий опыт коллег, позволит начинающим руководителям школ избежать ошибок. Понимая, к какому кластеру относится школа, директор может изменить приоритеты направления, понять, где возможно большее делегирование полномочий. Как задействовать свою управленческую команду в направлениях, которые не получили ту вовлеченность, которая необходима для выполнения поставленных задач.

От того, какие задачи стоят перед школой, установленные руководством региона/муниципалитета, как в нем работает система мониторинга результатов эффективности школы, зависит возможная модель управления образовательной организации. Из этого следует, что одним из параметров, определяющих выбор модели управления, является вертикальная интеграция образовательной системы, в которую входит школа (Novikov & Glotova, 2004).

При этом степень его самостоятельности определяется внятностью запроса учредителя и других потребителей образовательных услуг: родителей, партнеров и т.д. Используя ситуацию многозадачности, директор школы может решать и свои собственные, авторские, образовательные цели и задачи.

Информация о школе и ее окружении является фактором, который также необходимо учитывать при выборе модели управления. Модель управления организацией во многом определяется традициями школы, климатом в коллективе.

Наконец, если полученные результаты будут дополнены кейсами успешных управленческих практик школ каждого кластера, то управленческие решения могут приниматься пользователями с учетом их опыта, что должно помочь начинающим руководителям школ, находящимся в сходных условиях. Кейсы помогут директору и его команде определить приоритеты в программе развития организации.

Список литературы

- Адизес И. Управление жизненным циклом корпорации. – СПб.: Питер, 2011. – 383 с.
- Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решения // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 96-118.
- Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом // Образовательная политика. – 2020. – Т. 82. – № 2. – С. 70-85.
- Каспржак А., Кобцева А., Шишкина М. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Образование и саморазвитие. – 2019. Т. 14. – № 1. – С. 68-79.
- Новиков Д. А., Глотова Н. П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.
- Сошникова Л. А., Тамашевич В. Н., Махнач Л. А. Многомерный статистический анализ. – Минск: БГЭУ, 2004. – 162 с.
- Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента // Управление мегаполисом. – 2009. – №. 6. – С. 69-83.

- Тромпенаарс Ф., Куберг П. Х. 100 ключевых моделей и концепций управления. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 900 с.
- Фархатдинов Н. Г., Евстигнеева Н. В., Куракин Д. Ю. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. – 2015. – №. 2. – С. 196-219.
- Швакова О. Н. Оценка уровня использования регионального образовательного потенциала как ресурса развития территории // Автореф. дис. на соискание ученой степени к. э. н., 2011. – URL: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004936075.pdf (дата обращения: 23.12.2021).
- Bossert S. T., Dwyer D. C., Rowan B., Lee G. V. The instructional management role of the principal // *Educational administration quarterly*. – 1982. – Vol. 18. – No. 3. – P. 34-64.
- Day C. et al. Ten strong claims for successful school leadership in English schools // *Londres, National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCSL)*. – 2010.
- Hallinger P. Developing instructional leadership // *Developing successful leadership*. – Springer, Dordrecht. – 2010. – P. 61-76.
- Hallinger P., Murphy J. Assessing the instructional management behavior of principals // *The elementary school journal*. – 1985. – Vol. 86. – No. 2. – P. 217-247.
- Hallinger P., Wang W. C., Chen C. W., Li D. Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. – Dordrecht: Springer, 2015.
- Hou Y., Cui Y., Zhang D. Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China // *Asia pacific education review*. – 2019. – Vol. 20. – No. 4. – P. 543-558.
- Liden R. C., Wayne S. J., Zhao H., Henderson D. Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment // *The leadership quarterly*. – 2008. – Vol. 19. – No. 2. – P. 161-177.
- Mumford M. D., Fried Y. Give them what they want or give them what they need? Ideology in the study of leadership // *Journal of Organizational Behavior*. – 2014. – Vol. 35. – No. 5. – P. 622-634.
- Ward Jr J. H. Hierarchical grouping to optimize an objective function // *Journal of the American statistical association*. – 1963. – Vol. 58. – No. 301. – P. 236-244.
- Zheng Q., Li L., Chen H., Loeb S. What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China? // *Educational Administration Quarterly*. – 2017. – Vol. 53. – No. 3. – P. 409-447.

References

- Adizes, I. (2011). *Life cycle management of a corporation*. St. Petersburg: Piter.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims for successful school leadership in English schools*. Londres, National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCSL).
- Farkhatdinov, N. G., Evstigneeva, N. V., Kurakin, D. Yu., & Malik, V. M. (2015). Patterns of managing secondary schools under reforms: Sociological analysis experience. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies*, 2, 196-219.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer, Dordrecht.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer.
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 543-558.
- Kasprzhak, A. G., & Bysik, N. V. (2014). Decision-making styles of Russian school principals. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies*, 4, 96-118.
- Kasprzhak, A., Kobtseva, A., & Shishkina, M. (2019). Pedagogical leadership as a school management tool and an object of research. *Obrazovaniye i samorazvitiye - Education and Self-Development*, 14(1), 68-79.

- Kasprzhak, A., Kobtseva, A., & Tsatrian, M. (2020). School principals in megacities. How do they manage the educational process? *Obrazovatel'naya politika - Educational Policy*, 82(2), 70-85.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.
- Mumford, M. D., & Fried, Y. (2014). Give them what they want or give them what they need? Ideology in the study of leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 35(5), 622-634.
- Novikov, D. A., & Glotova, N. P. (2004). *Models and mechanisms for managing educational networks and complexes*. Moscow: Institut upravleniya obrazovaniyem RAO.
- Shvakova, O. N. (2011). *Assessment of the level of use of regional educational potential as a resource for the development of the territory* (Doctoral dissertation). Accessed December 23rd, 2021 at: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004936075.pdf
- Soshnikova, L. A., Tamashevich, V. N., & Makhnach, L. A. (2004). *Multidimensional statistical analysis in economics*. Minsk: BGEU.
- Taylor, F. W. (2009). The principles of scientific management. *Upravleniye megapolisom - Megapolis Management*, 6, 69-83.
- Trompenaars, F., & Coebergh, P. H. (2019). *100+ Management Models: How to understand and apply the world's most powerful business tools*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
- Ward Jr, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American statistical association*, 58(301), 236-244.
- Zheng, Q., Li, L., Chen, H., & Loeb, S. (2017). What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409-447.