

# Управленческие стратегии директоров эффективных школ

Н. С. Дербишир, М. А. Пинская

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2015 г.

**Дербишир Наталья Сергеевна**  
аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: NatalyaDerbyshire@gmail.com

**Пинская Марина Александровна**  
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

**Аннотация.** Статья посвящена оценке достижений школ с учетом их контекстных характеристик. Используются данные Мониторинга экономики образования 2012/2013 г., а именно результаты опроса директоров 979 школ. Для выявления факторов, обуславливающих дифференциацию среднего балла ЕГЭ между школами, проведен множественный линейный регрессионный анализ. Модель контекстуализации образовательных результатов, разработанная на основе регрессионного анализа, позволяет оценить эффективность учебного заведения согласно его индиви-

дуальным характеристикам. Выделив группу школ, которые можно рассматривать как эффективные, т. е. показывающие достижения максимально высокие для условий, в которых находится школа, авторы провели анализ управленческих стратегий их директоров. Показано, что основу управленческой стратегии директоров эффективных школ составляет привлечение человеческих ресурсов — как учителей, так и учеников, и их родителей. Эффективные школы проводят последовательную политику отбора определенного контингента. Эти школы обучают детей из семей с более высоким социально-экономическим статусом, что исходно дает им более сильные стартовые позиции в отношении академических результатов. Эти школы также привлекают родителей, у которых сформирован запрос на образование своих детей и которые мотивируют их к академическим достижениям.

**Ключевые слова:** Мониторинг экономики образования, эффективные школы, управленческие стратегии, модель контекстуализации, социальный бэкграунд, отбор учителей, привлечение учащихся, запросы родителей.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129

Эмпирически установлено, что социальные и экономические факторы, определяющие контекст деятельности образовательного учреждения, влияют на его образовательные результаты. В международной практике соответствующие данные уже давно

собираются и используются при оценке достижений школ: анализируются демографические характеристики учащихся, учитывается иммиграционный статус семей, их состав, образование и занятость родителей, данные о девиантном поведении школьников. К сожалению, в российской практике контекстные характеристики при оценке эффективности работы образовательного учреждения не учитываются. Чаще всего школы ранжируются по какому-то одному признаку, например, по средним баллам ЕГЭ или ГИА, без коррекции на параметры среды, в которой работает школа и которые являются одним из определяющих факторов успеха.

Целью данного исследования было оценить достижения школ с учетом их контекстных характеристик, выявить школы, которые можно рассматривать как эффективные, т. е. показывающие достижения, максимально высокие для условий, в которых находится школа, и провести анализ управленческих стратегий их директоров.

Информационную базу исследования составили данные Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ ВШЭ. Они были собраны в ходе анкетирования директоров школ, в котором, им, в частности, задавали вопросы, касающиеся их профессиональных приоритетов и управленческих практик.

Причинно-следственные связи между образовательными результатами школы и отдельными управленческими стратегиями не могут быть установлены. Тем не менее на основании статистически значимых отличий директоров эффективных школ от руководителей других учебных заведений в использовании отдельных управленческих приемов можно определить стратегию управления эффективной школой.

Проведенное исследование опирается на представление об эффективной школе. Изучение эффективности образовательного процесса (educational effectiveness research) имеет богатую традицию [Sammons, Hillman, Mortimore, 1995; Teddlie, Reynolds, 2000; Reynolds, 2010; Reynolds et al., 2011; 2012]. Исследования эффективности раскрывают сложные взаимосвязи между отдельными факторами и процессами, результатом взаимодействия которых становится высокое качество образовательной деятельности школы и ее способность позитивно влиять на достижения учащихся. Эти факторы анализировались как на уровне школьника и класса, так и на уровне школы в целом [Goldstein, 1995; Kilchan, Junyeop, 2006; Kyriakides, Creemers, 2008]. Эмпирически доказана тесная взаимосвязь между результативностью работы школы и эффективностью работы учителей [Muijs, Reynolds, 2003; Kyriacou, 2007; Ko, Sammons, Bakum, 2013; Siraj et al., 2014].

**Концепция  
эффективной  
школы**

Связь между достижениями школы и ее ресурсами была подтверждена и в России, хотя на предыдущих этапах исследований Центра социально-экономического развития школы<sup>1</sup> она оказалась значительно слабее (включая характеристики учителей), чем связь достижений школы с характеристиками учащихся [Ястребов и др., 2013]. Эти данные согласуются с результатами, полученными Э. Ханушеком и Л. Вессманом [Hanushek, 1989; Woessmann, 2005]. Они подтверждены и в работах, основанных на больших массивах данных и проведенных с применением более сложных статистических методов, так что связь между достижениями школы и ее ресурсами до сих пор рассматривается как достаточно ограниченная [Hedges, Laine, Greenwald, 1994; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004].

