
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» // URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXervfAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (дата обращения: 23.11.2017).
2. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. Академический вестник педагогического образования и образования взрослых. Институт управления образованием РАО. 2014. № 3 (40). С. 4–12.
3. Поздняков И. А. Продвижение российского образования в Китае: вызовы и перспективы // Международная жизнь. 2017. № 11. С. 82–89.
4. Постановление Правительства Российской Федерации № 481 от 20.05.2015 г. // URL: <http://base.garant.ru/71032818/> (дата обращения: 23.11.2017).
5. Правительственная комиссия по делам соотечественников за рубежом (ПКДСР), 28 сентября 2016 г. // URL: http://www.mid.ru/informaciya_o_zasedaniyah/-/asset_publisher/9EKpTswmIOQ/content/id/2475508 (дата обращения: 23.11.2017).
6. Протокол 16-го заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству. С. 5 // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8147/файл/7487/Протокол-16.pdf> (дата обращения: 11.10.2017).

REFERENCES

1. Passport prioritetnogo proekta «Razvitie eksportnogo potentsiala rossiyskoy sistemyi obrazovaniya» // URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXervfAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (data obrascheniya: 23.11.2017).
2. Pisareva S. A., Tryapitsyina A. P. Sovremennyye metodologicheskie podhodyi k issledovaniyu pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. Akademicheskij vestnik pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyih. Institut upravleniya obrazovaniem RAO. 2014. N 3 (40). S. 4–12.
3. Pozdnyakov I. A. Prodvizhenie rossiyskogo obrazovaniya v Kitae: vyzovy i perspektivy // Mezhdunarodnaya zhizn. 2017. N 11. S. 82–89.
4. Postanovlenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii N 481 ot 20.05.2015 g. // URL: <http://base.garant.ru/71032818/> (data obrascheniya: 23.11.2017).
5. Pravitelstvennaya komissiya po delam sootchestvennikov za rubezhom (PKDSR), 28 sentyabrya 2016 g. // URL: http://www.mid.ru/informaciya_o_zasedaniyah/-/asset_publisher/9EKpTswmIOQ/content/id/2475508 (data obrascheniya: 23.11.2017).
6. Protokol 16-go zasedaniya Rossiysko-Kitayskoy komissii po humanitarnomu sotrudnichestvu. S. 5 // URL: <http://minobrnauki.rf/dokumentyi/8147/fayl/7487/Protokol-16.pdf> (data obrascheniya: 11.10.2017).

В. Н. Волков

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ В ЗАРУБЕЖНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

В статье на примерах систем образования нескольких зарубежных стран анализируется проблема определения задач для директоров школ. Изменение роли образования в современном мире обуславливает обновление задач управления школой для ее развития в новых условиях. В статье выделены девять основных задач директоров школ, как традиционных, так и новых, направленных на управление изменениями и развитие в школе распределенного лидерства. Сформулировано предположение о характеристике качества управления школой через его влияние на формирование интеллектуального, социального и организационного капитала.

Ключевые слова: изменения в школьном образовании, развитие школы, задачи управления школой, директор школы.

THE PROBLEM OF DETERMINING MANAGEMENT TASKS FOR DIRECTORS OF THE SCHOOLS IN FOREIGN EDUCATIONAL SYSTEMS

In the article on examples of educational systems of several foreign countries, analyses the problem of determining a tasks for directors of the school. The changing of roles of education in the world determinate to the update tasks to the school management for its development in the new conditions. The article highlights the 9 main tasks for directors of the schools both traditional and new, aimed at the management of changes and development of distributed leadership in school. Formulates the assumption on the characteristic of the quality of school management through its influence on the formation of intellectual, social, and organizational capital.

Keywords: changes in school education, development of schools, tasks of school management, the director of the school.

В условиях изменения роли образования человека в современном мире, усложнения задач и функций образовательных систем трансформируются формы и содержание управленческой деятельности директоров школ. Этот процесс находит отражение в управленческих задачах, определяемых общественностью и органами управления образованием.

В этой связи представляется важным обращение к проблеме определения управленческих задач для директоров школ в зарубежных образовательных системах. Это возможно на основе анализа официальных документов министерств образования некоторых стран мира и публикаций международных и национальных образовательных центров, осуществляющих подготовку и повышение квалификации школьных директоров. Обозначенная постановка проблемы не предполагает обращения к эмпирическим данным, аналитическим материалам и рефлексивным оценкам, содержащим мнения директоров школ о реалистичности и реализуемости поставленных перед ними задач, — они широко представлены в научной литературе и требуют отдельного анализа. Предложенный формат призван выделить особенности решаемых в управлении школами задач, что может быть полезно для практики управления общеобразовательными учреждениями в России.

