

# Директора школ как агенты реформы российской системы образования

**А. Г. Каспржак, Н. Б. Филинов, Р. Ф. Байбурин,  
Н. В. Исаева, Н. В. Бысик**

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2015 г.

---

**Каспржак Анатолий Георгиевич**

кандидат педагогических наук, директор Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

**Филинов Николай Борисович**

кандидат экономических наук, декан факультета бизнеса и менеджмента НИУ ВШЭ. E-mail: nfilinov@hse.ru

**Байбурин Рустам Фаильевич**

аналитик Центра развития лидерства в образовании, заместитель директора Лицея НИУ ВШЭ. E-mail: rbaiburin@hse.ru

**Исаева Наталья Витальевна**

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

**Бысик Надежда Викторовна**

научный сотрудник Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: nbysik@hse.ru.

Адрес: Москва, 101000, Потаповский пер., 16.

**Аннотация.** Обсуждаются результаты исследования стилей принятия управленческих решений, характерных для директоров общеобразовательных школ, которое было проведено в 2014 г. в восьми регионах Российской Федерации (по одному региону в каждом федеральном округе) по методологии А. Роу. Целью исследования было оценить реформаторский потенциал российских директоров, который, по мнению авторов, в современных условиях опирается на стиль

лидерства, предполагающий сотрудничество с педагогами в принятии решений и делегирование им ответственности в ситуации неопределенности и высокой когнитивной сложности задач. Опираясь на двухфакторную модель лидерства Б. Басса, авторы полагают, что в зависимости от конкретных обстоятельств, в которых работает школа, может быть эффективен либо трансформационный стиль лидерства, либо транзакционный. Соответственно два типа лидеров могут быть наиболее результативными с точки зрения реформирования школы: директора, у которых концептуальный стиль принятия решений является доминирующим, а аналитический запасным, и директора, у которых аналитический стиль является доминирующим, а концептуальный запасным. Установлено, что только 12% руководителей школ — это директора с концептуальным стилем принятия решений, которые в запасе имеют аналитический стиль. Именно они могут быть отнесены к трансформационным лидерам. И только 11% директоров при определенных внешних условиях готовы эффективно реализовать изменения — это транзакционные лидеры с предрасположенностью к смене стиля лидерства на трансформационный.

**Ключевые слова:** директора школ, школьное лидерство, стили принятия решений, реформаторский потенциал системы образования, трансформационный стиль лидерства.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2015-3-122-143

Введение принципиально нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, ориентированного на результаты, причем не только предметные и метапредметные, но и личностные (способность к саморазвитию, желание учиться и т.д.), не может не привести к качественным изменениям в организации образовательного процесса и, как следствие, всей работы образовательных организаций. Значение успешной реализации проекта «принципиально новый стандарт» трудно переоценить. Новый стандарт необходим не столько потому, что наша система образования, не двигаясь вперед динамично в течение последних лет, постепенно становится архаичной [Мау, Кузьминов, 2013], а прежде всего потому, что и потребители, и производители образовательной услуги, испытывавшие череду неудавшихся по большому счету реформ, все больше сомневаются в возможности хоть каких-то положительных перемен, инициированных государством.

Политики и управленцы полагают, что ресурсом для достижения выпускниками школ новых образовательных результатов станет не только выполнение учредителем условий реализации ФГОС (вошли в тело Стандарта как его часть), но и делегирование свободы и ответственности на уровень образовательной организации. В последние годы в российской системе образования осуществляется ряд реформ в области организационно-финансовых условий функционирования образовательных организаций. Это прежде всего перевод школ в статус бюджетных и автономных организаций, введение нормативно-бюджетного финансирования, новой системы оплаты труда. В этом контексте руководители школ и их управленческие команды рассматриваются в качестве агентов перемен, основной движущей силы грядущих изменений.

Повышение ответственности школы за результаты образования вполне естественно ставит вопрос о директоре как представителе государства в школе, той ключевой фигуре, которая должна принять или не принять для реализации основные идеи новой российской школы, во многом определив, таким образом, ее судьбу. Ситуация за последние 10–20 лет принципиально изменилась. Директор из самостоятельного руководителя, которым он являлся в конце 1980-х — начале 1990-х и который, хоть и был вынужден решать множество материально-финансовых проблем, был свободен в выборе образовательной стратегии своего учреждения, превратился в оппозиционера-консерватора, защитника педагогического коллектива от постоянного напора инноваций и реформ, привносимых извне.

В середине 1990-х (конец эпохи перемен) в России было проведено несколько эмпирических исследований, посвященных директорам общеобразовательных школ, которые позво-

лили выявить особенности их управленческой деятельности. Л. И. Фишман описал кластер «традиционно-прогрессивные руководители», в который были отнесены 72% респондентов (всего опрошены 282 директора школ в трех регионах РФ). Для таких руководителей школ была характерна ориентация на достижение образовательных результатов (хотя хозяйственную и административную работу они тоже считали важной) и организацию совместной работы с учителями (при этом что они признавали необходимым формальное распределение обязанностей среди членов коллектива и определенное дистанцирование от подчиненных) [Фишман, 1999]. Д. Манн и В. Бриллер выяснили, что:

- 1,5% директоров школ (из 1400 директоров, опрошенных в шести регионах РФ) видят необходимость в реформе управления и знают, как ее осуществить;
- 4% уверены, что изменения вредны и не могут дать положительного результата;
- 40% из оставшихся (94%) ориентированы на лучшие образцы образования [Манн, Бриллер, 1996].

Прошло 20 лет. Как изменился инновационный потенциал директоров и кого из них сегодня можно отнести к драйверам перемен в образовании? Считая нынешнего директора школы ключевым агентом изменений, мы попытались оценить его реформаторский потенциал.

Объектом анализа в данном исследовании являются директора общеобразовательных школ в восьми регионах Российской Федерации, а предметом исследования — стиль принятия директорами управленческих решений. Процесс принятия управленческих решений, с одной стороны, является важным компонентом лидерского стиля директора, с другой — во многом, на наш взгляд, определяет типовые модели управления школой, ориентированные на реализацию моделей общественно-государственного управления образованием или препятствующие ей.

Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы определить, склонны ли современные российские директора использовать лидерский стиль и модели управления, адекватные целям и задачам изменений, для реализации государственной политики в образовании.

### **Лидерство и стили принятия решений в обра- зовании**

Активное изучение феномена лидерства в образовании началось в 60-х годах XX в. в США. До 1980-х годов директора школ рассматривались исключительно в качестве администраторов, принадлежащих к иерархической структуре, в которой роли и каналы коммуникации были раз и навсегда определены [Ogawa, Bossert, 2000; Harris, 2003].

Начиная с 1980-х фокус исследований резко сместился к изучению директора как лица, ответственного за образовательные достижения учащихся. Директор получил новый статус — образовательного лидера (instructional leader) [Schein, 1992; Edmonds, 1979]. Как отмечал К. Лейтвуд с соавторами [Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999], руководители школ были теперь обязаны не только эффективно управлять школьной инфраструктурой, но и сосредоточиться на поддержке работы учителей в классе и, как это ни покажется странным на первый взгляд, на поведении учителей, от которых напрямую зависят успехи учеников. Директор становился также экспертом в области разработки и реализации образовательных (учебных) программ. П. Халлингер и Р. Хек провели метаанализ исследований школьного лидерства и в результате выявили наличие связи между деятельностью руководителя, ориентированной на формирование определенной культуры, которая основана на едином видении миссии, целей и задач всеми субъектами образовательного процесса, с одной стороны, и эффективностью работы школы, уровнем достижений учеников — с другой [Hallinger, Heck, 1998]. В более поздних исследованиях также показана связь между способом работы руководства школы и успеваемостью учащихся [Witziers, Bosker, Kruger, 2003]. М. Хамилтон и В. Ричардсон обнаружили связь между успешностью реализации нововведений (новаций, реформ) в школе и лидерскими качествами директора [Hamilton, Richardson, 1995].

В современном в высшей степени динамичном мире, в котором характер задач, стоящих перед школой, постоянно меняется, происходит очередной сдвиг парадигмы рассмотрения позиции директора. Теперь он видится как «лидер команды лидеров», который признает таланты своих сотрудников, расширяет их права и обязанности для совместной выработки и реализации единой образовательной политики, ориентированной на повышение ответственности за эффективность школы всех субъектов образовательного процесса [Shawn, 2009]. А. Харрис называет такой тип лидерства распределенным (distributed leadership). Она считает, что влияние школы на учеников во многом зависит от того, какие именно практики и паттерны управления приняты в данном учебном заведении [Harris, 2008]. В парадигме распределенного лидерства именно лидерский стиль директора становится основным инструментом достижения школой успехов, которые состоят прежде всего в академических результатах учеников и удовлетворенности учителей профессиональной деятельностью.

В менеджменте взаимосвязи между стилем руководства организацией и внешней по отношению к ней ситуацией исследовали представители так называемого ситуационного подхода (теория П. Герси и К. Бланшара, модель лидерства Ф. Фидлера и др.). Слабость теории Ф. Фидлера заключается в том, что он считал стиль лидерства устойчивой характеристикой управленца

и полагал, что максимальной эффективности организации можно добиться, только найдя оптимальное соответствие между стилем управления и ситуацией [Fidler, 1972]. Т. Серджиованни [Sergiovanni, 1991] убедительно показал, что менеджеры способны изменять свои стили управления, ориентируясь на перемены во внешних условиях. Все современные теории лидерства сходятся в том, что менеджеры вынуждены реагировать на турбулентность внешней среды, и рассматривают стили лидерства с позиций управления изменениями. Для нашего исследования наибольший интерес представляет классификация Б. Басса, который выделил следующие стили лидерства: транзакционный (transactional), трансформационный (transformational) и тип невмешательства и попустительства (laissez-faire) [Bass, 1985].

*Транзакционный стиль* руководства иногда называют «бартером»: в нем услуги обмениваются на награды [Bass, Avolio, 2000]. В этой модели отношений учителя вынуждены выступать в роли последователей директора, который доминирует, навязывает всем участникам образовательного процесса свое видение, которое становится общим. Данный тип лидерства может быть ориентирован на решение задач высокой сложности, но не на людей — даже в том случае, когда руководитель учитывает личные интересы учителей-исполнителей как мотивационный фактор. Работающие в этой модели директор и учителя заключают своего рода договор («сделку»), от выполнения пунктов которого зависит и конечный результат, и размер бонусов. Руководитель, придерживающийся *трансформационного стиля* управления, напротив, ориентирован на людей: он стремится добиться сотрудничества, сформировать доверие внутри коллектива, совместно выработать общие цели и ценности, единое видение будущего, что работает на повышение мотивации сотрудников [Bass, Avolio, 1996]. При этом он решает задачи высокой когнитивной сложности и достигает амбициозных целей за счет стимуляции творческого подхода к решению проблем — как индивидуально, так и в команде [Burns, 1978]. Очевидно, что такая управленческая модель способствует выращиванию команды лидеров внутри школы. *Стиль невмешательства* характеризуется отсутствием видимого лидерства в организации. Руководители, практикующие данный стиль, как правило, избегают брать на себя поиски выхода из трудных обстоятельств, предпочитают уклоняться от принятия решений, так как не уверены в способности контролировать ситуацию и своих сотрудников.