Для определения степени неблагополучия школы и оценки ее достижений с учетом контекста мы применили модель контекстуализации, построенную с опорой на опыт ряда стран [National Center for Education Statistics, 2012; OECD, 2008]. В основе модели контекстуализации лежит учет социально-экономического статуса семей учащихся. Многочисленные исследования, начиная с наиболее ранних [Coleman, 1966; Bourdieu, 1996; Bourdieu, Passeron, 1980] и до современных [Lupton, 2004; Bowles, Gintis, Groves, 2009; Sirin, 2005; Breen, Jonsson, 2005], продемонстрировали тесную связь между социальными характеристиками семей учащихся и учебными достижениями. Эта связь отчетливо проявляется и в отечественной системе образования [Прахов, Юдкевич, 2012; Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011]. Существует ряд экономических и социологических моделей, которые объясняют взаимосвязь между социально-экономическим бэкграундом и академическими достижениями учащихся [Breen, Goldthorpe, 1997; Erikson, Jonsson, 1996; Coleman, 1988; Bourdieu, Passeron, 1980].

Для России связь между образовательными результатами школы и социальными характеристиками контингента учащихся очень важна. Согласно отчетам PISA (The Programme for International Student Assessment) за 2009 и 2012 г., индекс социальной инклюзии в нашей стране значимо ниже среднего по странам-участницам [OECD, 2010; 2014]. Более того, существуют исследования, подтверждающие, что дети из неблагополучных семей склонны концентрироваться в школах, которые располагают малой долей ресурсов, как финансовых, так и человеческих [OECD, 2010; Konstantinovskiy et al., 2006].

**Эмпирическая  
база исследо-  
вания**

Мониторинг экономики образования осуществляет Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономи-

<sup>1</sup> Центр социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. <http://ioe.hse.ru/schooldevelopment>

ки» совместно с Аналитическим центром Юрия Левады. Его составной частью являются опросы руководителей учреждений общего образования, которые проводятся ежегодно, начиная с 2010 г. В ходе мониторинга 2012/2013 г. была собрана информация по 1004 образовательным учреждениям. Начальные и средние школы были исключены из анализа, так как они не участвуют в сдаче ЕГЭ. В исследовании проанализированы ответы директоров 979 школ.

Сбор данных осуществлялся методом формализованного личного интервью по специально разработанной анкете. В анкете для руководителей образовательных организаций содержались вопросы о типе образовательного учреждения, образовательных результатах, дальнейших траекториях выпускников 9-х и 11-х классов, финансовых показателях, кадровом составе и кадровой политике, управленческих приемах директора. В 2012/2013 г. в анкету для директоров школ были включены вопросы, направленные на оценку социального контекста, в котором приходится работать школе. Благодаря этому у нас появилась возможность проанализировать образовательные достижения школы, учитывая ее контекстные характеристики.

Для выявления факторов, обуславливающих дифференциацию среднего балла ЕГЭ между школами, был проведен множественный линейный регрессионный анализ. Этот вид анализа позволяет оценить связь между зависимой переменной, в данном случае средним баллом ЕГЭ по математике, и рядом независимых характеристик, эффект которых интерпретируется как вклад в изменение зависимой переменной при условии, что все остальные переменные в модели удержаны на одном уровне.

В табл. 1 представлены результаты регрессионного анализа, т. е. те переменные, которые оказались значимыми на уровне 95%. Коэффициент  $\beta$  показывает степень изменения среднего балла ЕГЭ по математике при изменении соответствующей независимой переменной на единицу (при удержании всех остальных независимых переменных на одном уровне). Отрицательный коэффициент свидетельствует о том, что связь зависимой переменной с независимой является отрицательной (обратной).

В качестве зависимой переменной был взят средний балл ЕГЭ по математике, так как он более чувствителен к социально-экономическим характеристикам контингента по сравнению со средним баллом ЕГЭ по русскому языку.  $R^2$  (коэффициент детерминации) равняется 0,209 — он показывает долю дисперсии зависимой переменной, которая объяснена за счет независимых переменных. Другими словами, перечисленные в табл. 1 переменные объясняют до 21% изменения в среднем балле ЕГЭ по математике.

**Инструмент  
контекстуализации  
образовательных  
достижений школ**

Таблица 1. Параметры регрессионной модели

	Нестандар- тизованные коэффици- енты $\beta$	Значение	95,0%-ный доверительный интервал для $\beta$	
			Нижняя граница	Верхняя граница
(Константа)	47,101	0,000	43,911	50,292
Статус укрупненной школы	-1,957	0,005	-3,334	-0,580
Школа повышенного типа	4,219	0,000	2,734	5,703
Процент учителей, имеющих высшую квалификационную категорию	0,103	0,000	0,071	0,135
Процент детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование	0,080	0,000	0,053	0,107
Процент детей, состоящих на внутришколь- ном учете или на учете в комиссии по делам несовершеннолетних	-0,126	0,086	-0,270	0,018
Процент детей, для которых русский язык не является родным	0,073	0,000	0,036	0,111
Зависимая переменная: средний балл ЕГЭ по математике				

Статус укрупненной школы оказывает отрицательное влияние на зависимую переменную, т. е. снижает результаты школы. Массовое объединение школ произошло в Москве, и многие директора московских школ недовольны его результатами<sup>2</sup>.

