

Готовы ли директора российских школ к работе в трансформационном режиме

Е. А. Ленская, И. В. Брун

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2016 г.

Ленская Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, декан факультета менеджмента в образовании Московской высшей школы социальных и экономических наук. Адрес: Москва, 119571, проспект Вернадского, 82/2. E-mail: lenskaya@universitas.ru

Брун Ирина Викторовна
младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, Мясницкая ул., 20. E-mail: ivbruun@gmail.com

Аннотация. На основании данных международного исследования TALIS-2013, в котором Россия приняла официальное участие впервые, анализируются демографические характеристики, стаж и рабочая нагрузка директоров школ, их подготовка и возможности профессионального развития, условия работы, обязанности и приоритеты в деятельности. Обсуждается также участие директоров в оценивании работы учителей, делегирование ими властных полномочий по управлению школой, ресурсы, в которых нуждаются директора, и оценка ими положения в собственных школах. Исследование проходило в 14 регионах России, и, как выяснилось, лидерский потенциал в образовательных учреждениях этих регионов разный. Изменения, происходящие в системе образования (новый Федеральный закон «Об образова-

нии», новые Федеральные государственные образовательные стандарты), требуют от директора работы в трансформационном режиме, но лишь немногие из респондентов справляются с этой задачей. Директора предпочитают «ручное управление» и взаимодействие с отдельными учителями, а не с их группами. Авторитаризм и нежелание делиться властью — наиболее значимые препятствия к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства. Система подготовка кандидатов на должность директора школы в России пока не выстроена. Только в нескольких регионах до начала работы в новом качестве более 20% кандидатов прошли специальную подготовку, есть регионы, где таких не оказалось вообще. Настоятельной необходимостью является включение в систему профессиональной подготовки руководителей школ обучения приемам командообразования, навыкам делегирования полномочий и умению работать в режиме распределенного лидерства.

Ключевые слова: директора школ, трансформационное лидерство, административная деятельность, руководство школой, подготовка к должности, самооценка, педагогическое лидерство, управляющий совет, распределенное лидерство.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-62-99

В данной статье на основании сведений, полученных в международном исследовании TALIS, мы рассматриваем характеристики российских директоров школ, обращая особое внимание на то, как различаются качества и компетенции руководителей в разных регионах, принявших участие в проекте.

Международное исследование учительского корпуса TALIS (Teaching and Learning International Survey) проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) раз в пять лет с целью описания, изучения и сопоставления информации об учителях и директорах школ в разных странах. Первая волна исследования TALIS прошла в 2008 г., однако участие в ней России было неофициальным. Полноправным членом проекта Россия стала в 2013 г. Основной этап исследования в нашей стране проходил в 2014 г.

TALIS-2013 предоставляет обширную информацию по таким ключевым вопросам, как:

- распределение педагогических кадров;
- руководство школой;
- подготовка и профессиональное развитие учителей;
- оценка качества работы учителей;
- взгляды и установки учителей, приемы преподавания;
- удовлетворенность работой и преподаванием, уверенность в собственных профессиональных способностях;
- оценка общей обстановки в школе и состава учащихся.

Исследование TALIS включает опросы преподавателей и директоров школ. В 2014 г. анкетирование проводилось онлайн, все анкеты были переведены на русский язык и сопровождались глоссарием терминов.

Анкета директора состояла из 39 вопросов, охватывающих следующие разделы:

- социально-демографическая информация (пол, возраст, уровень и формы образования, трудовой стаж);
- общая информация о школе (местоположение, численность учеников и сотрудников);
- руководство школой (деятельность управленческой команды и управляющего совета, распределение обязанностей и ответственности);
- условия для профессионального развития;
- организация оценивания работы учителей;
- школьный климат;
- вводный ориентационный этап и наставничество;
- удовлетворенность работой.

**Выборка
и организация
анализа данных**

Для достижения сопоставимости результатов тестирования в разных странах исследование TALIS в России проводилось на репрезентативной выборке регионов. Из списка субъектов РФ были отобраны 14 регионов. Выборка составлялась таким образом, чтобы в ней присутствовали школы из каждого федерального округа. В каждом из регионов с учетом численности учителей было отобрано число школ, отражающее долю школ региона в общем количестве школ России. В результате в выборку вошли следующие субъекты Федерации:

- г. Москва (30 школ);
- Московская область (28 школ);
- Республика Татарстан (20 школ);
- г. Санкт-Петербург (18 школ);
- Алтайский край (14 школ);
- Челябинская область (15 школ);
- Волгоградская область (14 школ);
- Нижегородская область (20 школ);
- Тамбовская область (8 школ);
- Белгородская область (10 школ);
- Рязанская область (8 школ);
- Республика Коми (5 школ);
- Республика Ингушетия (4 школы);
- Псковская область (4 школы).

Всего на вопросы анкеты TALIS ответили 198 директоров.

Анализ результатов анкетирования директоров проводился в программе IDB Analyzer¹. В статье представлена описательная статистика по ответам директоров (проценты и средние арифметические значения для вопросов, измеренных на интервальной шкале). При проведении анализа данных использовались весовые коэффициенты, позволяющие распространить результаты, полученные на выборке, на генеральную совокупность регионов и России в целом.

**Трансформа-
ционное
лидерство**

Проблемы лидерства в образовании в последние десятилетия привлекли к себе внимание многих исследователей. В данной работе мы опираемся на концепцию трансформационного лидерства — подход, в рамках которого лидерство рассматривается как способность содействовать изменениям как в личных взглядах людей, так и в социальных системах. Одной из важных особенностей данного стиля лидерства является стремление лидера не только приобрести последователей, но и превратить их в само-

¹ <http://www.iea.nl/data.html>

стоятельных лидеров, способных продолжить начатое дело и стимулировать новые изменения [Bass, 1998]. По мнению Бернарда Басса и Рут Басс, наиболее важными компетенциями лидера, работающего в трансформационном режиме, являются:

- способность прислушиваться к потребностям своих последователей, проявлять эмпатию и обеспечивать им поддержку. Лидер должен осуществлять постоянную коммуникацию с командой, стимулировать последователей и отмечать достижения каждого члена команды;
- способность подвергать сомнению устоявшиеся представления, рисковать и продвигать идеи своих последователей. Лидер ценит людей, которые способны самостоятельно мыслить, и видит возможности развития в неожиданно возникающих обстоятельствах;
- способность формулировать свои взгляды так, чтобы они стали привлекательными для последователей. Лидер должен стремиться к достижению цели, не поступаясь качеством, и оптимистично смотреть на мир;
- способность подавать пример и завоевывать уважение окружающих [Bass, Bass, 2008].

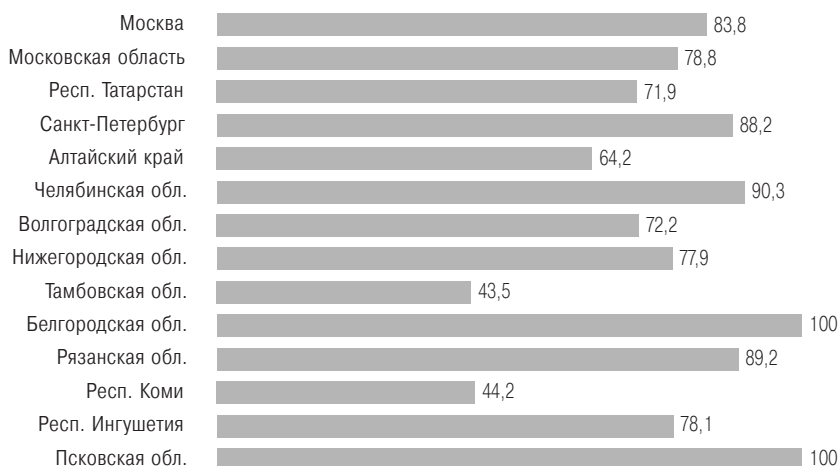
Один из наиболее ярких представителей теории трансформационного лидерства в образовании Майкл Фуллан подчеркивает, что успешный лидер постоянно учится, для того чтобы совершенствовать работу своей организации, и по мере совершенствования у него и появляются последователи [Fullan, 2011]. Главными препятствиями на пути к трансформационному лидерству являются:

- карательная подотчетность. В таких условиях человек перестает считать цели организации своими и начинает относиться к ним как к вмененным начальством;
- работа с отдельными людьми, а не с группами людей, поскольку она препятствует изменению культуры организации и появлению лидеров в отдельных направлениях развития;
- навязывание каких-либо педагогических технологий или политических решений без их осмысления — такие технологии и решения часто отторгаются [Фуллан, 2014].

Чтобы обеспечить преемственность в совершенствовании работы школы, руководитель должен постоянно заниматься профессиональным развитием своих коллег, и прежде всего своих заместителей [Fullan, 2014].

Еще один яркий сторонник трансформационного подхода в лидерстве, профессор Энди Харгривс, утверждал, что одна из главных функций директора-лидера — помочь подчиненным, т. е. коллективу школы, справиться с неопределенностью. А что-

Рис. 1. Процент женщин-директоров по регионам



бы школа развивалась — здесь профессор Харгривс ссылается на опыт Финляндии, — она должна работать в формате распределенного лидерства, при котором весь ее коллектив функционирует как сообщество экспертов [Hargreaves, Shirley, 2009].

В этой статье мы проследим, насколько приведенные характеристики трансформационного лидерства присутствуют в работе директоров российских школ и в какой мере они характерны для директоров школ из разных регионов страны.

Демографические характеристики, стаж и рабочая нагрузка директоров школ

Почти во всех регионах России три четверти директорского корпуса составляют женщины (рис. 1). Как мы уже писали в предыдущих публикациях [Ленская, Брун, 2015], высокий процент женщин среди директоров свидетельствует о том, что в России социальный лифт для них работает лучше, чем в большинстве стран — участниц исследования TALIS, где доля учителей-женщин в среднем составляет 68%, а доля директоров-женщин — только 49%. Есть регионы, где контингент директоров в выборке оказался исключительно женским, — это Белгородская и Псковская области. Но есть и такие, где преобладают директора-мужчины, при том что в учительском корпусе их доля невелика, — это Республика Коми и Тамбовская область, где процент директоров-женщин ниже, чем в среднем по TALIS.