Прежде всего следует обозначить подходы к определению поля задач и актуальную субъектность директора школы.

Проблемное поле задач школьных директоров представляется достаточно обширным, что обусловлено особенностями социального управления, а также уже отмеченным динамизмом в развитии образовательных систем и сложностью протекающих в них процессов. При обозначении проблемного поля можно опираться на определение качества школы Д. Харгривса, основанного на совокупности трех составляющих — «интеллектуальный капитал, социальный капитал и организационный капитал» [6, с. 24]. Это дает возможность предположить, что и качество управления школой может характеризоваться оценкой сформированности обозначенных видов капитала, а наличие в перечне задач, решаемых директорами школ, указаний на их формирование (обеспечение) может в дальнейшем помочь определить качество управления.

Также необходимо отметить, что традиционно позиция школьного директора концептуально рассматривалась исходя из модели образования индустриальной эпохи, в которой «один человек несет главную ответственность за всю организацию» и он как «администратор признается ответственным за общее функционирование

школы и ее развитие». По оценкам экспертов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), такое понимание «позиции директора школы возникло с развитием государственного образования как важнейшего социального сервиса в период индустриализации экономики во второй половине XIX века». За полтора века общественное развитие вышло на новый уровень, что не могло не отразиться на школе как социальном институте, деятельности управляющей подсистемы школы, роли и деятельности самого директора. В школьном образовании сейчас представлено более современное понятие лидерства. Лидерство определяется как «широкая категория, в которой полномочия руководства осуществляются не только одним человеком, а могут быть распространены на разных людей в школе и за ее пределами» [9, с. 18–22].

В настоящее время идеи лидерства играют все более существенную роль наряду с классическими подходами к организации управления школой. Наиболее широкое распространение в практике управления школами получило «распределенное» («разделяемое») лидерство (Д. Брэдфорд, А. Коэн и др.) в сочетании с принципами и практиками командного управления. Управление школой, основанное на этих принципах, подразумевает руководство не только директором, но и сотрудниками, занимающими различные иерархические позиции и выполняющими разные роли и функции. К этой категории могут быть отнесены: «заместители и помощники директоров, руководящие группы, руководящие советы школ и сотрудники школьного уровня, участвующие в решении управленческих задач», а «распределение руководящих функций может варьироваться в зависимости от структуры управления, уровня автономии школы, ее подотчетности, размера школы» и др. [9, с. 17–18].

Многие исследователи (Дж. Бернс, А. Г. Каспржаг, Е. Я. Коган, М. Эббек, В. А. Ясвин и др.) придерживаются позиции, что в современной школе категория лидерства более точно отражает сущность деятельности директора, однако данное утверждение скорее следует отнести к категории желаемого. Прежде всего это обусловлено тем, что, как и 150 лет назад, именно за директором школы законодательно закреплена ответственность за результаты работы всей организации. К. Дэй и П. Сэммонс, анализируя успешные практики школьного управления и различные концепции лидерства, сочли «эффективное лидерство важным, но недостаточным условием для успешной школы». При этом отмечается, что «сочетание стратегий может быть наиболее полезным в обеспечении успеха школы, а большинство эффектов руководства действуют на результаты учащихся косвенно путем поддержки и улучшения условий преподавания и работы учителей» [15, с. 61]. Проведенное авторами теоретическое исследование подтвердило растущие требования к руководителям школ, отражающие возросшие ожидания общества от системы образования во многих странах, включая «усиление подотчетности, рост внимания к повышению стандартов и расширению социальных целей школьного образования» [15, с. 61].

Несмотря на расширение практик управления, основанных на командной работе в школе и принципах управления на основе распределенного лидерства, позиция директора остается ведущей. Решая профессиональные задачи, директор школы сталкивается с существенными проблемами. По мнению экспертов ОЭСР, это выводит на первый план потребность в выработке «новых форм руководства школами, которые лучше отвечали бы нынешним и будущим образовательным условиям». Для этого необходимо:

– «поддерживать и переучивать директоров школ, которые в настоящее время работают», для того чтобы они «научились принимать новые формы распределенного лидерства»;

– «подготовить следующее поколение руководителей школ», в том числе через «точное определение задач руководства, механизмов преемственности, процессов набора персонала, предварительной подготовки и наставничества новых лидеров и др.».

Можно считать общепризнанным отсутствие «единой модели лидерства» в образовании, которую возможно транслировать в различных контекстах. Это обусловлено тем, что «условия, в которых работают школы, могут ограничить возможности руководителей для маневра или предоставить возможности для различных типов руководства». Принципиально важно, чтобы «подходы к политике руководства школами были основаны на тщательном рассмотрении контекста деятельности школ и их конкретных задач» [9, с. 31].