Влияние директора на эффективность деятельности школы не вызывает сомнений. При этом Т. Серджиованни считает, что определяющим фактором успешности школы является именно лидерский стиль руководителя, обуславливающий характер его действий [Sergiovanni, 2000]. По мнению К. Лейтвуда, трансформационный лидерский стиль наиболее эффективен в си-

туации реформирования школы, когда требуются постоянные изменения [Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999]. Д. Хауэлл и Б. Авوليو утверждают, что менеджеры должны развивать в себе черты трансформационного стиля лидерства для того, чтобы положительно влиять на состояние дел в своей организации [Howell, Avolio, 1993]. Данному управленческому стилю посвящено немало исследований. Так, Г. Верона и Д. Янг обнаружили связь трансформационного стиля лидерства с высокими результатами единого выпускного экзамена в школах Нью-Джерси [Verona, Young, 2001]; П. Скоуп выявила связь между эффективным руководством школ Индианы, школьной культурой и трансформационным стилем лидерства [Scope, 2006]; С. Нгуни, П. Слигерс и Э. Денессен [Nguni, Sleegers, Denessen, 2006], Д. Бернс и Б. Басс [Burns, 1978; Bass, 1995], сравнивая влияние трансформационного и транзакционного стилей на удовлетворенность учителей своей работой, пришли к выводу, что директора, придерживающиеся трансформационного стиля руководства, воспринимаются учителями как более эффективные, что их потенциал руководства группой и получения желаемых результатов выше.

Полученные в эмпирических исследованиях данные свидетельствуют о том, что трансформационный стиль лидерства эффективнее других. Тем не менее вслед за Б. Бассом [Bass, 1985] мы считаем наиболее реалистичной двухфакторную модель, согласно которой лидеры трансформационного, и транзакционного стиля учитывают потребности и желания сотрудников и работают с ними, а тот или иной стиль лидерства директора выбирают исходя из ситуации, в первую очередь внешней по отношению к организации. Директора, использующие транзакционный стиль управления, более эффективны в том случае, если школа находится в стабильном состоянии, не нуждается в изменениях. Трансформационные лидеры больше подходят для времен, когда жизненно необходимы постоянные преобразования. То есть результативность директоров школ, использующих тот или иной стиль управления, определяется ситуацией, в которой находится школа, и к запросам этой ситуации следует адаптировать свой стиль управления директору, владеющему разными стилями руководства. Эту позицию разделяет А. Роу, разработавший методiku определения стиля принятия решений для менеджеров. Он утверждает, что каждый управленец характеризуется доминирующим, запасным и избегаемым стилями принятия решений и имеет возможность при необходимости пользоваться любым из них [Rowe, Boulgarides, 1983].

Способ принятия решений является одной из важнейших характеристик стиля лидерства. *Какие* решения принимает руководитель и *как* он их принимает, зависит от того, является ли он лидером и какой стиль лидерства реализует. Вслед за Р. Ликертом и Г. Минцбергом [Likert, 1977; Mintzberg, 1989] мы утверждаем, что

стили школьного лидерства непосредственно связаны со стилями принятия управленческих решений, как их описывает А. Роу [Rowe, Boulgarides, 1983]. Его классификация стилей принятия решений основана на двух критериях: это ориентация на способ достижения цели и когнитивная сложность решаемых задач. Первый критерий характеризует приоритеты руководителя — его ориентацию на решение задачи или на людей. Второй критерий дает представление о количестве информации, используемой руководителем для принятия решений, о числе альтернативных вариантов, которые он готов рассматривать, т. е. о когнитивной сложности задачи, за которую он готов взяться. Совмещение этих критериев дает четыре стиля принятия решений: директивный, поведенческий, аналитический и концептуальный. Два из них — поведенческий и концептуальный — определяют выбор руководителя в пользу сотрудничества с учителями в управленческой практике. Два других — директивный и аналитический — характеризуют директора как сторонника иерархической структуры организации. При этом такая черта лидерского стиля, как высокая терпимость к ситуации неопределенности, характерной для любого периода реформирования, присуща лишь руководителям, использующим аналитический и концептуальный стили принятия решений<sup>1</sup>.

Характеризуя связь между стилями принятия управленческих решений и стилями лидерства, следует говорить об их когерентности, а не о тождественности. Так, например, концептуальный стиль принятия решений по ключевым характеристикам (ориентация директора на людей, решение амбициозных задач высокой сложности и терпимость к ситуации неопределенности) соответствует трансформационному стилю лидерства. Косвенным подтверждением когерентности концептуального стиля принятия решений и трансформационного стиля лидерства являются результаты, полученные А. Роу при анализе стиля принятия решений топ-менеджерами 80 крупнейших американских компаний, у которых доминирует как раз концептуальный стиль [Rowe, 1990]. Мы полагаем, что лидеры, придерживающиеся транзакционного стиля руководства, склонны к использованию аналитического стиля принятия решений, так как их усилия направлены скорее на решение технических задач высокой сложности (улучшение материальных и технических условий образовательного процесса), чем на заботу о людях, и при этом они готовы к работе в ситуации неопределенности.

Для реформирования образования необходимы директора школ, способные долгое время работать в ситуации неопределенности и успешно решать поставленные задачи в сотрудни-

<sup>1</sup> Подробное описание стилей принятия решений по А. Роу см.: [Каспржак, Бьсик, 2014].



честве со всеми субъектами образовательного процесса, — это, скорее всего, лидеры трансформационного типа, использующие концептуальный стиль принятия решений. Учитывая двухфакторную модель лидерства Б. Басса, согласно которой в разных условиях деятельности школы может быть эффективен либо трансформационный стиль лидерства, либо транзакционный, можно выделить два типа лидеров, наиболее эффективных с точки зрения реформирования школы:

- директора, у которых концептуальный стиль является доминирующим, а аналитический — запасным, — они готовы к изменениям и, скорее всего, уже их реализуют;
- директора, у которых аналитический стиль является доминирующим, а концептуальный — запасным, — они потенциально готовы к изменениям при условии изменения ситуации или внешнего воздействия.