Самые возрастные директора школ в Ингушетии, Рязанской области, Волгоградской области и Москве, а средний возраст директора в Татарстане, Санкт-Петербурге и Белгородской области почти на пять (а по сравнению с Ингушетией на десять) лет меньше (рис. 2). В Москве во время проведения исследования уже

Рис. 2. Средний возраст директоров школ по регионам

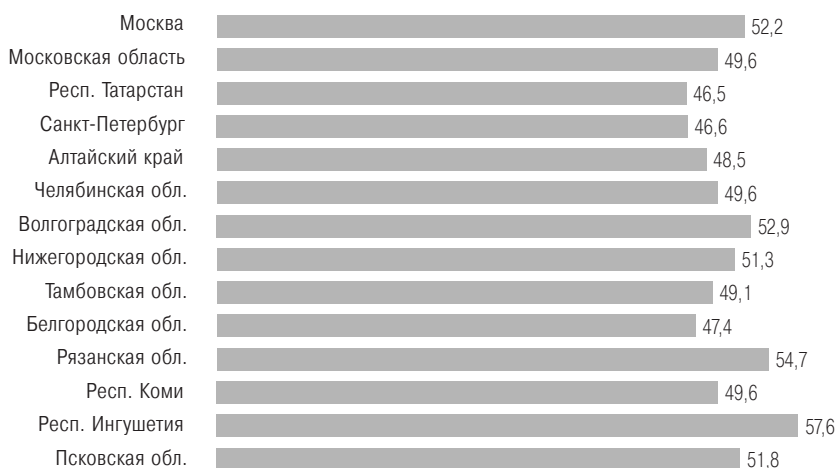
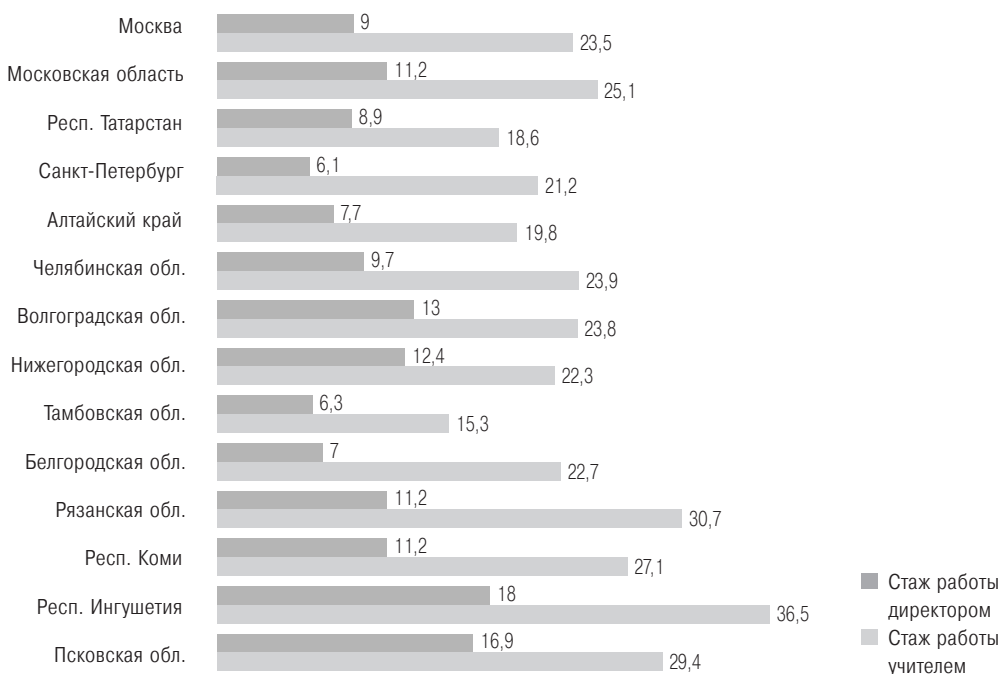


Рис. 3. Стаж директоров школ (в общей сложности, лет)



полным ходом шла реструктуризация школ, но к существенному омоложению директорского корпуса она не привела.

Дольше всех в должности директора работают в Ингушетии, Псковской области и Волгограде (рис. 3). При этом совокупный стаж — продолжительность работы в должности директора вместе с предшествующим учительским стажем — в Москве, Москов-

Таблица 1. Препятствия к занятиям профессиональным развитием (в % к числу опрошенных)

	Нет предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы)	Профессиональное развитие слишком дорого	Недостаточная поддержка со стороны органов управления образованием
Москва	4,0		11,0
Московская обл.	8,8	27,1	25,2
Респ. Татарстан	2,4	29,7	26,9
Санкт-Петербург			4,8
Алтайский край	11,1	30,0	27,0
Челябинская обл.	3,3	27,4	14,9
Волгоградская обл.	12,6	12,6	18,5
Нижегородская обл.			10,2
Тамбовская обл.		20,4	
Белгородская обл.		18,1	
Рязанская обл.		27,9	
Респ. Коми			14,8
Респ. Ингушетия		74,4	32,7
Псковская обл.			

ской, Челябинской, Волгоградской, Нижегородской, Рязанской и Псковской областях, в республиках Коми и Ингушетия может составлять более 32 лет. Очевидно, что существенного омоложения директорского корпуса не произошло. А вот в Тамбовской области, судя по ответам респондентов, к руководству школой привлекают людей, чей опыт работы и в учительской, и в директорской должности не превышает 16 лет.

В Москве самый высокий процент директоров, не сочетающих администрирование с преподавательской нагрузкой, — 55%. В большинстве регионов, участвовавших в опросе, таких директоров около 20%. Здесь реструктуризация, безусловно, сказалась на результатах: не только у директоров комплексов, но и у руководителей входящих в комплекс структур просто нет времени на преподавательскую деятельность, у них слишком много управленческих задач, связанных с переходом в новый статус. Ситуация в Москве ближе к среднестатистической по странам — участницам TALIS. При этом из исследований директорского корпуса, проведенных в Великобритании и Канаде, известно, что наиболее успешно осуществляют педагогическое лидерство те директора, которые имеют преподавательскую нагрузку. В их школах академические результаты учащихся в целом выше, чем у их коллег, занимающихся только управлением.

в регионе)

График работы не позволяет заниматься профессиональным развитием	Нехватка времени в силу выполнения семейных обязанностей	Нет интересных предложений / курсов профессионального развития	Нет стимулов для участия в такой деятельности
4,3	11,8	1,1	
49,5	5,6	22,8	10,9
48,3	33,6	17,1	18,2
21,5	16,2		2,5
12,1	15,7	14,3	15,9
15,9	6,0	3,3	
19,7	25,2	3,5	30,8
29,2	20,4	11,8	32,2
19,1			23,9
28,4	28,4	5,2	
8,9		5,8	36,8
93,5		14,8	28,6
85,2		10,8	21,9

Можно ли ожидать, что в регионах, где кадровый состав существенно обновился, готовность к работе в трансформационном режиме будет выше, чем в остальных? Ответ на этот вопрос мы постараемся дать в следующих разделах.

В большинстве регионов России процент директоров, прошедших подготовку по управлению школой до вступления в должность, очень низок. Только в Москве, Санкт-Петербурге и Рязанской области доля обучавшихся управлению превышает 20%, но есть регионы, где до вступления в должность подготовку по этому направлению не проходил никто: это Алтайский край, Нижегородская и Тамбовская области. В Волгоградской области и Ингушетии учились управлять школой, уже работая директором, более 80% руководителей. Ни в одном регионе процент прошедших подготовку к должности директора до вступления в нее не приблизился к показателям таких стран, как Сингапур, где целенаправленно готовятся к новой работе две трети директоров.

Возможности профессионального развития существенно разнятся в разных регионах (табл. 1). 75% директоров школ Ингушетии жалуются на дороговизну курсов повышения квалификации, в то время как в остальных регионах число тех, кто считает вы-

**Подготовка
и возможности
профессиональ-
ного развития
директоров школ**

сокую стоимость курсов главным препятствием в развитии профессиональных навыков, не превышает 30%, а в Москве и Нижегородской области таких не оказалось вообще. Больше всего директоров школ, недовольных поддержкой их усилий со стороны вышестоящих структур, в Алтайском крае, Московской области, Татарстане и Ингушетии. Представителям Московской области и Татарстана особенно мешает плотный график работы, а в Ингушетии и Республике Коми он мешает почти всем директорам. Семейные обстоятельства отвлекают от занятий профессиональным развитием директоров школ в Республике Татарстан и Рязанской области, но в нескольких регионах их не считает препятствием ни один директор. В Московской области директора сетуют на малое разнообразие предлагаемых курсов. Везде, кроме Санкт-Петербурга, от 10 до 27% директоров недовольны отсутствием стимулов к занятиям профессиональным развитием — другими словами, тем, что они никак не вознаграждаются. В Псковской области ни один из опрошенных директоров не согласился с тем, что указанные препятствия действительно мешают профессиональному развитию.

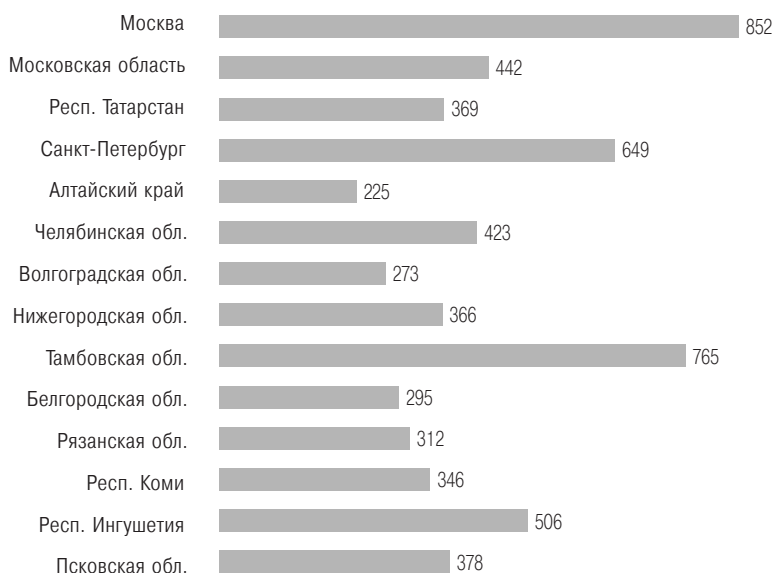
Таким образом, меньше всего возможностей для профессионального развития у директоров школ в маленьких республиках, Коми и Ингушетии, и достаточно сложно повышать свою квалификацию в Татарстане, несмотря на все усилия, предпринимаемые правительством республики в этом направлении. В остальных регионах, участвовавших в опросе, ситуация близка к среднестатистическим показателям по странам TALIS, а в Москве она даже существенно благополучнее.

Условия работы директоров школ

Российские школы в большинстве своем небольшие, даже в Санкт-Петербурге средняя численность учащихся не превышает 650 человек. Наиболее высокие средние показатели в Москве, а также в Тамбовской области, где много сельских школ, — они выше, чем в Алтайском крае, Белгородской или Волгоградской области, примерно в 2 раза (рис. 4).

Ответы директоров школ на вопрос, какие основные проблемы они испытывают в профессиональной деятельности, позволяют составить представление о факторах, в наибольшей степени осложняющих работу школ в том или ином регионе (табл. 2). На недостаточный школьный бюджет и нехватку ресурсов жалуются 93% директоров школ в Коми. Судя по их ответам, ситуация в республике близка к катастрофической. Более половины директоров школ Алтая и Рязанской области также ощущают серьезную нехватку ресурсов. Наиболее благополучны в этом отношении школы в Москве: здесь более или менее значительный дефицит ресурсов испытывают только 4,5% директоров. Неплохо обеспечены школы в Тамбовской и Псковской областях. Судя по ответам

Рис. 4. Средняя численность учеников в школе



директоров, реструктуризация школьной сети способствует оптимизации распределения ресурсов.

На отсутствие или нехватку учителей больше всего жалуются директора школ Белгородской области: 36% из них ответили, что дефицит кадров для них очень серьезная проблема. Довольно остро она стоит и в Нижегородской области (19,5%). Для других регионов размеры дефицита учителей определить трудно. «Очень волнует» эта проблема в большинстве регионов только 5–10% директоров, но при этом ответ «волнует в некоторой степени» дали более половины директоров школ в Челябинской области и Ингушетии и 40% директоров в Татарстане. Республика Коми, несмотря на дефицит бюджета, недостатка в кадрах почти не испытывает, вполне достаточно их в Псковской области и особенно в Москве, где 67% директоров довольны кадровым обеспечением школы.