Статус школы повышенного типа положительно связан с зависимой переменной и увеличивает средний балл ЕГЭ по математике на 4,22. К этой категории отнесены лицеи и гимназии, предоставляющие образование по углубленным программам. В действительности мы не знаем, что делает школы повышенного типа сильными — то, что они хорошо учат, или то, что в них учатся более подготовленные дети. В любом случае к таким школам уместно предъявлять более высокие академические требования. «В западных публикациях это описывается как проблема селективности, или самоотбора (self-selection), которая в отсутствие дополнительных данных, позволяющих установить причинно-следственную связь между характеристиками контингента и учебными достижениями, может служить источником ошибок при анализе действительной эффективности образовательных учреждений (под которой в данном случае понимается их спо-

<sup>2</sup> Данная информация получена из анкеты директоров в рамках 12-й волны Мониторинга экономики образования (2014 г.). Данные пока не опубликованы.

способность обеспечивать высокие результаты обучения)» [Ястребов и др., 2013. С. 192].

Успешность сдачи Единого государственного экзамена также связана с качеством преподавательского состава. При увеличении доли учителей, имеющих высшую квалификационную категорию, на 10%, средний балл ЕГЭ по математике повышается на 1,03.

Из характеристик контингента значимыми оказались три переменные: доля детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование, доля детей, для которых русский язык не является родным, и доля в школьном контингенте детей с девиантным поведением. Процент детей из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование, положительно связан со средним баллом ЕГЭ по математике. Эта взаимосвязь многократно подтверждена в исследованиях соотношения между академическими достижениями учащихся и социально-экономическим статусом их семей. Образование родителей является наиболее ярким индикатором социально-экономического положения семьи. Родители с высоким уровнем образования сильнее заинтересованы в образовательных успехах своих детей и в большей степени вовлечены в учебный процесс. Учителям также проще работать с детьми, чьи родители проявляют повышенное внимание к учебе ребенка, активно инвестируя в его образование.

Показатель «процент детей, для которых русский язык не является родным» тоже оказался статистически значимым и положительно связан с зависимой переменной. Он отражает миграционный статус семьи: наличие в ее истории как международной миграции, так и внутренней. Исследование Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ показало, что принадлежность к тому или иному социальному классу сильнее влияет на распределение детей по школам, чем этническое происхождение. При этом родители-мигранты заинтересованы в интеграции своих детей в российское общество и стремятся к тому, чтобы они учились в русскоязычной среде [Александров, 2012. С. 50–52]. Дети, которые в раннем возрасте попали в группу русскоязычных сверстников, впоследствии не испытывают трудностей с языком, что снижает вероятность их отставания в учебе и повышает шанс на достаточно высокие результаты ЕГЭ. Положительная связь доли детей, для которых русский язык не является родным, со средним баллом ЕГЭ может быть объяснена тем, что дети мигрантов зачастую более мотивированы к учебе, что обусловлено ожиданиями и притязаниями родителей и «иммигрантским оптимизмом» переселенцев первого поколения [Там же. С. 53].

А вот доля детей с девиантным поведением, состоящих на учете в школе или в комиссии по делам несовершеннолетних,

связана со средним баллом ЕГЭ по математике отрицательно. Данная переменная отражает наличие неблагополучного контингента, создающего серьезные проблемы в работе школы.

**Идентификация  
эффективных  
и неэффектив-  
ных школ**

Итак, высокие баллы ЕГЭ могут обеспечиваться как качеством педагогического состава, так и социально-экономическими бэкграундом учащихся, который не зависит от школы и образовательной программы. Модель контекстуализации образовательных результатов, разработанная на основе регрессионного анализа, позволяет оценить эффективность учебного заведения с учетом его индивидуальных характеристик. С помощью регрессионной модели мы можем зафиксировать коридор «нормальных» значений для каждой из независимых переменных (см. табл. 1, верхние и нижние границы коэффициентов  $\beta$ ), который определяется на основании стандартной ошибки выборки. Данная корректировка позволяет учесть статистические ошибки, возникающие из-за погрешности самих коэффициентов. Такие пределы рассчитываются для каждого наблюдения.

Для выявления эффективных и неэффективных школ мы сравниваем фактический средний балл ЕГЭ с предсказанными значениями доверительного интервала. Если фактический балл ЕГЭ лежит в границах интервала — значит, школа показывает «типичные» для своей ситуации результаты. Если фактический балл ЕГЭ лежит ниже или выше заданного интервала, то с вероятностью 95% мы можем утверждать, что данная школа выпадает из общей закономерности и демонстрирует результаты соответственно ниже или выше тех, которые можно считать «типичными», исходя из ее ресурсных и контекстных характеристик.

Таким образом мы можем выделить три основные группы школ: эффективные школы показывают более высокие образовательные результаты по сравнению с предсказанными моделью; неэффективные школы получают более низкие баллы ЕГЭ относительно предсказанных; школы, успевающие в пределах ожиданий, укладываются в рамки предсказанного регрессионной моделью интервала.