Формулируя ключевые содержательные вопросы исследования, мы исходили из модели, разработанной Комитетом ОЭСР по образовательной политике для проекта по изучению феномена школьного лидерства в 22 странах ОЭСР, осуществленного в 2006–2008 гг. Идеологи проекта считали, что реформаторский потенциал системы образования и школы как ее несущей конструкции определяется в первую очередь установками и деятельностью ее руководства — директора и/или управленческой команды, действия которых оказывают решающее влияние на ход трансформационных процессов. Среднестатистический школьный лидер той или иной страны в рамках данного проекта определялся пятью ключевыми характеристиками:

- 1) политические и культурные ожидания, их перевод во внутренний смысл и миссию (влияние стилей лидерства на систему отношений, определяющих образовательный процесс);
- 2) понимание и поддержка преподавателей и других сотрудников школы (сценарии и механизмы трансляции директорскими импульсами органов управления образованием внутрь школы);
- 3) культивирование и структурирование школы (прозрачность процесса принятия решений для разных агентов системы отношений внутри школы);
- 4) работа с партнерами и внешним окружением (использование партнерства, ориентация на образцы);
- 5) личностное развитие и рост (горизонты и масштабы планирования грядущих изменений).

Эти характеристики, с нашей точки зрения, связаны со стилями лидерства и со стилями принятия управленческих реше-

## **Методология исследования**



ний. То есть по тому, как директор готовит и принимает решения (на что ориентирован, кого привлекает к обсуждению, с кем советуется, на основании каких данных, насколько быстро решение принимается и т. д.), можно дать характеристику директору и оценить его реформаторский потенциал.

Стили принятия управленческих решений директорами школ в данном исследовании оценивались с помощью методики А. Роу [Reardon, Reardon, Rowe, 1996]. Она пригодна для оценки стилей принятия решений в любых профессиональных областях, в том числе и в образовании. Подтверждением широких возможностей методики служат работы ее автора, в которых он сравнивает, например, менеджеров и архитекторов [Rowe, Boulgarides, 1983]. Обоснованность применения данной методики подтверждена, в частности, в исследовании директоров общеобразовательных школ, проведенном в канадской провинции Нью-Брансуик [Williams, 2006].

В восьми регионах России (по одному региону в каждом федеральном округе) было проведено анкетирование директоров школ. Не претендуя на репрезентативность полученных данных в отношении генеральной совокупности директоров школ России (по состоянию на 1 сентября 2014 г. их более 40 тыс. человек), мы проанализировали объективные характеристики (пол, возраст, образование, стаж и т. д.) директоров с доминирующим концептуальным стилем принятия решений. Согласно классификации А. Роу для них характерны терпимость к ситуации неопределенности и ориентация на людей в ходе решения задач высокой когнитивной сложности. Таким образом мы получили «портрет» директора, обладающего реформаторским потенциалом. Доля руководителей-реформаторов будет характеризовать реформаторский потенциал системы образования в представленных регионах (по каждому из регионов выборка является репрезентативной). Сузив эту группу до директоров, у которых запасным стилем при доминирующем концептуальном является аналитический, мы сможем определить процент наиболее эффективных управленцев для школы в эпоху реформ. А доля директоров с аналитическим доминирующим и концептуальным запасными стилями даст представление о группе, которая потенциально может перейти в группу реформаторов при наличии внешнего стимула.

Выделив ключевые события, произошедшие в системе образования России в последние 20 лет и изучив стили принятия решений, характерные для руководителей школ, которые изменили свой статус или организационно-правовую форму, далее мы предприняли попытку оценить реформаторский потенциал самого управленческого действия. В качестве таких действий нами были выбраны:

- переход к видовому своеобразиею школ, результатом которого стало выделение лицеев и гимназий;
- приобретение школами статуса автономного, бюджетного и казенного учреждения.

Гипотеза исследования состояла в том, что эти изменения статуса школ осуществляли руководители-реформаторы, которые способны понять и принять идеи реформы и совместно с педагогическим коллективом, родителями и партнерами реализовать их.

Эмпирические данные были собраны в восьми регионах: Самарская область, Новосибирская область, Ярославская область, Ставропольский край, Хабаровский край, Краснодарский край, Пермский край и город федерального значения Санкт-Петербург. В Санкт-Петербурге было проведено сплошное анкетирование директоров школ в двух районах— Красносельском и Василеостровском (67 образовательных учреждений). В остальных регионах случайным образом были отобраны 200 школ из общего количества образовательных организаций. В условиях неравного количества образовательных организаций в регионах— участниках исследования выборка, включающая 200 школ, была с социологической точки зрения оптимальной для достижения как репрезентативности данных для региона, так и сравнимости данных между регионами.

Онлайн-опрос для всех участников анкетирования был построен на веб-платформе SurveyMonkey, за основу была взята анкета А. Роу. К анкете добавлена «паспортичка», которая позволила идентифицировать каждую школу и ее руководителя по нескольким критериям:

- пол, возраст, стаж руководителя;
- расположение образовательного учреждения (город/село);
- форма собственности (государственная, муниципальная, частная);
- количество классов;
- тип организации (бюджетная, казенная, автономная);
- вид организации (лицей, гимназия и т. д.)<sup>2</sup>.

В опроснике А. Роу респондентам предъявляются 20 вопросов (своего рода управленческих кейсов). На каждый вопрос возможны четыре варианта ответа, соответствующие выделяемым А. Роу стилям принятия управленческих решений: директивно-аналитическому, концептуальному и поведенческому. Респондент должен оценить, насколько каждый вариант характерен

---

<sup>2</sup> Онлайн-анкету см.: <https://ru.surveymonkey.com/r/6WK8FPM>

для его управленческой деятельности, присвоив им баллы 1, 2, 4 или 8, где 1 балл соответствует наименее свойственному для респондента варианту действий, а 8 баллов — наиболее свойственному. Баллы по каждому стилю суммируются и определяются показатели использования каждого из четырех стилей принятия управленческих решений данным респондентом.