Недостаточное участие в жизни школы родителей учащихся и слабая поддержка с их стороны особенно беспокоят руководителей школ в Республике Коми, и в целом на недостаток поддержки жалуется почти половина директорского состава. Единственный регион, где этой проблемы практически не существует, — Псковская область. Это значит, что директора пока не научились взаимодействовать с родителями учащихся так, чтобы тем захотелось поддержать работу школы. Причины сложившегося положения мы сможем, в частности, увидеть из анализа участия родителей в работе управляющих советов: хотя большинство директоров и полагают, что достаточно привлекают родителей к управлению школой, на практике в принятии решений родители не участвуют.

Таблица 2. Ограничения в профессиональной деятельности директоров школ (в % от числа

	Степень важности	Недостаточный школьный бюджет и нехватка ресурсов	Отсутствие учителей	Недостаточное участие и поддержка родителей или опекунов
Москва	Нисколько	38,6	66,9	38,2
	В некоторой степени	56,9	28,2	48,7
	Очень	4,5	4,9	13,1
Московская обл.	Нисколько	10,8	36,5	11,8
	В некоторой степени	58,5	47,7	86,3
	Очень	30,6	15,8	1,9
Респ. Татарстан	Нисколько	71,6	32,0	10,5
	В некоторой степени	28,4	60,0	84,8
	Очень		8,0	4,8
Санкт-Петербург	Нисколько	14,7	27,8	32,9
	В некоторой степени	67,0	62,8	67,1
	Очень	18,2	9,4	
Алтайский край	Нисколько	10,0	44,3	30,0
	В некоторой степени	36,8	45,7	44,3
	Очень	53,2	10,0	25,7
Челябинская обл.	Нисколько	24,2	30,2	15,4
	В некоторой степени	75,8	64,3	63,2
	Очень		5,5	21,4
Волгоградская обл.	Нисколько	55,0	36,3	17,2
	В некоторой степени	45,0	57,7	67,2
	Очень		5,9	15,6
Нижегородская обл.	Нисколько	2,9	24,9	3,3
	В некоторой степени	59,6	55,6	96,7
	Очень	37,5	19,5	
Тамбовская обл.	Нисколько	22,7	36,5	20,6
	В некоторой степени	63,5	63,5	79,4
	Очень	13,8		
Белгородская обл.	Нисколько	18,1	23,7	5,0
	В некоторой степени	45,8	40,2	76,9
	Очень	36,1	36,1	18,1
Рязанская обл.	Нисколько	20,2	51,3	20,2
	В некоторой степени	24,6	42,9	79,8
	Очень	55,2	5,8	
Респ. Коми	Нисколько	6,5	6,5	6,5
	В некоторой степени	0	93,5	55,9
	Очень	93,5		37,6
Респ. Ингушетия	Нисколько	67,3	47,5	47,5
	В некоторой степени	32,7	52,5	52,5
	Очень			
Псковская обл.	Нисколько	86,3	19,5	100
	В некоторой степени	13,7	80,5	
	Очень			

опрошенных в регионе)

Система оплаты труда учителей в соответствии с карьерными достижениями	Отсутствие возможностей для моего собственного профессионального развития и его поддержки	Отсутствие возможностей для профессионального развития учителей и его поддержки	Высокая нагрузка и уровень ответственности на моей работе	Отсутствие распределения властных полномочий между другими сотрудниками школы
51,0 45,7 3,3	58,5 41,5	57,2 33,7 9,1	37,9 58,8 3,3	53,3 43,3 3,4
27,5 65,7 6,8	44,4 52,1 3,6	42,8 55,8 1,5	23,2 45,0 31,8	52,6 47,4
33,2 63,7 3,1	43,5 56,5	54,3 45,6	3,5 72,2 24,3	54,7 45,3
32,5 54,0 13,5	58,6 41,4	45,4 42,9 11,7	10,6 81,2 8,1	44,6 55,3
29,0 61,0 10,0	34,2 61,6 4,3	38,9 61,1	34,7 27,5 37,8	38,9 61,2
33,3 66,7	44,7 55,3	28,4 54,5 17,1	15,6 68,3 16,1	51,9 48,1
21,0 66,4 12,6	40,7 59,4	28,1 69,0 2,9	8,4 88,7 2,9	68,3 19,1 12,6
27,8 57,9 14,2	22,5 77,5	40,7 56,8 2,4	2,9 73,2 23,8	25,7 64,2 10,2
42,5 45,1 12,4	87,6 12,4	100 0	24,3 75,7	100 0
36,6 63,4	13,4 68,6 18,1	23,7 58,3 18,1	35,5 64,5	49,5 32,4 18,1
46,2 53,8	70,8 29,2	54,3 45,8	26,0 74,0	32,2 60,2 7,6
6,5 78,7 14,8	62,4 37,7	62,4 37,6	6,5 78,7 14,8	62,4 37,7
100	14,8 85,2	89,2 10,8	14,8 85,2	14,8 85,2
40,7 45,6 13,7	54,4 45,6	54,4 45,6	54,4 45,6	54,4 45,6

Оплата труда учителей на основании карьерных достижений является для России достаточно новой системой, поэтому не удивительно, что больше чем для половины директоров школ ее применение представляет определенную сложность. Лучше всего дела обстоят в Москве, где озабоченность применением данной системы выразили только около четверти директоров, а хуже всего — в Белгородской и Псковской областях, где директорам, по всей видимости, требуется специальная подготовка.

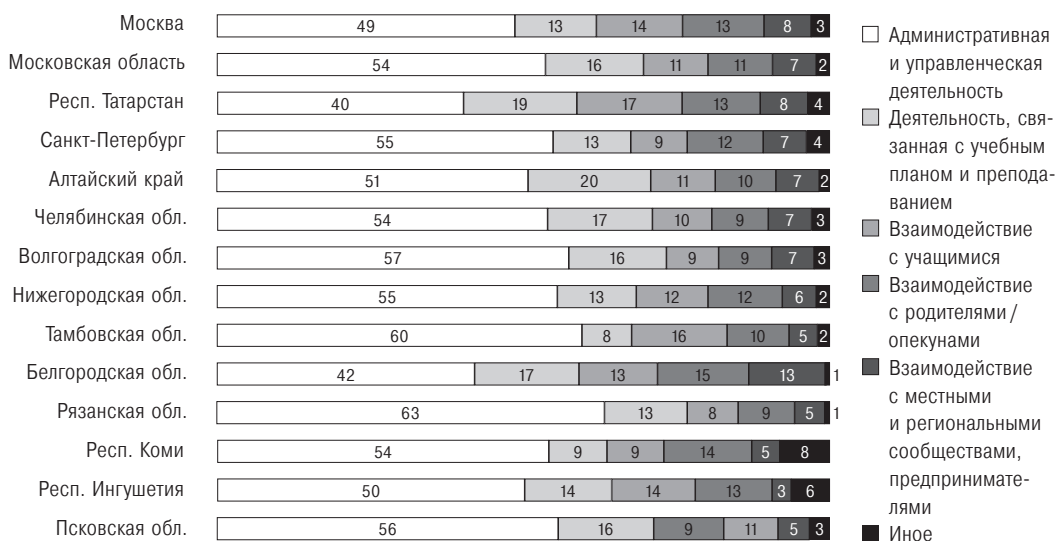
Отсутствие возможностей для собственного профессионального развития отмечают как серьезную проблему директора школ в Белгородской, Нижегородской областях и на Алтае. В остальных регионах ситуация благополучнее. Однако не только в Нижегородской, но и в Псковской и Тамбовской областях директоров вообще не готовили к работе в этом качестве до назначения на должность, поэтому, возможно, на основании суждений директоров по данному вопросу не стоит делать выводы о достаточности наличных ресурсов профессионального развития.

Возможности профессионального развития для учителей их школ — вопрос, который директора воспринимают острее, чем проблему повышения собственной квалификации. По мнению директоров, очень мало возможностей для профессионального роста у учителей в Белгородской области, на Алтае и в Ингушетии, а ведь именно там директора испытывают серьезные трудности с привлечением в школу квалифицированных учителей. Видимо, в этих регионах нужно серьезно продумывать весь комплекс мер по работе с кадровым составом.

Больше всего директоров школ волнуют нагрузка и высокий уровень ответственности на работе. В большинстве регионов ими озабочены больше половины, а в Татарстане, Челябинской, Нижегородской областях и Республике Коми — больше трех четвертей опрошенных. Меньше всего на чрезмерную загруженность жалуются директора Москвы и Тамбовской области, хотя, казалось бы, после реструктуризации обязанностей у директора, возглавившего целый образовательный комплекс, должно было стать намного больше. Видимо, настрой на трансформации способствует тому, что нагрузка воспринимается как естественная и понятная.

Отсутствие распределения властных полномочий среди сотрудников школы беспокоит большинство респондентов лишь в незначительной степени, и это неудивительно: почти во всех школах существуют управленческие команды и управляющие советы. Однако в Белгородской области, где советы и команды есть, судя по ответам самих директоров, в каждой школе, половина директоров страдает от того, что властные полномочия не распределены. Очевидно, директора не умеют или не хотят делегировать полномочия, в результате чего и испытывают перегрузки на работе. И в Псковской, и в Нижегородской областях, и в Алтайском

Рис. 5. Распределение времени директора, %



крае многим директорам не помешало бы обучиться приемам распределенного лидерства, которым, к сожалению, у нас учат мало. Неумение делегировать полномочия — серьезное препятствие в осуществлении трансформационного лидерства и взращивании преемников.

Распределение рабочего времени директора несильно различается от региона к региону, и тем не менее различия есть (рис. 5). В среднем российские директора тратят более половины своего времени (56%) на административную и управленческую деятельность. В эту категорию входят и работа с отчетами, и ответы на запросы, и участие в совещаниях. Этот показатель выше, чем средний по странам — участницам TALIS, где он составляет только 41%. Но есть регионы, в которых он близок к значениям большинства европейских стран: например, в Белгородской области и Республике Татарстан административная деятельность составляет около 40% рабочего времени директора школы. Самая большая административная нагрузка в Тамбовской области (60%) — возможно, в связи с недавно прошедшей реструктуризацией — и в Рязанской области (63%). На разработку учебных планов и преподавание директора в России тратят существенно меньше времени, чем в большинстве стран — лидеров образования, и это при том что большинство наших директоров школ продолжают преподавать и, соответственно, учитывают свои учебные часы в составе преподавательской нагрузки. Больше всего времени на преподавание тратят директора в Татарстане и Республи-

Обязанности и приоритеты в работе директора

Таблица 3. **Виды деятельности директоров школ** (в % от числа опрошенных)

	Частота	Я оказывал помощь учителям в решении проблем с дисциплиной на уроках	Я наблюдал уроки
Москва	Никогда или редко Очень часто	20,0	2,7
Московская обл.	Никогда или редко Очень часто	18,2 1,1	16,1
Респ. Татарстан	Никогда или редко Очень часто	11,3 6,4	10,9
Санкт-Петербург	Никогда или редко Очень часто	40,1	
Алтайский край	Никогда или редко Очень часто	10,0	
Челябинская обл.	Никогда или редко Очень часто	9,0	
Волгоградская обл.	Никогда или редко Очень часто	12,6	12,6
Нижегородская обл.	Никогда или редко Очень часто	5,2 10,2	10,2
Тамбовская обл.	Никогда или редко Очень часто	11,3	
Белгородская обл.	Никогда или редко Очень часто		
Рязанская обл.	Никогда или редко Очень часто	19,8	
Респ. Коми	Никогда или редко Очень часто	42,0	
Респ. Ингушетия	Никогда или редко Очень часто		36,7
Псковская обл.	Никогда или редко Очень часто	65,1	100,0

ке Алтай, но в Татарстане при этом почти такой же процент рабочего времени уходит на взаимодействие с учащимися, а на Алтае этот показатель почти в 2 раза ниже. По разделу «взаимодействие с местными сообществами и представителями бизнеса» выделяется Белгородская область: здесь соответствующий показатель почти в 2 раза выше, чем в других регионах, что, безусловно, свидетельствует о хороших партнерских связях образовательных организаций и представителей бизнеса.