После того как была проведена группировка школ, мы проанализировали управленческие стратегии директоров школ, относящихся к разным категориям. Для анализа ответов директоров была использована процедура  $t$ -test (критерий Стьюдента), которая позволяет проверить гипотезу о равенстве средних значений в двух выборках<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Для каждого блока вопросов проводилось сравнение между тремя группами школ (а — обычная, б — эффективная и с — неэффективная) и со средним значением по всей выборке директоров (большая буква Т от англ. total указывает на значение, которое значимо выше средне-

Таблица 2. **Образовательные результаты учащихся**

	Школы			
	Все (Т/т)	Успевающие в пределах ожиданий (а)	Эффективные (b)	Неэффективные (с)
Средний балл среди всех сдававших ЕГЭ по русскому языку	66	69 Тс	72 аТс	57 t
Средний балл среди всех сдававших ЕГЭ по математике	54	56 Тс	68 аТс	42 t
Доля учащихся в школе, которая набрала на ЕГЭ по математике более 70 баллов (%)	26	23 t	40 аТс	26
Доля учащихся в школе, которая набрала на ЕГЭ по математике менее 30 баллов (%)	10	8 t	8 t	15 аbТ
Доля учащихся в школе, получившая на ЕГЭ по математике неудовлетворительную оценку (%)	5	4 t	4	7 аbТ
Число ответивших директоров	979	582	142	255

Для группировки школ по эффективности были использован средний балл ЕГЭ по математике. Другими словами, согласно нашей группировке, средние баллы ЕГЭ по математике выше среднего в эффективных школах и ниже среднего в неэффективных. Из табл. 2 видно, что и другие показатели академической успешности учащихся в эффективных школах лучше, чем в неэффективных. Так, в эффективных школах значимо выше средний балл ЕГЭ по русскому языку, больше доля детей, которые набрали на ЕГЭ по математике более 70 баллов. В неэффективных школах, наоборот, значимо выше доля детей, которые набрали на ЕГЭ по математике менее 30 баллов или получили неудовлетворительную оценку.

Прежде чем перейти к анализу управленческих стратегий директоров эффективных школ, важно учесть ряд ограничений. Среди эффективных школ, которые показывают наиболее высокие образовательные результаты, значимо выше, чем в двух других группах, доля лицеев и гимназий. Это очень важное обстоятельство, поскольку, по данным российских исследований, «элитные» школы гораздо чаще встречаются в группе школ с самыми высокими образовательными достижениями [Константи-

**Анализ управленческих стратегий в эффективных школах**

го, а маленькая буква t — на значение ниже среднего). Проставленные в ячейках таблицы буквы обозначают значимые различия в ответах директоров. Например, в табл. 2 средний балл ЕГЭ по русскому языку составляет 72 балла, и в ячейке рядом со значением балла проставлены буквы «аТс». Это означает, что значение 72 (ячейка группы школ b) значимо выше по сравнению со значениями школ группы a и c, а также значимо выше, чем в среднем по всей выборке директоров.

новский и др., 2006. С. 189; Ястребов и др., 2013]. В категории неэффективных доля сельских школ составляет 17%, тогда как в других категориях этот показатель не превышает 10%, — различие статистически значимо. 39% эффективных школ и 33% школ, успевающих в пределах ожиданий, находятся в столице — эти цифры достаточно велики. Расположение школы в большом городе, конечно, дает ей дополнительные ресурсы для достижения высоких результатов, которые возникают в связи с насыщенной образовательной и культурной средой мегаполисов [Leland, Harste, 2005]. Эти характеристики могут частично объяснять высокие средние баллы ЕГЭ.

**Управление  
учительским  
составом**

Данные опроса директоров показывают, что в эффективных школах делается ставка на высокую квалификацию учителей. Доля учителей с первой и высшей квалификационной категорией достаточно высока — 43 и 41% соответственно. В неэффективных школах соответствующие показатели чуть ниже: 41 и 38%. Доля учителей, не имеющих никакой категории, в неэффективных школах составляет 21%, что значимо выше, чем в эффективных школах — 16%.

Возможности заработка сильно различаются в выделенных типах школ. Из табл. 3 видно, что все группы педагогических работников в неэффективных школах получают заработную плату ниже, чем сотрудники той же категории в эффективных школах и школах, успевающих в пределах ожиданий. При этом расходы на оплату труда в эффективных школах составляют 65% общего бюджета школы, что несколько ниже, чем в других группах школ (68%).

Важным элементом управления кадрами является мотивирование учителей к повышению качества работы и политика распределения стимулирующих выплат. В эффективных школах больше используются инструменты нематериального поощрения учителей за достижения учащихся и меньше применяются наказания. Так, в неэффективных школах директора считают, что занимаемая должность (28%) и участие в управлении школой (45%), в том числе в управляющем совете, имеют большое значение для распределения стимулирующих благ среди учителей. В эффективных школах помимо стимулирующих выплат используются нематериальные средства повышения мотивации учителя, такие как предоставление дополнительных возможностей для профессионального роста (к ним прибегают 49% директоров эффективных школ и только 38% директоров неэффективных учебных заведений) и общественное признание (соответственно 56% и 43%). Если учитель получил низкую оценку своей деятельности, маловероятно, что его заработная плата станет меньше, — так считают 34% директоров эффективных школ, тогда как в не-

Таблица 3. **Зарботная плата сотрудников школ** (руб.)

	Школы			
	Все (Т/т)	Успевающие в пределах ожиданий (а)	Эффективные (b)	Неэффективные (с)
Уровень зарплаты, который гарантировал бы, что ваши педагоги могут сосредоточиться на своей основной деятельности	49 079	50 629 с	51 600 с	44 241 т
Уровень зарплаты, который позволил бы привлечь на полную ставку молодых перспективных педагогов	38 196	39 373 с	39 436 с	34 896 т
Средний размер заработной платы педагогов	35 534	36 480 с	38 806 с	31 678 т
Средний размер заработной платы педагогов, проработавших не более трех лет после окончания вуза	25 879	26 759 с	28 802 Тс	22 498 т
Средний размер заработной платы административно-управленческого персонала	48 969	51 414 с	55 940 с	39 770 т
Средний размер заработной платы других категорий персонала	18 744	19 578 с	20 564 с	15 684 т
Число ответивших директоров	979	582	142	255

эффективных школах практически половина директоров (46%) склоняются к использованию этой меры наказания.