Следующий шаг состоит в определении того, какие из стилей являются для данного респондента доминирующими и запасными, а каких в своей практике он избегает (в соответствии с методикой А. Роу человек может иметь сразу несколько доминирующих, запасных или избегаемых стилей). Для оценки того или иного стиля по степени использования респондентом вычисляется среднее значение для данного стиля по всей выборке ( $n$ ) и среднеквадратичное отклонение ( $\sigma$ ). В диапазоне  $\left[n - \frac{\sigma}{2}; n + \frac{\sigma}{2}\right]$  находятся значения, соответствующие запасному стилю принятия решения. Справа от этого диапазона располагается область значений доминирующего стиля, а слева — избегаемого стиля. Так, например, для изучаемой совокупности данных среднее значение по директивному стилю равно 75,2, а среднеквадратичное отклонение 13,4. Тогда управленцы, чей уровень использования директивного стиля находится в интервале [68,5; 81,8], имеют этот стиль в своем арсенале как запасной. Те директора, чей уровень использования директивного стиля выше 81,8, считаются активно использующими этот стиль при принятии решений. И наконец, относительно респондентов, показавших уровень директивного стиля ниже 68,5, делается заключение, что они стараются избегать директивных методов в управленческой работе. Далее, чтобы выявить специфику той или иной выборки (например, городские директора с большим стажем работы), достаточно подсчитать долю респондентов выборки, попавших в определенный интервал показателей по каждому из четырех стилей.

**Портрет  
российского  
директора  
школы,  
обладающего  
реформаторским  
потенциалом**

Существенных различий в распределении стилей принятия решений среди директоров регионов, где проводилось исследование, не обнаружено. В каждом из восьми регионов директора используют все четыре стиля принятия управленческих решений (в качестве основного, запасного и избегаемого), при этом каждым стилем владеют от 20 до 30% директоров (рис. 1). Полученные данные, как нам представляется, ставят под сомнение широко распространенные экспертные суждения, согласно которым российские директора становятся в последнее время все более директивными.

Поскольку региональных различий в распределении стилей принятия решений среди директоров школ выявлено не было, далее мы продолжаем анализ всей совокупности респондентов единым массивом.

Рис. 1. Распределение совокупной выборки директоров на основании стиля принятия управленческих решений

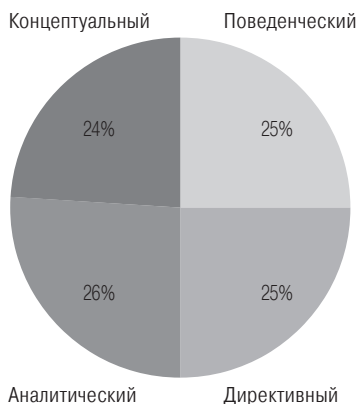


Таблица 1. Различия в реформаторском потенциале директоров в зависимости от пола

Пол	Всего (человек)	Директора			
		с доминирующим концептуальным стилем		с избегаемым концептуальным стилем	
		(человек)	(%)	(человек)	(%)
Мужской	230	68	30	64	28
Женский	1069	300	28	362	34

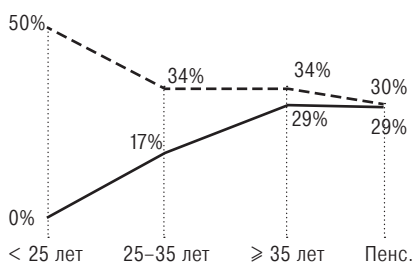
Реформаторский потенциал директорского корпуса оценивался на основании показателей доли руководителей школ, которые используют концептуальный стиль принятия управленческих решений или избегают его.

Примерно треть директоров обоего пола в восьми регионах РФ предпочитают использовать в своей управленческой практике концептуальный стиль, и примерно такая же доля руководителей школ этого стиля избегает (табл. 1). Сколько-нибудь существенных различий по данному параметру между руководителями-женщинами и их коллегами мужского пола не обнаружено.

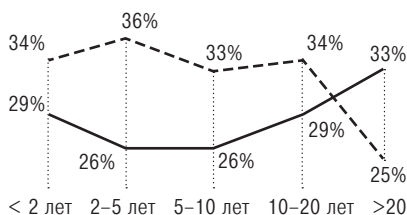
Результаты, приведенные в табл. 2 и проиллюстрированные на рис. 2 и 3, свидетельствуют о том, что концептуальный стиль принятия решения складывается с годами, с опытом. Следовательно, искать агентов реформ следует среди директоров, управленческий стаж которых более 20 лет. Занимающие долж-

Авторы статьи выражают благодарность студентам 2-го курса факультета менеджмента НИУ ВШЭ Е. Бушуевой и Г. Калининной, а также стажеру-исследователю Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ Д. Шевцову за помощь в организации сбора и первичной обработке данных анкетирования директоров школ восьми регионов Российской Федерации.

**Рис. 2. Различия в реформаторском потенциале директоров в зависимости от возраста**



**Рис. 3. Различия в реформаторском потенциале директоров в зависимости от стажа руководящей работы**



Директора  
 — с доминирующим концептуальным стилем;  
 - - с избегаемым концептуальным стилем

**Таблица 2. Различия в реформаторском потенциале директоров в зависимости от возраста и стажа руководящей работы**

Возраст	Всего (человек)	Директора			
		с доминирующим концептуальным стилем		с избегаемым концептуальным стилем	
		(человек)	(%)	(человек)	(%)
Моложе 25 лет	2	0	0	1	50
25-35 лет	35	6	17	12	34
35 лет и старше	931	266	29	315	34
Пенсионный	331	96	29	98	30
Стаж					
Менее 2 лет	161	47	29	54	34
От 2 до 5 лет	275	71	26	99	36
От 5 до 10 лет	299	78	26	99	33
От 10 до 20 лет	362	106	29	123	34
Более 20 лет	202	66	33	51	25

ность более 20 лет директора пришли на эту работу до 1994 г., т. е. в эпоху перемен, и именно они — а точнее, только они — обладают реформаторским потенциалом.

Чем больше учеников в школе, тем выше вероятность, что руководитель школы придерживается концептуального стиля принятия решений, и тем с меньшей вероятностью он этого стиля избегает (табл. 3). Судя по всему, малые коллективы вообще управляются по каким-то другим, «не менеджерским», а семейным законам. 34% руководителей школ, размер которых составляет от 19 до 24 классов, и 38% директоров больших школ (более 25 классов) и составляют реформаторский потенциал системы российского образования. Итак, концептуальный стиль принятия решений — это стиль «больших руководителей», т. е. руководителей крупных организаций.