в регионе)

Я способствовал сотрудничеству между учителями при разработке новых методов преподавания	Я предоставлял родителям или опекунам информацию о школе и успеваемости учащихся	Я проверял отчеты на наличие ошибок и выявлял погрешности в управлении школьными делами	Я сотрудничал с директорами других школ
3,2 5,2	4,1 13,8	6,5 18,3	31,1
6,2 13,6	1,8 11,1	6,0 21,1	28,8
11,3 5,1	23,5	8,8 15,6	40,9
6,0 7,7	31,0	10,5	17,5
14,3	15,7	12,1	32,1
3,3 5,9	19,7	3,3 4,7	15,9
5,9	25,2	3,5 15,6	50,5
8,7	8,2 14,7	25,7 7,4	35,3
	9,1	7,9 9,1	33,4
		23,2	40,2
	8,9 10,8	5,8 7,6	46,6
	42,0		
	10,8 21,9	21,9	36,7
21,1	21,1	13,7	21,1

Результаты опроса свидетельствуют о том, что многие директора тратят рабочее время непроизводительно, выполняя функции, которые им не свойственны (табл. 3). Например, все директора школ Ингушетии часто оказывали помощь учителям в налаживании дисциплины на уроках. Часто вмешивались в организацию работы учителя в классе директора школ в Республике Коми и в Белгородской области, в то время как ни один из директоров школ Санкт-Петербурга ответ «очень часто» не дал. При

этом директора в Ингушетии оценили обстановку в школах как вполне благополучную: у них никогда не случается драк детей, почти не бывает случаев вандализма и воровства, и даже списывание беспокоит только 21% директоров. В таком случае возникает закономерный вопрос: является ли такое благополучие результатом неустанного труда директора по поддержанию дисциплины в классах или же директора видят образцовую дисциплину главным результатом своего труда?

Все директора школ в Псковской области сообщили, что очень часто присутствуют в качестве наблюдателя на уроках учителей в своей школе. Ответ «часто» дали большинство директоров в Татарстане, республиках Алтай и Коми, почти все директора в Белгородской области и 65% директоров в Москве. По их же словам, доля рабочего времени, которую директора тратят на преподавание, руководство учебным процессом и взаимодействие с учителями, не превышает 20%. Возникает закономерный вопрос: как они находят время на частое посещение уроков? Целесообразность выполнения данной функции директором крайне сомнительна в ситуации, когда у него есть управленческая команда, куда обычно входят завучи. О наличии таких команд сообщили 96% директоров школ. По мнению М. Фуллана, индивидуальная работа директора с конкретными учителями — одна из ложных движущих сил реформы, и ей следует предпочесть работу с группами или командами учителей.

Впрочем, налаживание сотрудничества между учителями является непосредственной задачей директора, работающего в трансформационном режиме. Ответили, что часто занимаются организацией такого сотрудничества, от 21 до 74% директоров в разных регионах, и больше всего таких было на Алтае и в Рязанской области.

Информацию родителям и опекунам об успеваемости их детей регулярно предоставляли более половины директоров школ, но не может не настораживать то, что в некоторых регионах часть директоров (до 21%) вообще не считала нужным оповещать родителей о школьных делах.

Немалая часть директоров школ находили время на проверку отчетов на наличие ошибок. В большинстве регионов этим часто занимались от трети до половины директоров, участвовавших в опросе. А в Республике Коми, например, проверку отчетов считают своей постоянной обязанностью 85% директоров. Таким образом, отчетность в работе директора часто оказывается важнее педагогической деятельности. Именно за отчеты хвалят и наказывают, и работу по их составлению директор предпочитает не доверять никому. М. Фуллан называет такое предпочтительное внимание к бюрократической документации «карательной отчетностью» и считает ее роль в развитии реформ скорее отрицательной, чем положительной.

Вопрос о сотрудничестве с директорами других школ не вызвал затруднений ни у кого: подавляющее большинство опрошенных общаются с коллегами часто или очень часто. Но в Санкт-Петербурге и Нижегородской области почти треть директоров взаимодействуют с ними гораздо реже, чем в других регионах, хотя, казалось бы, в больших городах сотрудничество лидеров может быть взаимно полезным, оно позволяет оценить разнообразие опыта при работе в сходных условиях.

Методы и формы оценки деятельности учителей оказывают серьезное влияние на их запросы в отношении своего профессионального развития. Анализ этой стороны деятельности директора школы позволяет понять, насколько оценка является способом профессионального развития, насколько в ней присутствует *assessment for learning*, т. е. оценивание в целях профессионального роста.

Более половины российских учителей сообщили, что обратную связь им чаще всего предоставляют директор школы или завуч. С одной стороны, это свидетельствует о том, что директор российской школы уделяет внимание педагогическому лидерству, но, с другой стороны, не может не удивлять тот факт, что очень невелик вклад наставников. По показателю предоставления учителям обратной связи от наставников Россия отстает от среднего значения по странам — участницам исследования. При этом численность наставников в расчете на практикующего учителя в нашей стране выше среднего показателя по странам — участницам TALIS, более того, число наставников превышает даже численность тех, кому требуется их помощь. Институт наставничества существует почти в 100% школ. Единственный регион, где оно распространено меньше, — это Белгородская область, но даже там наставники есть в 79% школ. В необходимости этого института уверены большинство директоров. Но есть и регионы, настроенные скептически: это Волгоградская область и Ингушетия, где очень важным этот институт считает только половина директоров.

Обратную связь наши учителя получают и в результате опросов учащихся, которые чаще проводят завучи или директор. Такого рода обратная связь гораздо более характерна для нашей страны, чем для других стран-участниц: там директора и завучи в 2 раза реже организуют опросы учащихся. Оценить их действенность трудно: в некоторых странах считается, что спрашивать учащихся о работе конкретного учителя неэтично, но в целом ряде стран практикуется рейтингование учителей учащимися, при котором результаты бывают доступны только конкретному учителю и директору школы.

Меры, принимаемые российскими директорами школ по результатам оценки деятельности учителей, как правило, бывают достаточно мягкими (табл. 4). В большинстве случаев они обсу-

Участие директора школы в оценке работы учителей

Таблица 4. Меры, принимаемые российскими директорами школ по результатам оценки

	Частота	С учителем обсуждаются меры по ис- правлению ситуации	Разработка для каждого учителя плана профессио- нального развития или подготовки	Материальные санкции, если учитель признан плохим пре- подавателем (отмена прибавок к зарплате, снижение стимули- рующих выплат и т. п.)
Москва	Никогда			10,2
	Иногда	13,9	13,9	58,0
	В большинстве случаев	27,8	43,5	21,9
	Всегда	58,3	42,6	9,9
Московская обл.	Никогда			4,0
	Иногда		10,2	60,4
	В большинстве случаев	35,7	66,7	24,2
	Всегда	64,3	23,1	11,3
Респ. Татарстан	Никогда			25,3
	Иногда	6,6	28,7	44,3
	В большинстве случаев	22,3	9,6	21,5
	Всегда	71,1	61,7	8,8
Санкт-Петербург	Никогда			12,8
	Иногда	3,7	37,3	43,6
	В большинстве случаев	33,0	38,9	33,4
	Всегда	63,3	23,8	10,2
Алтайский край	Никогда			54,7
	Иногда	28,3	23,7	11,1
	В большинстве случаев	10,0	41,1	32,1
	Всегда	61,7	35,3	2,1
Челябинская обл.	Никогда			34,1
	Иногда	7,7	8,8	38,8
	В большинстве случаев	9,9	45,2	
	Всегда	82,4	46,0	27,1
Волгоградская обл.	Никогда			42,0
	Иногда	11,2	48,9	58,0
	В большинстве случаев	77,7	25,3	
	Всегда	11,1	25,8	
Нижегородская обл.	Никогда			46,9
	Иногда	5,9	25,7	34,4
	В большинстве случаев	57,2	44,7	18,7
	Всегда	36,9	29,6	
Тамбовская обл.	Никогда			22,1
	Иногда		7,9	29,7
	В большинстве случаев	33,4	25,5	48,2
	Всегда	66,6	66,6	

деятельности учителей (в % от числа опрошенных в регионе)

Назначение наставника (ментора), чтобы помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки	Изменения в обязанностях учителя (увеличение или уменьшение учебной нагрузки или административных / управленческих обязанностей и т. п.)	Изменение заработной платы преподавателя или невыплата ему премии	Изменение перспектив карьерного роста учителя	Увольнение или отказ в продлении договора
6,0	6,9	31,3	61,5	38,2
43,7	59,6	52,5	34,8	61,8
29,9	22,4	16,2	3,7	
20,4	11,1			
6,2	19,1	30,6	28,1	53,0
16,2	55,6	39,4	54,3	41,5
43,4	19,2	20,7	17,5	5,6
34,2	6,1	9,3		
	16,5	34,8	49,3	30,4
50,6	67,1	56,4	31,8	56,7
30,4	16,3	8,8	18,9	4,0
19,0				8,8
	2,8	43,7	21,6	44,0
45,4	68,8	40,0	58,6	48,4
48,8	21,7	9,0	17,4	7,7
5,8	6,7	7,3	2,5	
10,0	34,7	38,3	59,0	76,8
50,0	35,3	59,6	18,9	23,2
20,0	30,0	2,1	22,1	
20,0				
	33,1	54,0	36,2	71,8
20,9	62,1	34,1	60,3	28,2
65,9	4,8	12,0	3,4	
13,2				
45,3	35,4	38,5	54,9	86,2
31,0	64,6	61,5	33,9	13,8
23,6			11,2	
13,2	24,8	42,8	47,0	47,9
59,6	51,3	43,7	38,7	52,1
21,7	23,8	3,3	14,3	
5,5		10,2		
11,3	8,6		55,0	84,4
59,1	91,4	88,7	45,0	15,6
9,1		11,3		
20,6				

	Частота	С учителем обсуждаются меры по ис- правлению ситуации	Разработка для каждого учителя плана профессио- нального развития или подготовки	Материальные санкции, если учитель признан плохим пре- подавателем (отмена прибавок к зарплате, снижение стимули- рующих выплат и т. п.)
Белгородская обл.	Никогда			5,2
	Иногда			57,4
	В большинстве случаев	63,4	49,5	27,1
	Всегда	36,6	50,5	10,3
Рязанская обл.	Никогда			7,6
	Иногда		40,4	75,8
	В большинстве случаев	26,4	22,3	16,6
	Всегда	73,6	37,2	
Респ. Коми	Никогда		13,9	20,4
	Иногда		37,6	79,6
	В большинстве случаев	79,6		
	Всегда	20,4	48,5	
Респ. Ингушетия	Никогда			
	Иногда	63,3	78,1	47,5
	В большинстве случаев	36,7	21,9	52,5
	Всегда			
Псковская обл.	Никогда			45,6
	Иногда		13,7	40,7
	В большинстве случаев	59,3	21,1	13,7
	Всегда	40,7	65,1	

ждают полученные данные с учителем и разрабатывают с ним план его профессионального развития, иногда назначают наставника и лишь изредка применяют карательные меры: увольнение, сокращение заработной платы, невыплата премий. Тем не менее доля директоров, сообщивших, что они применяют карательные меры, в России все же чуть выше, чем в среднем по TALIS. Ответ «иногда» на вопрос о том, ведет ли плохая оценка работы учителя к его увольнению, особенно часто звучал в Москве, Санкт-Петербурге, Нижегородской, Рязанской и Белгородской областях, а также в Ингушетии. А в Республике Татарстан 9% директоров даже сообщили, что всегда увольняют плохо работающего учителя. Таким образом, в половине российских регионов директора школ считают наказание самой действенной мерой повышения качества работы учителя. А вот в Республике Коми 100% директоров утверждают, что не применяют такой меры, как увольнение плохо работающего учителя, вообще.