В разных группах школ различается роль управляющих советов. В эффективных школах 76% директоров отметили, что администрация согласовала с управляющим советом правила внутреннего распорядка. В неэффективных школах количество таких ответов, полученных от директоров, значимо меньше — 64%.

Директора неэффективных школ существенно меньше внимания уделяют такому направлению работы, как распределение бюджета школы, — всего 65% по сравнению с 76% в обычных и эффективных школах. В неэффективных школах директора значимо чаще отмечают в анкете как наиболее важные направления своей работы те пункты, которые свидетельствуют об авторитарности руководства, в том числе надзор за дисциплиной учащихся (30%, в то время как в других школах 23%) и контроль за выполнением учителями своих обязанностей (32%, в то время как в других школах 24%). Директора эффективных школ своими приоритетами считают управление бюджетом школы (77%) и руководство распределением рабочего времени в школе (41%).

При переходе на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования для директоров неэффективных школ одной из самых значимых проблем

### **Приоритеты в работе директора**

Таблица 4. **Что привлекает родителей в школе, по мнению директоров**  
(% директоров школ, ответивших утвердительно на соответствующий пункт анкеты)

	Школы			
	Все (Т/т)	Успевающие в пределах ожиданий (а)	Эффективные (b)	Неэффективные (с)
Значительное число выпускников с высоким баллом ЕГЭ	30	30 с	43 аТс	23 т
Высокие достижения учащихся в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках, соревнованиях	25	25	36 аТс	21
Популярность/известность среди населения города/района	49	52 с	56 с	39 т
Оснащенность учебного заведения современным оборудованием	28	28 с	38 аТс	21 т
Высокие рейтинги среди обучающихся (опросы, рейтинги) и их родителей	38	40 с	43 с	32
Известность руководителей и педагогов	31	31	35	27
Транспортная доступность школы	25	25	26	24
Разнообразие программ профильного обучения	22	22 с	31 аТс	16 т
Разнообразие программ дополнительного образования, экскурсии, кружки, секции	21	22	26	17
Высокий процент выпускников, поступивших в вузы	42	43 с	56 аТс	31 т
Число ответивших директоров	979	582	142	255

оказалось материально-техническое обеспечение школы — ее отметили 58% директоров. В неэффективных школах уровень финансирования на одного учащегося гораздо ниже, чем в эффективных. В течение трех последних лет директора школ, успевающих в пределах ожиданий, и эффективных школ отметили рост норматива финансирования в расчете на одного учащегося (40% директоров), тогда как директора неэффективных школ упоминают лишь небольшой прирост в пределах инфляции (65%).

### **Привлечение родителей**

Отвечая на вопрос анкеты «Что привлекает родителей при выборе учебного заведения?», директора фактически описывали свою школу в восприятии родителей учащихся (табл. 4). Это «зеркальный» вопрос: те характеристики, которые директора считают важными для родителей при выборе школы, скорее всего, являются приоритетными при позиционировании ими собственной образовательной организации. Ответы директоров эффективных школ позволяют сделать вывод, что они ориентированы

на привлечение родителей, которые заинтересованы в образовательных результатах своих детей.

Среди характеристик школы, которые привлекают родителей, директора эффективных школ значимо чаще, чем директора двух других групп школ, отмечают академические достижения учащихся, такие как большое число выпускников, которые поступили в вузы (56%), высокие баллы ЕГЭ (43%), достижения учащихся на олимпиадах и в соревнованиях (36%). Кроме того, они подчеркивают оснащенность учебного заведения современным оборудованием (38%) и разнообразие программ профильного обучения (31%). То есть эти школы в своем позиционировании делают упор на высокое качество и хорошие условия обучения. Техническое оснащение является важным фактором привлекательности школы для семей определенного социально-экономического статуса. Многие директора неэффективных школ сообщают в ходе опроса, что их учебные заведения испытывают недостаток материально-технического обеспечения.

В табл. 5 показана схема зачисления детей в классы начальной, средней и старшей школы. Эффективные школы проводят последовательную политику селекции на всех ступенях обучения. Возможно, именно она является наиболее значимым фактором, обеспечивающим высокие образовательные результаты. Набор детей из семей, где родители заинтересованы в образовании своих детей, и отбор учеников, которые показывают лучшие результаты «на входе», является последовательной стратегией привлечения контингента с высоким социально-экономическим статусом.

**Политика  
селективности**

Отбор детей на начальную ступень обучения сопряжен с определенными трудностями, так как по закону школы обязаны зачислять детей, проживающих в ближайших домах. Тем не менее директора эффективных школ чаще, чем руководители неэффективных учебных заведений, отмечали в анкете пункт «Обязательно отбираем детей, показавших лучшие результаты при вступительном тестировании».