Практически половина руководителей лицеев и гимназий практикуют концептуальный стиль принятия решений, и только 10–15% из них избегают данного стиля (табл. 4). На основании этих данных в совокупности с выводами, касающимися возраста и стажа руководителя, можно сделать предположение, что значительная часть директоров лицеев и гимназий, которые, как правило, образовались из школ с углубленным изучением ряда

Таблица 3. **Различия в реформаторском потенциале в зависимости от размера школы, которую возглавляет директор**

Размер школы	Всего (человек)	Директора			
		с доминирующим концептуальным стилем		с избегаемым концептуальным стилем	
		(человек)	(%)	(человек)	(%)
До 5 классов	65	12	18	31	48
От 6 до 11 классов	524	119	23	186	35
От 12 до 18 классов	212	56	26	75	35
От 19 до 24 классов	185	63	34	54	29
Более 25 классов	313	118	38	80	26

Таблица 4. **Различия в реформаторском потенциале директоров в зависимости от вида общеобразовательного учреждения (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов)**

Вид школы	Всего (человек)	Директора			
		с доминирующим концептуальным стилем		с избегаемым концептуальным стилем	
		(человек)	(%)	(человек)	(%)
Гимназия	43	21	49	6	14
Лицей	37	17	46	4	11
СОШ с углубленным изучением отдельных предметов	66	21	32	25	38
Другое	1153	309	27	391	34

предметов, уже самим этим действием проявили свой реформаторский потенциал. Те же руководители, которые не обладали таковым, сохранили статус своих организаций.

Показатели реформаторского потенциала, полученные на основании теории Б. Басса, не самые обнадеживающие: только 12% руководителей школ в восьми регионах РФ — это директора с концептуальным стилем принятия решений, которые в запасе имеют аналитический стиль. Именно их можно отнести к категории трансформационных лидеров. И только 11% директоров в перспективе под влиянием определенных реформаторских действий могут эффективно реализовать изменения — это тран-

**Оценка реформаторского потенциала директорского корпуса российских школ**

Таблица 5. Доля директоров общеобразовательных учреждений, использующих транзакционный и трансформационный стили лидерства

	Транзакционный и трансформационный стили лидерства	
	Доминирующий аналитический + запасной концептуальный	Доминирующий концептуальный + запасной аналитический
Всего школ	1299	1299
Из них школ с транзакционным и трансформационным стилями лидерства у директоров	139	155
Доля (%)	11	12

Таблица 6. Использование директорами концептуального стиля принятия решений в школах разных видов (%)

	Гимназии и лицеи	Школы с углубленным изучением отдельных предметов	Другие
Доминирующий	48	32	27
Запасной	40	30	39
Σ (сумма) Доминирующий и запасной	88	62	56
Избегаемый	12	38	34

закционные лидеры с предрасположенностью к смене стиля лидерства на трансформационный (табл. 5). Таков реформаторский потенциал действующего корпуса директоров школ в РФ.

Этот потенциал составляют опытные руководители лицеев, гимназий и больших школ. В данной категории руководителей агентов реформ больше, чем в группе, собранной по любым другим основаниям.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что подлинно реформаторские действия федеральной власти (появление вариативности образования и изменение организационно-правовой формы образовательных учреждений) должны выдвинуть в руководители школ реформаторов, т. е. вследствие реформ в учреждениях новых видов, в организациях, получивших финансовую самостоятельность, к руководству должны прийти лидеры, не боящиеся изменений. Для ее проверки мы выделили группы руководителей гимназий и лицеев, которые осуществили переход образовательного учреждения в новый статус, что было связано с необходимостью разработки новой образовательной программы, с обеспече-



Таблица 7. **Использование директорами школ концептуального стиля принятия решений в разных типах образовательных учреждений (%)**

	Автономные	Бюджетные	Казенные
Доминирующий	33	29	26
Запасной	41	38	40
Σ (сумма) Доминирующий и запасной	74	67	66
Избегаемый	26	33	34

Таблица 8. **Использование директорами школ, имеющих статус автономных образовательных учреждений, различных стилей принятия решений (%)**

	Директивный	Аналитический	Концептуальный	Поведенческий
Доминирующий	29	29	33	26
Запасной	32	41	41	35
Σ (сумма) Доминирующий и запасной	61	70	64	71
Избегаемый	39	30	26	39

нием более высокого качества образования и т. д. Первую группу составили директора, практикующие концептуальный стиль принятия решения как доминирующий, вторую — имеющие его в своем управленческом арсенале как запасной, третью — избегающие концептуального стиля (табл. 6). По той же схеме сформированы группы руководителей, которые взяли на себя определенные финансовые свободы и обязательства — перешли в статус автономных образовательных учреждений, который дает более широкие управленческие полномочия директорам (табл. 7).

Почти 90% руководителей гимназий и лицеев используют концептуальный стиль как основной или запасной (табл. 6). Однако ярко выраженной приверженности этому стилю у руководителей автономной школы не отмечается. Более того, детально проанализировав распределение директоров автономных учреждений на основании использования ими тех или иных стилей принятия решений, можно сделать вывод, что в новый статус перешли школы, возглавляемые совершенно разными по стилю принятия решений директорами без определенной доминанты (табл. 8).

Таким образом, если сопоставить последствия двух реформаторских действий — введения вариативности и предоставления школам финансовой свободы, — то можно констатировать,

что результаты их оказались разными. Если содержательная реформа (вариативность) привлекла к себе внимание реформаторов (именно в ней они были востребованы), то финансовая реформа состоялась не благодаря готовности руководителей школ взять на себя новый уровень ответственности в обмен на новые возможности, а в связи с необходимостью исполнения государственной политики. «Таким образом, автономия для директора в принятии решений относительно школы не позволяет ему стать реформатором» [ОЕСD, 2009].