Несмотря на то что большинство директоров высоко оценили работу наставников, во многих регионах их используют для помощи плохо справляющимся со своими обязанностями учи-

Назначение наставника (ментора), чтобы помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки	Изменения в обязанностях учителя (увеличение или уменьшение учебной нагрузки или административных / управленческих обязанностей и т. п.)	Изменение заработной платы преподавателя или невыплата ему премии	Изменение перспектив карьерного роста учителя	Увольнение или отказ в продлении договора
18,1	39,3	80,6	54,2	28,3
22,7	19,5	4,0	45,8	61,4
54,2	41,2	5,0		10,3
5,0		10,3		
26,4	32,2	34,0	52,4	26,4
13,4	36,8	55,2	47,6	66,0
49,4	31,0	10,8		7,6
10,8				
13,9	6,5	20,4	71,4	100,0
6,5	51,5	79,6	28,6	
79,6	42,0			
	21,9	21,9	74,4	21,9
14,8	78,1			67,3
85,2		78,1	25,6	10,8
33,2	100,0	45,6	45,6	78,9
21,1		54,4	54,4	21,1
45,6				

телям лишь от случая к случаю. В Москве и Татарстане почти половина опрошенных сообщили, что привлекают наставников иногда или вообще не привлекают, в Нижегородской и Волгоградской области, Алтайском крае такие ответы дали свыше 70% директоров, а в Рязанской области четверть опрошенных вообще никогда не прибегали к помощи наставников. Следовательно, либо директора не пользуются даже теми ресурсами, которыми располагают, либо эти ресурсы существуют только на бумаге, а в реальности они не созданы.

Пожалуй, самое главное препятствие к последовательному осуществлению трансформационного лидерства — это нежелание, неумение или невозможность делегировать властные полномочия. Осуществлять масштабные изменения, руководя выполнением каждой задачи и каждым видом деятельности в одиночку, невозможно [Apple, 2014; Frost, 2014; Fullan, 2011; Hargreaves, Shirley, 2009]. Директора школ всех регионов единодушно ответили, что их сотрудники имеют возможность активно участвовать в приня-

**Делегирование
властных
полномочий**

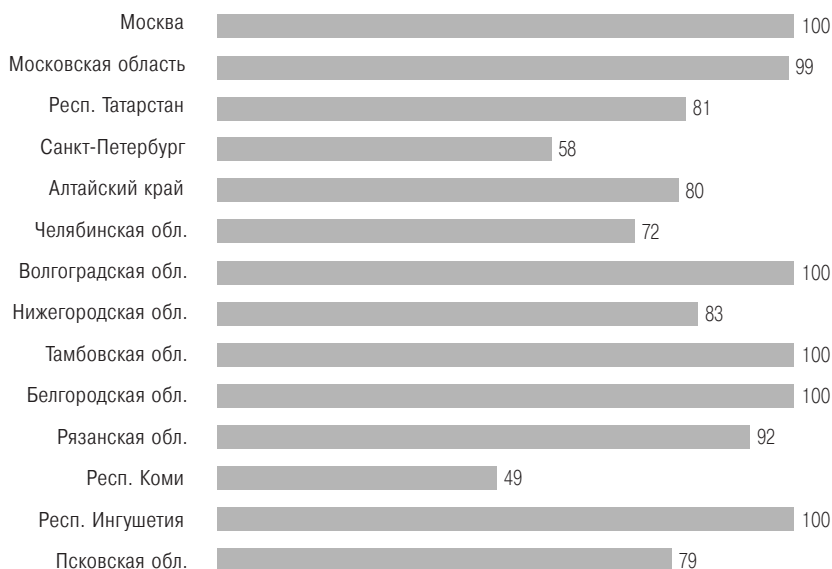
Таблица 5. Делегирование директорами полномочий по управлению школой (в % от числа опрошенных в регионе)

	Имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений						Я принимаю важные решения самостоятельно		Существует культура сотрудничества, которая характеризуется взаимной поддержкой	
	сотрудники школы		родители или опекуны		учащиеся		Да	Нет	Да	Нет
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет				
Москва	100,0	4,0	96,0	8,9	91,1	69,5	30,5	3,0	97,0	
Московская обл.	100,0	8,3	91,7	13,8	86,2	56,5	43,5	5,0	95,0	
Респ. Татарстан	100,0		100,0	4,0	96,0	35,5	64,5		100,0	
Санкт-Петербург	100,0	6,7	93,3	34,5	65,5	69,3	30,7		100,0	
Алтайский край	100,0		100,0	2,1	97,9	66,8	33,2		100,0	
Челябинская обл.	100,0	11,6	88,4	21,8	78,2	74,5	25,5		100,0	
Волгоградская обл.	100,0		100,0	5,5	94,5	23,2	76,8		100,0	
Нижегородская обл.	100,0	7,3	92,7	15,0	85,0	18,1	81,9	10,2	89,8	
Тамбовская обл.	100,0		100,0		100,0	21,0	79,0		100,0	
Белгородская обл.	100,0		100,0		100,0	90,8	9,2		100,0	
Рязанская обл.	100,0	20,2	79,8	20,2	79,8	83,4	16,6		100,0	
Респ. Коми	100,0	13,9	86,1	37,6	62,4	79,6	20,4	22,9	77,1	
Респ. Ингушетия	100,0		100,0		100,0	100,0			100,0	
Псковская обл.	100,0		100,0		100,0	86,3	13,7		100,0	

тии школьных решений (табл. 5). В семи регионах все директора, а в остальных — подавляющее большинство утверждают, что созданы условия и для участия родителей учащихся в принятии решений по школьным делам. Исключение составила Рязанская область, где 20% директоров с этим утверждением не согласны. По поводу участия детей в управлении школой мнения разделились. В Тамбовской, Белгородской, Псковской областях и в Республике Ингушетия 100% директоров сообщили, что их учащиеся могут активно участвовать в принятии решений, а в Санкт-Петербурге и Коми с этим утверждением не согласилась треть директорского корпуса.

Однако эти утверждения директоров, свидетельствующие, казалось бы, о высоком уровне демократичности в управлении школами, приходится поставить под сомнение, поскольку одновременно большая доля директоров, по их же собственным словам, все важные решения принимают самостоятельно. Их согласие с утверждением «Я принимаю важные решения самостоятельно»

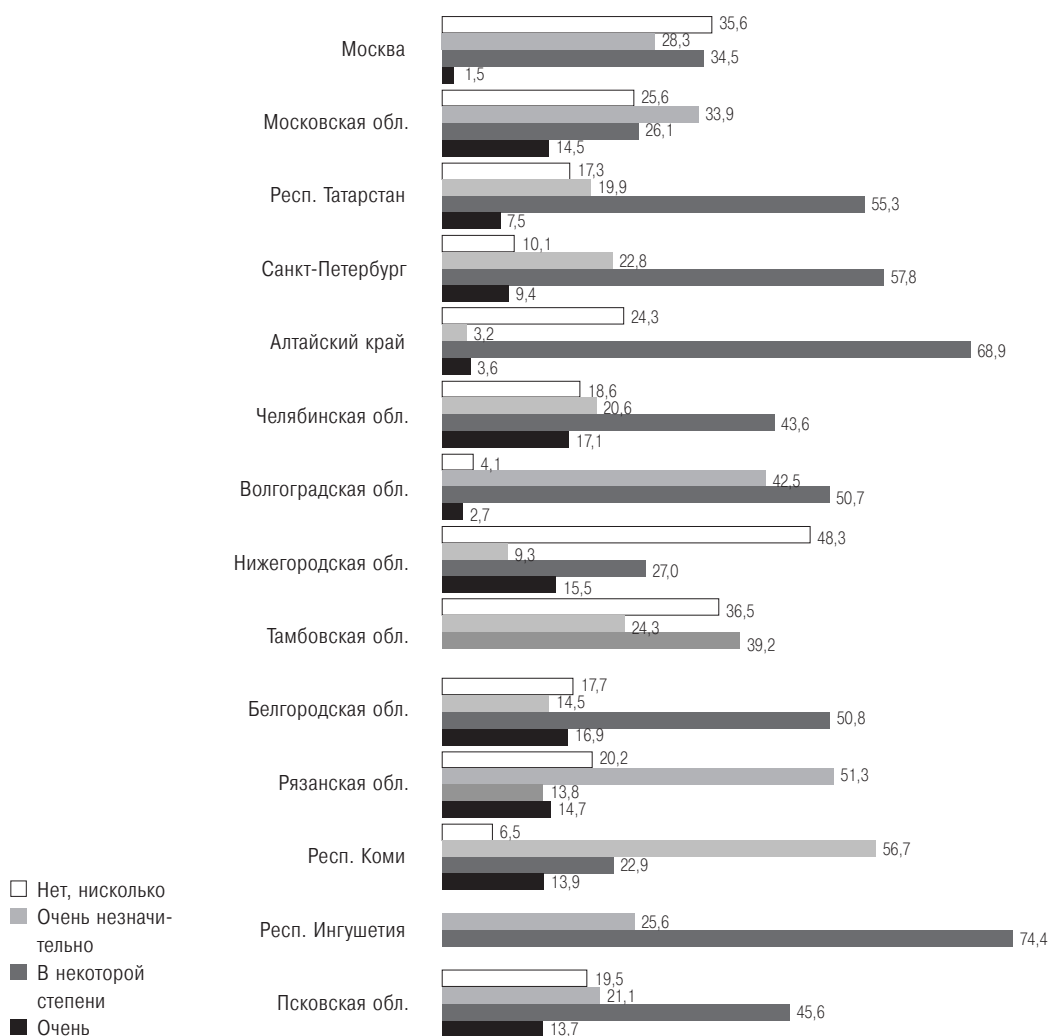
Рис. 6. Наличие управляющего совета



но» позволяет квалифицировать стиль управления в школах как авторитарный. Больше всего таких директоров в Нижегородской, Тамбовской и Волгоградской областях, наиболее демократичны директора школ в Белгородской и Псковской областях, где авторитарных директоров только 10–15%. В Ингушетии ни один директор не согласился с данным утверждением.