При наборе учащихся в среднюю и старшую школу не запрещено брать детей, проживающих в других районах города, при наличии свободных мест. Среди директоров эффективных школ значимо больше, чем в двух других группах, руководителей, которые отметили, что набирают детей из других школ по конкурсу (23%) и создают новый класс, куда также принимают учеников на конкурсной основе (10%). В среднем принимают детей на свободные места без конкурса 60% директоров. В эффективной группе так поступают значимо меньше директоров — 46%, а в неэффективных школах, наоборот, значимо больше — 69%.

Очевидно, что с введением Единого государственного экзамена и использованием его результатов для оценки деятельности школ политика отбора в старшую школу должна была стать

Таблица 5. **Процесс комплектования классов начальной, средней и старшей школы** (% директоров школ, ответивших утвердительно на соответствующий пункт анкеты)

	Школы			
	Все (Т/т)	Успевающие в пределах ожиданий (а)	Эффективные (b)	Неэффективные (с)
<b>Комплектование классов начальной школы</b>				
К нашей школе присоединен детский сад. Начальные классы формируются из выпускников этого детского сада	27	27	28	27
Организованы подготовительные курсы. Дети, окончившие их, имеют преимущества при зачислении в начальные классы нашей школы	26	25	24	28
Организованы подготовительные курсы. Дети, окончившие их, не имеют никаких преимуществ при зачислении в начальные классы нашей школы	28	28	29	29
Преимуществом при зачислении пользуются дети, проживающие в ближайших домах	62	65 с	60	55
Зачисляем всех детей вне зависимости от района проживания	36	36	32	39
Обязательно отбираем детей, показавших лучшие результаты при вступительном тестировании	4	4	8 с	2
<b>Комплектование классов основной школы</b>				
Из учащихся начальной ступени нашей школы (переводом в следующий класс)	90	90	85	91
При наличии свободных мест зачисляем в 5–9-е классы учащихся из других школ по конкурсу	18	20 с	23 с	11 т
При наличии свободных мест зачисляем в 5–9-е классы учащихся из других школ без конкурса	60	59 b	46 т	69 abT
Нет приема на эту ступень, так как наша школа является начальной	0	0	0	0
Создаем новый класс, в который принимаем учащихся по конкурсу	4	4	10 aTc	3
<b>Комплектование классов старшей школы</b>				
Из учащихся основной ступени нашей школы без конкурса (переводим всех желающих в следующий класс)	68	66	66	75 abT
Из лучших учащихся основной ступени нашей школы	21	24 с	17	16
При наличии свободных мест зачисляем в 10–11-й классы учащихся из других школ по конкурсу	28	28	36 с	24
При наличии свободных мест зачисляем в 10–11-й классы учащихся из других школ без конкурса	47	47 b	34 т	53 b
Наша школа является основной (нет старшей ступени)	2	2	1	0
Создаем новый (профильный) класс, в который принимаем учащихся по конкурсу	11	11	17 с	8
Число ответивших директоров	979	582	142	255

более жесткой. Встает вопрос о переводе в 10-й класс выпускников 9-го класса с низкими образовательными результатами. 75% директоров неэффективных школ склоняются к решению переводить таких детей в старшую школу. Школы, успевающие в пределах ожиданий, обычно не проводят политику привлечения детей из других школ, но отбирают из лучших учеников своей школы: так поступают 24% директоров в данной группе, в то время как в неэффективных школах — 16%.

Менее всего склонны осуществлять отбор учащихся директора в школах с низкими образовательными результатами: значительную часть в этой группе составляют школы в сельских территориях, часто малокомплектные. Для них характерна стратегия зачисления детей из других учебных заведений без конкурса на основную (62%) и старшую ступень (56%).

В репрезентативной на национальном уровне выборке школ удалось выделить группы учебных заведений, которые можно отнести к категориям эффективных и неэффективных. Это школы, которые показывают образовательные результаты выше либо ниже предсказанных регрессионной моделью на основании их социального контекста. По результатам анкетирования директоров школ определены особенности управленческих стратегий директоров эффективных школ, отличающие их от директоров неэффективных школ.

## **Выводы**

В эффективных школах больше используют инструменты нематериальной мотивации учителей, такие как предоставление дополнительных возможностей профессионального роста и проявление общественного признания, и меньше применяют наказания, например сокращение заработной платы.

Эффективные школы проводят последовательную политику привлечения и отбора определенного контингента. В результате в этих школах учатся в основном дети из семей с относительно высоким социально-экономическим статусом, и школы получают изначально более выгодные стартовые позиции в отношении академических достижений. Эффективные школы проводят политику привлечения родителей, у которых сформирован запрос на образование своих детей и которые мотивируют их к высоким образовательным достижениям. Директора эффективных школ считают конкурентными преимуществами учебного заведения насыщенную учебную программу, включающую внеурочную образовательную активность и возможность углубленного изучения предметов на профильном уровне, а также поощрение учеников к образовательной активности и состязательности. На этапе перехода в основную и старшую школу проводится селекция или отбор контингента, привлекаются лучшие ученики из других школ на конкурсной основе.

Ограничения проведенного анализа связаны с факторами среды, а не с факторами управления. Это более высокий процент школ повышенного типа среди эффективных школ и расположение большей их доли в Москве и других крупных городах.