**Заключение** Уровень реформаторского потенциала директорского корпуса в исследуемых восьми регионах РФ мы определяли на основании доли управленцев, использующих концептуальный стиль, который характеризуется высокой степенью терпимости к ситуации неопределенности. В результате мы пришли к выводу, что подавляющее большинство руководителей не готовы действовать в ситуации неопределенности, которая является атрибутом любых изменений. Существует, правда, еще одна возможная трактовка полученного результата. Региональная система образования, частью которой является школа, выстроена в такой степени жестко, что принимаемые в ней решения могут быть лишь однозначными и безальтернативными. Это обстоятельство определяет состав директорского корпуса: в нем удерживаются лишь те руководители, которые либо способны быстро и эффективно претворять в жизнь решения, либо вовсе избегают принимать решения самостоятельно.

Экономические реформы, связанные с расширением самостоятельности школ, — на них делался акцент в системе российского образования в последние 10–15 лет — на уровень реформаторского потенциала директорского корпуса в рассмотренных нами регионах, как выяснилось, практически не повлияли. Впрочем, такие действия, как введение нового Федерального государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта педагога, следует характеризовать как реформы скорее содержательные, чем организационно-финансовые, что вызывает у нас робкий оптимизм.

Несмотря на нерепрезентативность полученных данных для Российской Федерации в целом, нам удалось составить представление о реформаторском потенциале директоров школ. Отсутствие явных различий в выборе стилей принятия управленческих решений между директорами школ в столь разных субъектах Федерации (например, Хабаровский и Ставропольский края, Санкт-Петербург), с одной стороны, может косвенно свидетельствовать о том, что модели управления у российских директоров школ в разных регионах весьма похожи. С другой стороны, тот факт, что в каждом регионе директора практикуют все четыре

рассматриваемых нами стилей принятия решений, свидетельствует о наличии в них собственного регионального реформаторского потенциала. Эти утверждения нуждаются в дополнительной проверке. Кроме того, в изучении стилей принятия управленческих решений в системе образования видятся и другие содержательные перспективы, такие как анализ возможной связи разных стилей принятия решений директорами с академическими результатами учащихся; оценка результативности директоров с доминирующим концептуальным стилем, работающих в сельских малокомплектных школах, и т. д. Полученные результаты будут, на наш взгляд, весьма полезны для разработки практических рекомендаций системе подготовки и повышения квалификации директоров российских школ.

## Литература

1. Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 96–118.
2. Манн Д., Бриллер В. Школьные администраторы России: глазами американских исследователей // Директор школы. 1996. № 1. С. 12–20; № 2. С. 14–22; № 3. С. 33–38; № 4. С. 22–25.
3. Май В. А., Кузьминов Я. И. (ред.) Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. М.: НИУ ВШЭ. <http://2020strategy.ru/data/2012/03/14/1214585998/litog.pdf>
4. Фишман Л. И. Современный директор: профессиональные ценности и стереотипы (окончание) // Директор школы. 1999. № 6. С. 8–14.
5. Bass B. M. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
6. Bass B. M., Avolio B. J. (1996) *Manual for the Administration of the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
7. Bass B. M., Avolio B. J. (2000) *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire Sampler Set* Redwood City, CA: Mind Garden.
8. Burns J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
9. Edmonds R. (1979) *Effective Schools for the Urban Poor* // *Educational Leadership*. Vol. 37. No 1. P. 15–24.
10. Fiedler F. E. (1972) *The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation* // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17. No. 4. P. 453–470.
11. Hallinger P., Heck R. H. (1998) *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995* // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 9. No 2. P. 157–191.
12. Hamilton M. L., Richardson V. (1995) *Effects of the Culture in Two Schools on the Process and Outcomes of Staff Development* // *The Elementary School Journal*. Vol. 95. No 4. P. 367–385.
13. Harris A. (2008) *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
14. Harris A. (2003) *Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility* // *School Leadership and Management*. Vol. 23. No 3. P. 313–324.
15. Howell J. M., Avolio B. J. (1993) *Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support for Innovation: Key Predic-*

- tors of Consolidated Business-Unit Performance // Journal of Applied Psychology. Vol. 78. No 6. P. 891–902.
16. Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R. (1999) Changing Leadership for Changing Times. Philadelphia: Open University Press.
  17. Likert R. (1977) Past and Future Perspectives on System 4. Orlando, FL: Academy of Management.
  18. Mintzberg H. (1989) Mintzberg on Management: Inside our Strange World of Organizations. New York: Macmillan.
  19. Nguni S., Slegers P., Denessen E. (2006) Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 17. No 2. P. 145–177.
  20. OECD (2009) Leading to Learn: School Leadership and Management Styles. <http://www.oecd.org/berlin/43541674.pdf>
  21. Ogawa R. T., Bossert S. T. (2000) Leadership as an Organizational Quality // The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. San Francisco: Jossey-Bass. P. 38–58.
  22. Reardon K., Reardon J., Rowe A. (1998) Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change // Acquisition Review Quarterly. No 1. P. 129–146. [http://www.carterreynolds.com/5\\_stages\\_of\\_leadership.pdf](http://www.carterreynolds.com/5_stages_of_leadership.pdf)
  23. Rowe A. J. et al. (1990) Strategic Management. A Methodological Approach. Reading, MA: Addison Wesley.
  24. Rowe A. J., Boulgarides J. D. (1983) Decision Styles — A Perspective // Leadership & Organization Development Journal. Vol. 4. Iss. 4. P. 3–9.
  25. Schein E. H. (1992) Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
  26. Scope P. S. (2006) Relationship between Leadership Styles of Middle School Principals and School Culture (PhD Thesis). West Lafayette, IN: Purdue University.
  27. Sergiovanni T. J. (1991) The Principalship: A Reflective Practice Perspective. Boston: Allyn & Bacon.
  28. Sergiovanni T. J. (2000) The Lifeworld of Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
  29. Shawn M. T. (2009) Relationship between the Leadership Styles of Principals and School Culture. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=etd>
  30. Verona G. S., Young J. W. (2001) The Influence of Principal Transformational Leadership Style on High School Proficiency Test Results in New Jersey Comprehensive and Vocational-Technical High Schools. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
  31. Williams R. B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. Iss. 53. P. 1–22.
  32. Witziers B., Bosker R. J., Kruger M. L. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association // Educational Administration Quarterly. Vol. 39. No 3. P. 398–425.