На вопрос о наличии в школах управляющих советов мы получили в основном положительные ответы: в шести регионах такие советы есть во всех школах, в других регионах — в 70–90% школ, и только в Санкт-Петербурге и Республике Коми их значительно меньше (рис. 6). Однако простого наличия управляющих советов еще недостаточно для того, чтобы считать управление школой демократичным: есть регионы, где управляющие советы созданы во всех школах, но при этом значительная часть директоров им полномочия по принятию решений не делегирует. В Волгоградской области, например, 100% школ имеют управляющие советы, но почти 77% директоров принимают все важные решения самостоятельно, в Тамбовской области та же картина: в каждой школе есть управляющие советы, а принятие решений им доверяют только 21% директоров. Это значит, что управляющие советы в этих и некоторых других регионах существуют только на бумаге и своих функций не выполняют. Тем самым обесценивается сама идея государственно-общественного управления. Эти данные исследования TALIS подтверждаются и результатами других исследований. В частности, в магистерской диссертации Ю. Галяминой [2015] анализируется роль, ко-

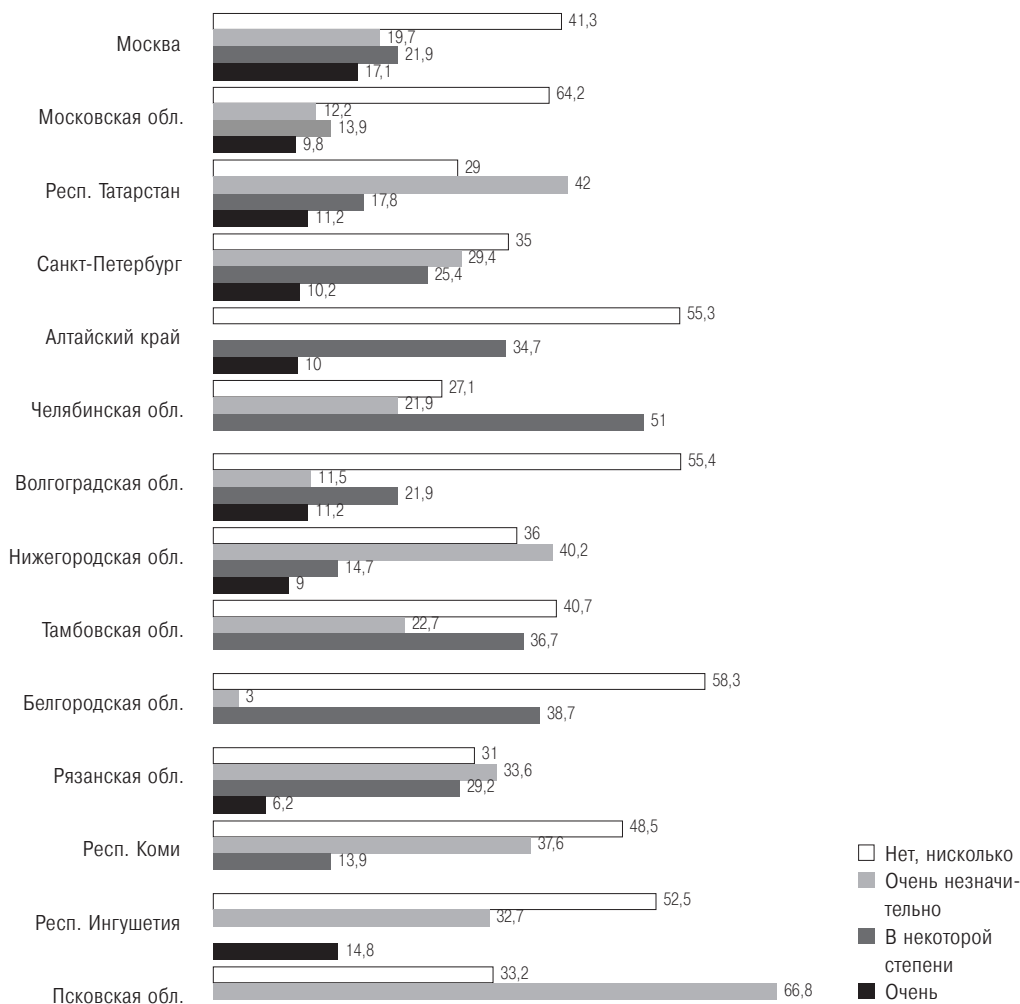
Рис. 7. Нехватка квалифицированных учителей



торую играли управляющие советы в вопросе об объединении школ и детских садов Москвы в образовательные комплексы. 47% опрошенных родителей заявили, что не знали о выборах управляющих советов ни до слияния, ни после того, как объединение завершилось. Примерно столько же респондентов были не осведомлены о том, какие решения их совет принимал по поводу объединения. В Москве управляющие советы также есть во всех без исключения школах, но, оказывается, те, кого они призваны представлять, не знают ни об их деятельности, ни часто даже об их существовании.

Таким образом, говорить о том, что обновление кадрового состава способствует распространению стратегий, характерных для

Рис. 8. Нехватка учителей, способных обучать учащихся с ограниченными возможностями здоровья



трансформационного лидерства, в части способности делегировать полномочия пока не приходится.

Несмотря на меры, которые предпринимаются в школах для совершенствования образовательных результатов учащихся и улучшения работы учителей, российские директора фиксируют трудности с целым рядом необходимых школам ресурсов. 44% директоров полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10% считают их нехватку значительной. Особенно озабочены недостаточным предложением услуг квалифицированных учителей в Республике Татарстан, Санкт-Петербурге, Псковской обла-

Ресурсы, в которых больше всего нуждаются директора

Таблица 6. **Факторы, препятствующие осуществлению школой ее основных**

	Степень нехватки	Нехватка учебных материалов (например, учебников) или их несоответствие	Нехватка компьютеров, используемых в обучении, или их несоответствие
Москва	Нет	71,1	48,7
	Очень	11,8	3,6
Московская обл.	Нет	67,7	21,8
	Очень		13,8
Респ. Татарстан	Нет	46,2	52,7
	Очень	4,2	1,8
Санкт-Петербург	Нет	52,1	20,8
	Очень	3,7	9,4
Алтайский край	Нет	25,3	20,0
	Очень	3,6	5,7
Челябинская обл.	Нет	3,9	24,5
	Очень	39,2	21,4
Волгоградская обл.	Нет	11,2	25,8
	Очень	13,8	28,7
Нижегородская обл.	Нет	56,8	34,4
	Очень		12,7
Тамбовская обл.	Нет	86,2	43,7
	Очень		
Белгородская обл.	Нет	9,2	22,2
	Очень		16,9
Рязанская обл.	Нет	22,8	22,8
	Очень	8,9	8,9
Респ. Коми	Нет	63,3	48,5
	Очень		28,6
Респ. Ингушетия	Нет		
	Очень	14,8	21,9
Псковская обл.	Нет	40,7	54,4
	Очень		45,6

сти, Алтайском крае и Ингушетии — в последних двух регионах эта проблема волнует почти 70% директоров школ (рис. 7). В Москве, Московской области, Волгограде и Республике Коми качество подготовки учителей большинство директоров устраивает.

О дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, в целом по стране сообщают только 30% директоров школ, и только 6% полагают, что их не хватает значительно (рис. 8). В Псковской и Белгородской областях ни один из дирек-

функций (в % от числа опрошенных в регионе)

Ограниченный доступ к сети Интернет	Нехватка компьютерных программ, используемых в обучении, или их несоответствие	Недостаточный библиотечный фонд или его несоответствие	Нехватка вспомогательного персонала
70,7	43,5	55,2	63,7
3,6	11,8	9,7	8,1
26,0	19,3	48,9	32,6
9,8	7,3	3,6	13,1
57,0	37,7	25,6	14,9
15,4	6,6	6,6	27,7
45,6	13,9	44,8	25,4
7,2		3,7	5,6
10,0	10,0	10,0	20,0
10,0	22,1	13,6	5,7
34,5	24,5	20,3	30,1
28,8	28,8	5,5	17,1
23,0	27,6	4,1	49,2
25,0	28,7	11,2	25,3
50,8	32,4	48,3	50,5
			13,1
39,7	31,3	31,3	72,0
39,1	34,3	12,6	68,6
33,9		16,9	
52,4	22,8	5,8	31,0
	8,9	8,9	15,1
			71,4
77,1	35,2		
36,7	36,7	14,8	14,8
54,4	54,4	33,2	
	45,6	45,6	45,6

торов не выбрал вариант ответа «очень не хватает», а в подавляющем большинстве регионов эта проблема не волнует 60–80% директоров. Больше всего тех, кто ощущает дефицит кадров, подготовленных к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в Москве и в Алтайском крае. Возможно, в данных регионах инклюзия является реальным элементом политики.

Российские директора чаще, чем их зарубежные коллеги, отмечают нехватку учебных материалов, современных компьюте-

ров и программного обеспечения, затруднения с доступом в Интернет и даже нехватку библиотечного фонда. В таких странах, как Австралия, Франция, Англия и Канада, недостаток этих ресурсов отмечают не более 20% директоров, а в Сингапуре их вообще единицы.

Материальное обеспечение школ в разных регионах сильно различается (табл. 6). В Москве и Нижегородской области лишь десятая часть директоров озабочена недостатком тех или иных ресурсов, в Тамбове эта проблема вообще отсутствует, а в Челябинской области стоит очень остро: там на нехватку учебных материалов жалуются 82% директоров. Недостаток современных компьютеров в той или иной мере беспокоит всех, но наиболее острый их дефицит испытывают в Белгородской и Челябинской областях, на Алтае и даже в Московской области, а меньше всего недовольных в Тамбовской области и в Москве. Катастрофическая ситуация с доступом в Интернет в Ингушетии: этим очень озабочены практически все директора. Достаточно серьезные проблемы с доступом в Сеть существуют в Коми и Алтайском крае. Директорам этих регионов сложно обеспечить современную образовательную среду, поскольку потребность в Интернете из-за удаленности от центра самая высокая, а пользоваться им почти невозможно. Меньше всего на нехватку компьютерных программ сетуют директора школ в Москве, Петербурге, Татарстане и Тамбовской области, а хуже всего положение в Ингушетии и Коми. В Псковской области ситуация неоднозначная: половина директоров ответили, что нисколько не страдают от нехватки софта, а другая половина — что страдают очень сильно. Остается предположить, что ресурсы в этом регионе распределяются очень неравномерно. Недостаток библиотечного фонда остро ощущают только директора школ в Псковской области. Везде, впрочем, находятся 5–10% среди опрошенных, недовольные составом библиотечного фонда школы. Но в больших городах это трудно объяснить чем-либо еще, кроме неумения самого директора обеспечивать школу необходимыми ресурсами.

Нехваткой вспомогательного персонала российские директора озабочены гораздо меньше своих иностранных коллег, хотя по численности такого персонала наши школы существенно уступают, например, западноевропейским, обычно имеющим в составе ассистентов учителей. При этом зарубежные школы стремятся расширить эту категорию штата. Отношение директоров школ к вспомогательному персоналу обусловлено актуальной образовательной политикой. В Москве и Тамбовской области, где полным ходом идет реструктуризация, директора вынуждены освобождаться от вспомогательного персонала и поэтому не фиксируют его нехватку. Директора школ Санкт-Петербурга и Псковской области, напротив, испытывают острую потребность во вспомогательном персонале — там о его дефиците сообщили более 50% директоров.