Управленческую стратегию директоров эффективных школ можно охарактеризовать как привлечение человеческих ресурсов, эта политика распространяется как на учителей, так и на учеников и их родителей. Работая с детьми из наиболее благополучных семей, школы изначально повышают свои шансы на образовательный успех.

Сформулированная стратегия не является «рецептом» для всех школ, желающих стать эффективными. Школы, работающие с наиболее сложным контингентом, нуждаются в поддержке другого рода (например, в обеспечении учащихся бесплатным питанием), они также часто испытывают трудности с финансированием и материально-техническим обеспечением, так что от внедрения в них управленческих стратегий эффективных школ можно ожидать лишь частных улучшений. В ходе дальнейшего анализа планируется выделить резильентные школы (от англ. *resilient* — «устойчивый, упругий»), способные добиваться высоких академических показателей, работая в трудных условиях (сложный контингент и нехватка ресурсов), и определить управленческую стратегию этих школ.

## Литература

1. Александров Д. А. Дети из семей мигрантов в российских школах // Выравнивание шансов детей на качественное образование. М.: НИУ ВШЭ, 2012. С. 48–54.
2. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006.
3. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177.
4. Прахов И. А., Юдкевич М. М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
5. Ястребов Г. А., Бессуднов А. Р., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.
6. Bourdieu P. (1996) Forms of Capital // J. G. Richardson (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood. P. 241–258.
7. Bourdieu P., Passeron J. (1980) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
8. Bowles S., Gintis H., Groves M. O. (eds) (2009) *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. Princeton: Princeton University Press.
9. Breen R., Goldthorpe J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory // *Rationality and Society*. Vol. 9. No 3. P. 275–305.

10. Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility// *Annual Review of Sociology*. Vol. 31. P. 223–243.
11. Coleman J. S. (1966) Equality of Educational Opportunity// *Integrated Education*. Vol. 6. No 5. P. 19–28.
12. Coleman J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital // *American Journal of Sociology*. Vol. 94. Supplement: Organizations and Institutions. P. S95–S120.
13. Erikson R., Jonsson J. O. (1996) The Swedish Context: Educational Reform and Long-Term Change in Educational Inequality// R. Erikson, J. O. Jonsson (eds) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press. P. 65–93.
14. Goldstein H. (1995) *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
15. Hanushek E. A. (1989) The Impact of Differential Expenditures on School Performance// *Educational Researcher*. Vol. 18. No 4. P. 45–62.
16. Hedges L. V., Laine R. D., Greenwald R. (1994) An Exchange: Part I: Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes// *Educational Researcher*. Vol. 23. No 3. P. 5–14.
17. Kilchan C., Junyeop K. (2006) *Closing the Gap: Modeling Within-School Variance Heterogeneity in School Effect*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), University of California.
18. Ko J., Sammons P., Bakkum L. (2013) *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
19. Kyriacou C. (2007) *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
20. Kyriakides L., Creemers B. P.M. (2008) Using a Multidimensional Approach to Measure the Impact of Classroom Level Factors upon Student Achievement: A Study Testing the Validity of the Dynamic Model// *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 19. No 2. P. 183–206.
21. Leland C. H., Harste J. C. (2005) Doing What We Want to Become Preparing New Urban Teachers// *Urban Education*. Vol. 40. No 1. P. 60–77.
22. Lupton R. (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognizing Context and Raising Quality*. Research Paper No 076. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
23. Muijs D., Reynolds D. (2003) Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics: A Longitudinal Study// *Educational Research and Evaluation*. Vol. 9. No 3. P. 289–314.
24. National Center for Education Statistics (2012) *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation*. [http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/socioeconomic\\_factors.pdf](http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/socioeconomic_factors.pdf)
25. OECD (2008) *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD.
26. OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Vol. II)*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009resultsovercomingsocialbackgroundequityin-learningopportunitiesandoutcomesvolumeii.htm>
27. OECD (2014) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>

28. Reynolds D. (2010) *Failure Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
29. Reynolds D., Chapman C.P., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2012) *Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defense and the Present Debate* // *Effective Education*. Vol. 3. No 2. P. 109–127.
30. Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., Van Damme J. (2011) *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011. [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session\\_A.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf)
31. Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) *Teachers, Schools, and Academic Achievement* // *Econometrica*. Vol. 73. No 2. P. 417–458.
32. Rockoff J. E. (2004) *The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data* // *American Economic Review*. Vol. 94. No 2. P. 247–252.
33. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
34. Siraj I., Taggart B., Melhuish E., Sammons P., Sylva K. (2014) *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson.
35. Sirin S. R. (2005) *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research* // *Review of Educational Research*. Vol. 75. No 3. P. 417–453.
36. Teddlie C., Reynolds D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London; New York: Falmer.
37. Woessmann L. (2005) *Educational Production in Europe* // *Economic Policy*. Vol. 20. No 43. P. 446–504.

## Principals' Management Strategies in High-Performing Schools

### Natalya Derbyshire

Analyst at the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: NatalyaDerbyshire@gmail.com

Authors

### Marina Pinskaya

Candidate of Sciences in Pedagogy, Leading Research Fellow at the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru.

Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation.