## School Principals as Agents of the Russian Education Reform

### Anatoly Kasprzhak

Candidate of Sciences in Pedagogy, Professor, Institute of Education; Director, Center of Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

Authors

### Nikolay Filinov

Candidate of Sciences in Economics and Mathematical Methods, Dean, Faculty of Business and Management, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: nfilinov@hse.ru

### Rustam Bayburin

Analyst, Center of Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: rbayburin@hse.ru

### Natalia Isaeva

Junior Research Fellow, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: nisaeva@hse.ru

### Nadezhda Bysik

Research Fellow, Center of Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: nbysik@hse.ru

Address: 16 Potapovsky lane, 101000, Moscow, Russian Federation.

The paper revolves around the results of a research on school principal decision-making styles conducted in eight regions of the Russian Federation (one per federal district) in 2014, using the methodological approach by Alan J. Rowe. The study aimed to assess the reformist potential of Russian school principals. We believe that this potential is determined in the present context by the leadership style which suggests cooperation with teachers in decision-making processes and delegating them responsibilities under conditions of uncertainty and high cognitively complex tasks. Using the two-factor leadership model proposed by Bernard M. Bass, we suggest that either transformational or transactional leadership style may be efficient depending on school situation. Consequently, two types of leaders may be the most efficient in terms of school reformation: (1) principals with the conceptual decision-making style as dominant and the analytical one as backup— they are ready to make changes and are likely already implementing them; (2) principals with the analytical leadership style as dominant and the conceptual one as backup—they are potentially prepared to adapt under changing conditions or if required to change by external influences. Assessment of the reformist potential among the existing school principal staff in Russia shows only 12% of school principals in eight regions apply the conceptual decision-making style having a backup analytical style—it's them who can be classified as transformational leaders. Only 11% will implement changes efficiently under a specific context—those are transactional leaders who are likely to change their leadership style for transformational one.

Abstract

school principals, school leadership, decision-making styles, reformist potential of the education system, transformational leadership.

Keywords

- References
- Bass B. M. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass B. M., Avolio B. J. (1996) *Manual for the Administration of the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass B. M., Avolio B. J. (2000) *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire Sampler Set*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Burns J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Edmonds R. (1979) Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, vol. 37, no 1, pp. 15–24.
- Fiedler F. E. (1972) The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, no 4, pp. 453–470.
- Fishman L. (1999) Sovremennyi direktor: professionalnye tsennosti i stereotipy (okonchaniye) [The Modern School Principal: Professional Values and Stereotypes (continued)]. *Direktor shkoly*, no 6, pp. 8–14.
- Hallinger P., Heck R. H. (1998) Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, no 2, pp. 157–191.
- Hamilton M. L., Richardson V. (1995) Effects of the Culture in Two Schools on the Process and Outcomes of Staff Development. *The Elementary School Journal*, vol. 95, no 4, pp. 367–385.
- Harris A. (2008) *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Harris A. (2003) Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility. *School Leadership and Management*, vol. 23, no 3, pp. 313–324.
- Howell J. M., Avolio B. J. (1993) Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, no 6, pp. 891–902.
- Kasprzhak A., Bysik N. (2014) Kak direktora rossiyskikh shkol primayut resheniya [Decision-Making Styles of Russian School Principals]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 4, pp. 96–118.
- Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Likert R. (1977) *Past and Future Perspectives on System 4*. Orlando, FL: Academy of Management.
- Mann D., Briller V. (1996) Shkolnye administratory Rossii: glazami amerikanskikh issledovateley [School Administration in Russia: Through the Eyes of American Researchers]. *Direktor shkoly*, no 1, pp. 12–20; no 2, pp. 14–22; no 3, pp. 33–38; no 4, pp. 22–25.
- Mau V., Kuzminov Y. (2013) *Strategiya 2020: Novaya model rosta—novaya sotsialnaya politika* [The 2020 Strategy: A New Development Model—A New Social Policy]. Available at: <http://2020strategy.ru/data/2012/03/14/1214585998/titog.pdf> (accessed 30 July 2015).
- Mintzberg H. (1989) *Mintzberg on Management: Inside our Strange World of Organizations*. New York: Macmillan.
- Nguni S., Slegers P., Denessen E. (2006) Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, no 2, pp. 145–177.
- OECD (2009) *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Available at: <http://www.oecd.org/berlin/43541674.pdf> (accessed 30 July 2015).

- Ogawa R. T., Bossert S. T. (2000) Leadership as an Organizational Quality. *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 38–58.
- Reardon K., Reardon J., Rowe A. (1998) Leadership Styles for the Five Stages of Radical Change. *Acquisition Review Quarterly*, no 1, pp. 129–146. Available at: [http://www.carterreynolds.com/5\\_stages\\_of\\_leadership.pdf](http://www.carterreynolds.com/5_stages_of_leadership.pdf) (accessed 30 July 2015).
- Rowe A. J. et al. (1990) *Strategic Management. A Methodological Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Rowe A. J., Boulgarides J. D. (1983) Decision Styles—A Perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 4, iss. 4, pp. 3–9.
- Schein E. H. (1992) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scope P. S. (2006) Relationship between Leadership Styles of Middle School Principals and School Culture (PhD Thesis). West Lafayette, IN: Purdue University.
- Sergiovanni T. J. (1991) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni T. J. (2000) *The Lifeworld of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shawn M. T. (2009) *Relationship between the Leadership Styles of Principals and School Culture*. Available at: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=etd> (accessed 30 July 2015).
- Verona G. S., Young J. W. (2001) *The Influence of Principal Transformational Leadership Style on High School Proficiency Test Results in New Jersey Comprehensive and Vocational-Technical High Schools*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
- Williams R. B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, iss. 53, pp. 1–22.
- Witziers B., Bosker R. J., Kruger M. L. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, no 3, pp. 398–425.