Рис. 9. Опоздания учеников

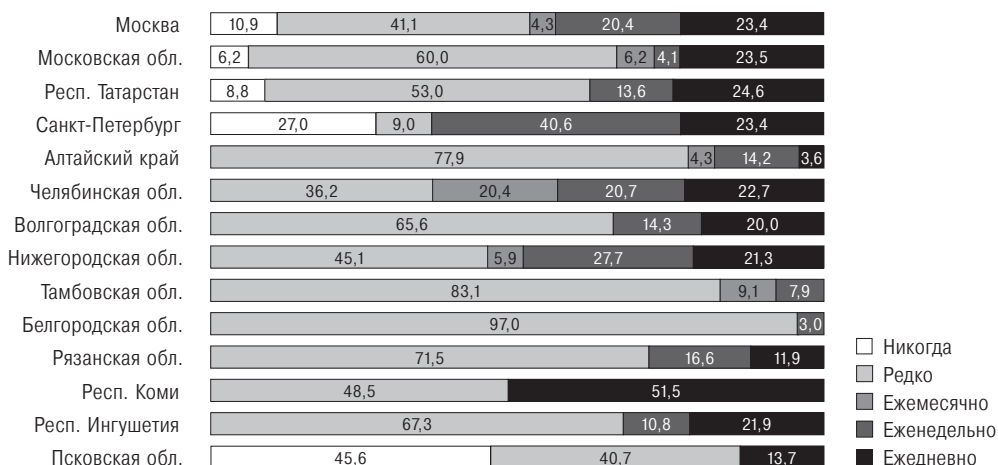
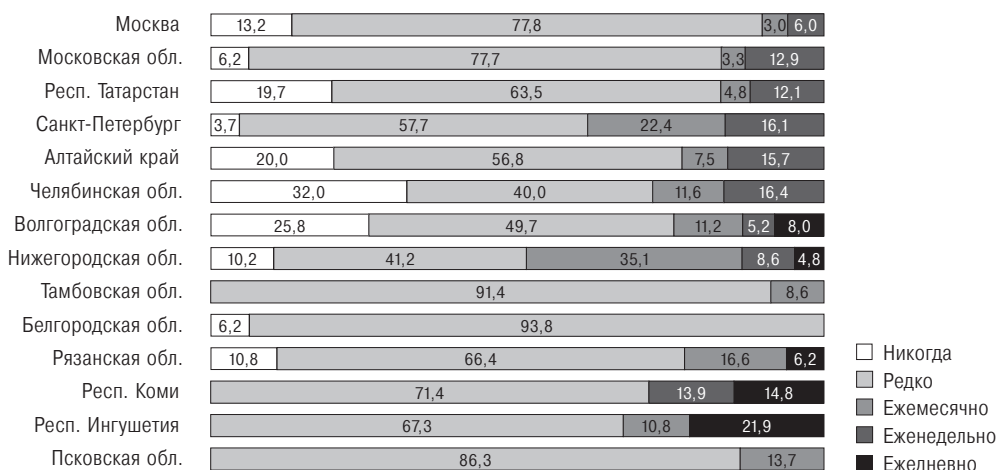


Рис. 10. Прогулы учеников



В большинстве регионов директора школ откровенно отвечали на вопрос, насколько часто их ученики опаздывают на занятия (рис. 9). Распределение их ответов сходно с полученным в других странах. Но в нескольких регионах картина оказалась исключительно положительной: в Белгородской области дети вообще не опаздывают в школу, а в Тамбовской опаздывают крайне редко.

С прогулами без уважительных причин ситуация в России выглядит лучше, чем в большинстве стран — участниц TALIS. И здесь Белгородская и Тамбовская области выглядят наилучшим образом: там либо вовсе нет прогулов, либо они случаются крайне редко (рис. 10).

Оценка директорами обстановки в своих школах

Рис. 11. **Вандализм и воровство**

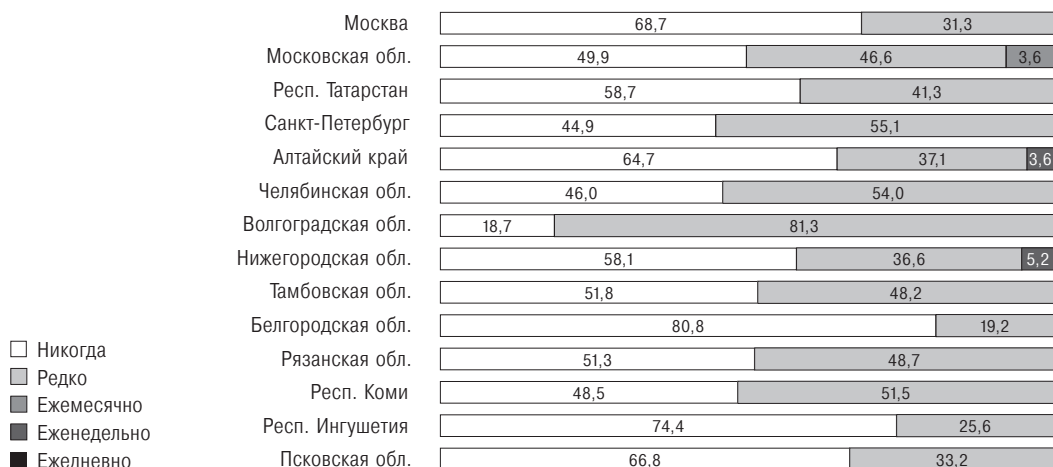
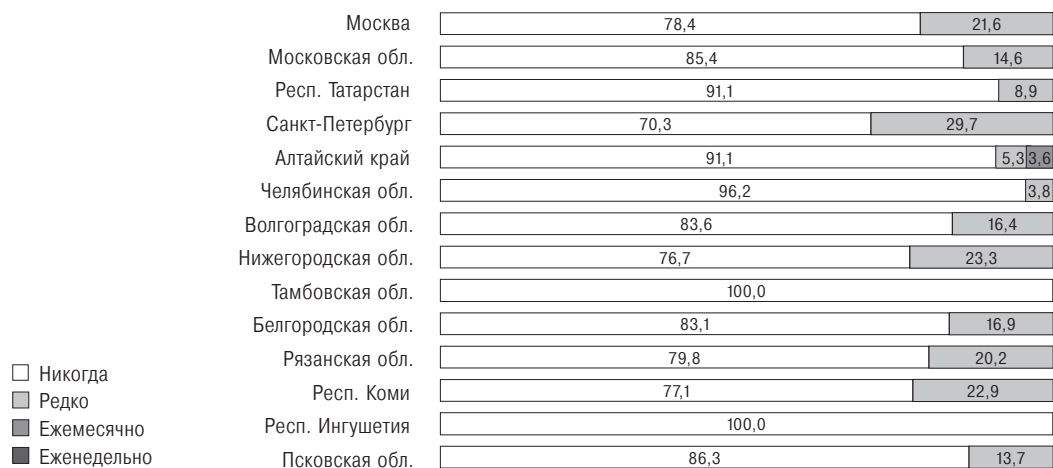


Рис. 12. **Физические травмы в результате насилия в среде учащихся**



Судя по ответам директоров, вандализм и воровство в школах у нас мало распространены, и только несколько директоров школ в Нижегородской области и на Алтае сказали, что такие случаи у них происходят еженедельно (рис. 11).

Те же самые регионы дали более объективную, чем остальные, картину детских конфликтов и травм (рис. 12). В большинстве регионов директора утверждают, что дети в школах не дерутся и не травмируются, однако вряд ли такие сведения можно считать достоверными. Отсутствие у директора такой информации может свидетельствовать о недостаточно эффективной работе служб по защите прав детей или о том, что ученики стараются не сообщать о конфликтах руководству школы.

Рис. 13. **Хранение и употребление наркотиков, алкоголя**

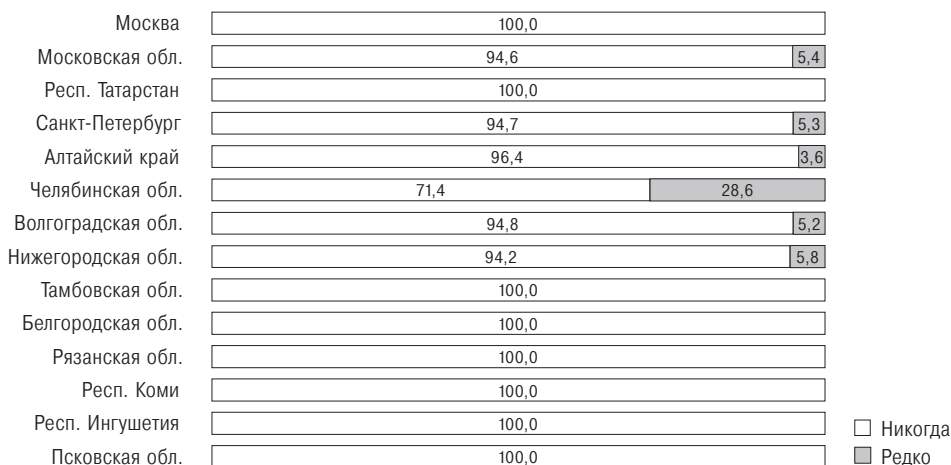
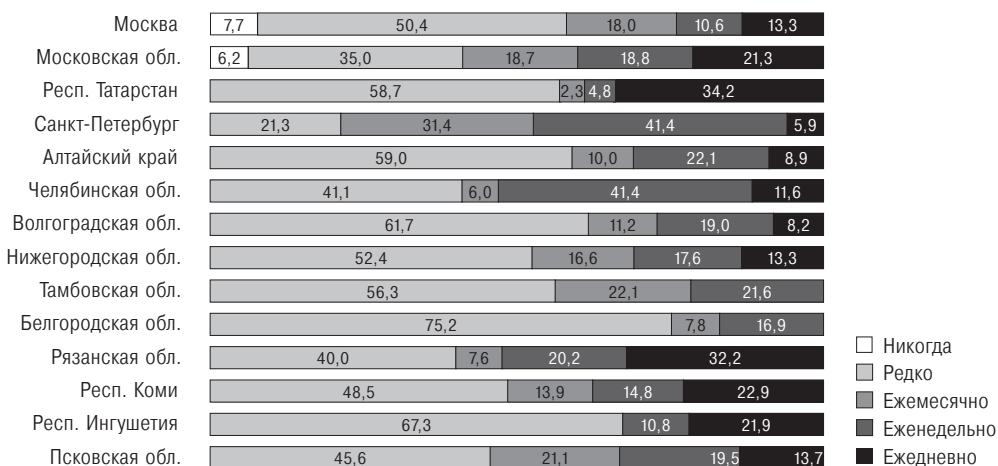


Рис. 14. **Списывание**



Почти все директора отрицают употребление алкоголя или наркотиков учащимися их школ — в 8 из 14 регионов такого, как оказалось, не случается никогда (рис. 13). Вероятно, директора предпочитают не обсуждать «горячую» тему. Челябинская область — единственная, где директора признали наличие такой проблемы.

Данные TALIS-2013 существенно отличаются от результатов, полученных в исследовании 2008 г. Согласно TALIS-2008, 57% директоров признавали наличие у учащихся многочисленных нарушений дисциплины, 35% утверждали, что образовательные результаты учеников ухудшились, 27% отмечали, что в их школах распространены наркомания и воровство. Вряд ли за пять лет употребление наркотиков могло практически прекратиться.