The article evaluates the effectiveness of schools with regard to their contextual characteristics. We use the data from the 2012/2013 Monitoring of Education Markets and Organizations, namely the results of a survey among the principals of 979 schools. A multiple linear regression analysis was performed to reveal the factors promoting differentiation of the average USE (Unified State Exam) score across the schools. The analysis results were used to develop an academic achievement contextualization model allowing the evaluation of school performance in the context of individual characteristics. We identified a group of schools that may be regarded as high-performing, i. e. showing ultimate performance under the existing conditions, and analyzed the management strategies of the school principals. These strategies turned out to be mostly based on attracting human resources: teachers, students and their parents. High-performing schools implement a consistent selection policy. They enroll children from families with a higher socioeconomic status, which gives them a head start in terms of academic attainment. Such schools also attract committed parents who will encourage their children towards higher achievements.

Abstract

Monitoring of education markets and organizations, high-performing schools, management strategies, contextualization model, social background, teacher selection, student attraction, parental demands.

Keywords

Alexandrov D. (2012) *Deti iz semey migrantov v rossiyskikh shkolakh* [Immigrant Children in Russian Schools]. *Vyравnivanie shansov detey na kachestvennoe obrazovanie* [Equalizing Children's Chances for Quality Education], Moscow: NRU HSE, pp. 48–54.

Bourdieu P., Passeron J. (1980) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Bourdieu P. (1996) Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed. J. G. Richardson), New York: Greenwood, pp. 241–258.

Bowles S., Gintis H., Groves M. O. (eds) (2009) *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. Princeton: Princeton University Press.

Breen R., Goldthorpe J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, vol. 9, no 3, pp. 275–305.

Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223–243.

Coleman J. S. (1966) Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education*, vol. 6, no 5, pp. 19–28.

References

- Coleman J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions, pp. S95–S120.
- Erikson R., Jonsson J. O. (1996) The Swedish Context: Educational Reform and Long-Term Change in Educational Inequality. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (eds R. Erikson, J. O. Jonsson), Boulder: Westview Press, pp. 65–93.
- Goldstein H. (1995) *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
- Hanushek E. A. (1989) The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, vol. 18, no 4, pp. 45–62.
- Hedges L. V., Laine R. D., Greenwald R. (1994) An Exchange: Part I: Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes. *Educational Researcher*, vol. 23, no 3, pp. 5–14.
- Kilchan C., Junyeop K. (2006) *Closing the Gap: Modeling Within-School Variance Heterogeneity in School Effect*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), University of California.
- Ko J., Sammons P., Bakkum L. (2013) *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CFBT Education Trust.
- Konstantinovskiy D., Vakhstayn V., Kurakin D., Roshchina Y. (2006) *Dostupnost kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Accessibility of Quality General Education: Opportunities and Limitations]. Moscow: Logos.
- Kyriacou C. (2007) *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriakides L., Creemers B. P.M. (2008) Using a Multidimensional Approach to Measure the Impact of Classroom Level Factors upon Student Achievement: A Study Testing the Validity of the Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, no 2, pp. 183–206.
- Leland C. H., Harste J. C. (2005) Doing What We Want to Become Preparing New Urban Teachers. *Urban Education*, vol. 40, no 1, pp. 60–77.
- Lupton R. (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognizing Context and Raising Quality*. Research Paper No 076. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Muijs D., Reynolds D. (2003) Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics: A Longitudinal Study. *Educational Research and Evaluation*, vol. 9, no 3, pp. 289–314.
- National Center for Education Statistics (2012) Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation. Available at: [http://nces.ed.gov/nations-reportcard/pdf/researchcenter/socioeconomic\\_factors.pdf](http://nces.ed.gov/nations-reportcard/pdf/researchcenter/socioeconomic_factors.pdf) (accessed 21 July 2016).
- OECD (2008) *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, vol. II. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009resultsovercomingsocialbackgroundequityinlearningopportunitiesandoutcomesvolumeii.htm> (accessed 21 July 2016).
- OECD (2014) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/key-findings/pisa-2012-results-volume-ii.htm> (accessed 21 July 2016).
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) *Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsialnykh kontekstakh* [Effective Schools in Complex So-

- cial Contexts]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 4, pp. 148–177.
- Prakhov I., Yudkevich M. (2012) Vliyanie dokhoda domokhozyaystv na rezultaty EGE i vybor vuza [Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 1, pp. 126–147.
- Reynolds D. (2010) *Failure Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Reynolds D., Chapman C.P., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2012) Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defense and the Present Debate. *Effective Education*, vol. 3, no 2, pp. 109–127.
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., Van Damme J. (2011) *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011. Available at: [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session\\_A.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf) (accessed 21 July 2016).
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no 2, pp. 417–458.
- Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 247–252.
- Sammons P., Hillman J., Mortimore P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Siraj I., Taggart B., Melhuish E., Sammons P., Sylva K. (2014) *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson.
- Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453.
- Teddlie C., Reynolds D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London; New York: Falmer.
- Woessmann L. (2005) Educational Production in Europe. *Economic Policy*, vol. 20, no 43, pp. 446–504.
- Yastrebov G., Bessudnov A., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2013) Problema kontekstualizatsii obrazovatelnykh rezultatov: shkoly, sotsialnyy sostav uchashchikhsya i uroven deprivatsii territoriy [The Issue of Educational Results' Contextualization: Schools, Their Social Structure and a Territory Deprivation Level]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 4, pp. 188–246.