Таблица 7. **Удовлетворенность директоров школ своей профессией и работой**
(в % от числа опрошенных в регионе)

		Преимущества профессии явно перевешивают недостатки	Я хотел бы сменить школу, если бы это было возможно	Я думаю, что профессия учителя ценится в обществе	Я доволен результатами своей работы в этой школе	В целом я доволен своей работой
Москва	Да	14,4	93,9	16,2	5,3	4,0
	Нет	85,6	6,1	83,8	94,7	96,0
Московская обл.	Да	16,2	98,5	58,9	6,7	6,7
	Нет	83,8	1,5	41,1	93,3	93,3
Респ. Татарстан	Да	20,1	100,0	41,9	18,8	11,3
	Нет	79,9		58,1	81,2	88,7
Санкт-Петербург	Да		100,0	13,4	17,8	
	Нет	100,0		86,6	82,2	100,0
Алтайский край	Да	17,9	86,4	46,4	23,7	
	Нет	82,1	13,6	53,6	76,3	100,0
Челябинская обл.	Да	17,1	100,0	34,5		
	Нет	82,9		65,5	100,0	100,0
Волгоградская обл.	Да	33,1	100,0	51,0	16,9	17,0
	Нет	66,9		49,0	83,1	83,0
Нижегородская обл.	Да	10,5	100,0	23,9	4,9	
	Нет	89,5		76,1	95,1	100,0
Тамбовская обл.	Да		100,0	29,5		
	Нет	100,0		70,5	100,0	100,0
Белгородская обл.	Да	28,4	100,0	59,2	18,1	
	Нет	71,6		40,8	81,9	100,0
Рязанская обл.	Да	7,6	91,1	69,0	34,9	14,7
	Нет	92,4	8,9	31,0	65,1	85,3
Респ. Коми	Да	42,0	85,2	28,6	14,8	
	Нет	58,0	14,8	71,4	85,2	100,0
Респ. Ингушетия	Да	21,9	100,0	21,9	74,4	21,9
	Нет	78,1		78,1	25,6	78,1
Псковская обл.	Да		100,0	100,0	59,3	
	Нет	100,0			40,7	100,0

Единственный вид нарушения дисциплины, наличие которого признавали директора школ во всех без исключения регионах, — это списывание (рис. 14). Во многих регионах (Московская и Рязанская области, республики Татарстан, Коми и Ингушетия) о том, что учащиеся списывают на уроках ежедневно, сообщили

от 20 до 35% директоров, и только в единичных школах Москвы и Московской области, по словам директоров, такого не происходит никогда. Откровенность директоров объясняется, возможно, тем, что во время итоговых испытаний списывание скрыть практически невозможно, а в 2013 г. таких случаев было как никогда много, и директора школ увидели в этом прямую угрозу оценке качества их работы.

В целом результаты опроса свидетельствуют, что директора российских школ привыкли не слишком акцентировать имеющиеся у них проблемы: контроль работы школ и инспекции у нас проводятся скорее с карательной целью, а не для поддержки развития школ.

Когда приоритетом становится развитие, самооценка руководства школы выступает важным компонентом общей оценки их деятельности. Если директор видит свои недостатки и честно их фиксирует, задача инспекции состоит в том, чтобы помочь найти способы их преодоления. А если инспекция видит своей целью поиск недостатков и наказание тех, кто в них виновен, то руководство школой будет стремиться их всячески скрыть, и такая инспекция вряд ли будет способствовать развитию.

Большинство директоров школ ценят свою профессию и не хотят менять ни ее, ни школу, в которой работают (табл. 7). При этом они высоко оценивают и результаты своей деятельности. 100% директоров школ в Тамбовской и Челябинской областях ими полностью удовлетворены, несмотря на то что они недовольны качеством работы своих учителей, а в школе имеют место списывание на уроках и опоздания учеников. В других регионах есть директора, не вполне довольные результатами своей работы, но таких, как правило, не больше 20%. Только в Рязанской и Псковской областях больше трети директоров не удовлетворены достигнутыми результатами.

1. Работа директора, стремящегося развивать свою школу и трансформировать ее деятельность, начинается с максимальной объективной оценки ситуации, и если директор не способен или не умеет это делать, его усилия вряд ли увенчаются успехом. Участие в международном исследовании, естественно, может стимулировать желание как можно достойнее отразить достижения своей школы, своего региона и своей страны, тем не менее критическое отношение к собственным достижениям необходимо. Именно так относятся к результатам своего труда в странах с самыми высокими образовательными результатами — Сингапуре, Финляндии и др.

2. В результате преобразований и оптимизации школьной сети к руководству школами в ряде регионов России пришли молодые директора, которые оптимистичнее оценивают и условия

Выводы

своей работы, и собственный потенциал. Однако они пока не умеют работать в команде и делегировать полномочия.

3. Система подготовка кандидатов на должность директора школы в России пока не выстроена. Только в некоторых регионах до начала работы в новом качестве более 20% кандидатов прошли специальную подготовку, а в нескольких регионах таких не оказалось вообще. Руководству этих регионов, как и руководителям школ, стоит обратить особое внимание на подготовку кадрового резерва, потому что директор, не подготовленный к своей работе, как правило, не может качественно выполнять свои обязанности, а времени на то, чтобы учиться «на марше», у него нет.

4. Многие директора школ жалуются даже на те трудности, преодолеть которые вполне в их силах. Так, например, нехватка библиотечного фонда — вполне решаемая проблема в больших городах, но директора часто занимают иждивенческую позицию, которая исключает возможность успешной работы в трансформационном режиме. Но есть и объективные трудности: в нескольких регионах практически не работает Интернет, существует большой дефицит бюджетных средств, не хватает учительских кадров. Для их преодоления необходимы действия уже не столько директоров школ, сколько руководителей регионов.

5. Почти все директора активны в оценивании работы учителей, но многие из них выполняют при этом не свойственные им функции, подменяя завуча или наставника. В ряде регионов наставничество существует только на бумаге: все директора признают его важность, но наставникам не доверяют исправление недостатков в деятельности учителей. А значит, директора предпочитают «ручное управление» и работу с отдельными учителями, а не с их группами.

6. Во многих регионах авторитаризм и нежелание делиться властью — наиболее значимые препятствия к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства. В нескольких регионах, при том что все директора сообщили о наличии у них управляющих советов, все важные решения по-прежнему единолично принимает директор школы, а иногда он работает за всю управленческую команду, жалуясь при этом на отсутствие помощи. Приемы командообразования, навыки делегирования полномочий, умение работать в режиме распределенного лидерства — эти элементы необходимо включить в программы подготовки директоров школ.

7. Директора многих регионов считают, что в их школах не хватает квалифицированных учителей. Но работа по повышению квалификации, которая давала бы реальные результаты, налажена слабо, и, судя по всему, директора не считают себя ответственными за организацию такой подготовки. Педагогическое лидерство — еще один аспект подготовки руководителей школ, которому стоит уделить особое внимание.

8. Само по себе кадровое обновление не приводит к большей готовности работать в трансформационном режиме: как мы увидели, директора школ Москвы и Тамбовской области, где кадровый состав обновился наиболее значительно, так же мало склонны делегировать полномочия, так же полностью довольны результатами своей работы, так же мало замечают детей с проблемами, как и их коллеги с большим директорским стажем. Но, впрочем, результаты обновления не могут проявиться быстро, поэтому последующий срез (TALIS-2018) даст нам более точную картину.

9. В целом ряде регионов директора предпочитают не упоминать о недостатках в работе их школ, но есть и такие регионы, где преобладает честная оценка своих достижений. Умение замечать и признавать недостатки — необходимое качество успешного руководителя, и без него трудно рассчитывать на успехи в работе школ.

1. Галямина Ю. Участие Управляющих советов в принятии управленческих решений в городе Москве в период 2012–2014 годов. Исследование нормативной базы и практики принятия решений на примере процесса создания учебных комплексов: магистерская диссертация. М.: МВСШЭН, 2015 (неопубл.).
2. Ленская Е. А., Брун И. В. Директора российских школ и их зарубежные коллеги: исследование TALIS // Тенденции развития образования. Материалы XII междунар. науч.-практ. конф. М.: Дело, РАНХиГС (в печати).
3. Фуллан М. Как совершенствуются системы // Тенденции развития образования. Материалы XI международной научно-практической конференции. М.: Дело, РАНХиГС, 2014. С. 23–35.
4. Apple M. (2014) Foreword in Education Policy Research. Design and Practice at a Time of Rapid Reform. London: Bloomsbury.
5. Bass B. M. (1998) Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Bass B., Bass R. (2008) The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. New York: Free Press.
7. Frost D. (ed.) (2014) Transforming Education through Teacher Leadership. Cambridge: LfL Cambridge.
8. Fullan M. (2011) Change Leader. San-Francisco: Jossey-Bass.
9. Fullan M. (2014) The Principal. Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Hargreaves A., Shirley D. (2009) The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Литература

Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership

Authors

Elena Lenskaya

Candidate of Sciences in Pedagogy, Dean of the Faculty of Educational Management, Moscow School of Social and Economic Sciences. Address: 82/2 Vernadskogo av., 119571 Moscow, Russian Federation. E-mail: lenskaya@universitas.ru

Irina Brun

Junior Researcher at the Center for Monitoring Education Quality, Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ivbrun@gmail.com

Abstract

Based on results of TALIS-2013, of which Russia was a participant for the first time, we analyze demographic characteristics, length of service and working load of school principals, their competencies and opportunities for professional development, as well as working conditions, duties and working priorities. We also discuss how principals participate in teacher performance assessment and delegate their school management responsibilities, which resources they need, and how they assess the ethos of their schools. Research was conducted in 14 regions of Russia and revealed different levels of leadership potential in educational institutions. The recent changes to the education system (new Federal Law “On Education”, new Federal State Educational Standards) require principals to work in a transformational leadership style, but only few of the respondents succeed. Principals prefer micromanagement” and interacting with individual teachers, not staff groups. Authoritarianism and unwillingness to delegate power are the major handicaps to transformational leadership of schools principals. There has been no established system for school principal training in Russia so far. Only some of the regions reported to have trained over 20 percent of candidates prior to employment; meanwhile, there were regions with no training available to principals before the start of their career. It is imperative that the school principal training system involve teaching teambuilding, power delegation and distributed leadership skills.

Keywords

school principals, transformational leadership, administration, school management, job-specific training, self-report, pedagogical leadership, school board, distributed leadership.

References

- Apple M. (2014) *Foreword in Education Policy Research. Design and Practice at a Time of Rapid Reform*. London: Bloomsbury.
- Bass B. M. (1998) *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass B., Bass R. (2008) *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Frost D. (ed.) (2014) *Transforming Education through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL Cambridge.
- Fullan M. (2011) *Change Leader*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan M. (2014) *Kak sovershenstvuyutsya sistemy [How Systems Improve]. Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [The Trends in Education Development. Proceedings of the XI International Applied Research Conference]*, Moscow: Delo, Rus-

- sian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, pp. 23–35.
- Fullan M. (2014) *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galyamina Y. (2015) *Uchastie upravlyayushchikh sovetov v prinyatii upravlencheskikh resheniy v gorode Moskve v period 2012–2014 godov. Issledovanie normativnoy bazy i praktiki prinyatiya resheniy na primere protsessy sozdaniya uchebnykh kompleksov* [Participation of School Boards in Making Managerial Decisions in Moscow in 2012–2014. Analyzing the Legal Framework and the Decision-Making Practices in Development of Training Packages] (Master's Thesis). Moscow: Moscow School of Social and Economic Sciences (unpublished).
- Hargreaves A., Shirley D. (2009) *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lenskaya E., Brun I. Direktora rossiyskikh shkol i ikh zarubezhnye kollegi: issledovanie TALIS [Russian School Principals and Their Foreign Counterparts: TALIS]. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Trends in Education Development. Proceedings of the XII International Applied Research Conference], Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (in print).