Анализ задач директоров школ проводится прежде всего применительно к образовательным системам развитых стран (США, Канада, Великобритания, Португалия, Финляндия, Австралия и Новая Зеландия), однако только их рассмотрение недостаточно для понимания существующего положения в обозначенной области. Обновление управления школами происходит и в развивающихся странах, что требует обращения к практикам постановки задач в них (ЮАР, Сенегал, Перу, Чили и Шри-Ланка).

Определение задач, решаемых директорами школ, можно осуществить на основе изучения документов национальных министерств образования и обзоров международных организаций. К первой из обозначенных категорий относятся стратегии развития образования, национальные рамки

квалификации руководителей, стандарты для лидеров образования и другие аналогичные по формату и содержанию документы. Среди международных организаций наиболее полно данная проблематика представлена в документах ОЭСР.

Обратимся к нескольким официальным документам, определяющим задачи директоров школ в развитых и развивающихся странах.

Анализ практик лучших школ Великобритании, проведенный в 2000-х годах Управлением по стандартам в области образования (The Office for Standards in Education, OFSTED — *англ.*), позволил выделить общие причины их успешности. Важно отметить, что 8 из 10 причин относились именно к особенностям управленческих практик, которые обеспечили их положение среди лучших школ:

«– руководство школ системно работает над улучшениями, уделяя им значительную часть времени;

– школы, выделяя недостатки в работе, рассматривают их не как препятствие, а как условие для развития;

– школы "инвестируют" в своих сотрудников и развивают коммуникацию между ними и учительские сообщества;

– в школах сформированы "корпоративные" ценности и есть надежда на их достижения;

– достижения школ не случайны — они являются результатом эффективного планирования и осуществления стратегии;

– школы работают с очень высокой степенью внутренней согласованности;

– школы постоянно ищут новые пути совершенствования работы;

– сильные школы используют управление на основе распределенного лидерства» [18].

На основе приведенного перечня причин успешности британских школ можно выделить три ведущие задачи, над решением

которых работают их директора: выработка и реализация стратегии развития школы, развитие профессионализма учителей и повышение эффективности администрирования школьных процессов. Причины успешности британских школ-лидеров коррелируют с общими условиями успешности образовательных систем, выделенными М. Барбером и М. Муршед, которые среди прочего отмечали:

- способность управлять переменами в образовании и привлекать сообщество на всех уровнях для поддержки этого процесса;
- постоянное совершенствование знаний и умений учителей [1].

Отмеченные признаки лучших управленческих практик на примере анализа работы британских школ демонстрируют вы-

сокую степень вероятности определения универсальных характеристик эффективного управления. Это предполагает возможность формулировки стандартов профессиональной деятельности директора школы. Такой инструментарий создан и апробировался с 2000-х годов в разных национальных образовательных системах, а в середине второго десятилетия XXI века этот вопрос стал прорабатываться и в России.

В США в 2015 году был принят профессиональный стандарт для лидеров образования, который можно рассматривать как пример структурирования деятельности директоров школ. Стандарт обозначил области деятельности директора и их основные характеристики (см. табл. 1) [11, с. 9–18].

Таблица 1

Области деятельности директора школы в США и их основные характеристики на основе профессионального стандарта для лидеров образования

<i>Области деятельности директора школы</i>	<i>Основное содержание деятельности директора школы</i>
Миссия, видение и основные ценности	Развитие, пропаганда и осуществление миссии школы и основных ценностей качественного образования для учебных достижений каждого учащегося
Этические и профессиональные нормы	Соблюдение этики и профессиональных норм для поощрения учебных достижений каждого учащегося
Капитал и культурные аспекты	Стремление к равенству образовательных возможностей и учет культурных особенностей для обеспечения учебных достижений обучающихся
Учебный план, правила и оценка	Формирование и обеспечение последовательной реализации учебного плана, правил и оценки учебных достижений каждого учащегося
Сообщество помощи и поддержки обучающихся	Культивирование, забота и поддержка школьного сообщества для обеспечения учебных достижений каждого обучающегося
Профессиональный потенциал персонала школы	Развитие профессионального потенциала учителей и кадровой политики школы для поддержки обучения каждого обучающегося
Профессиональное сообщество для учителей и персонала	Формирование профессионального сообщества преподавателей и других работников для поддержки обучения
Значимость сотрудничества с семьями обучающихся и местным сообществом	Вовлечение семей и местного сообщества в содержательное и взаимовыгодное сотрудничество для поддержки обучения
Деятельность и управление	Операционное управление школой и обеспечение ресурсов для поощрения учебных достижений обучающихся
Улучшение школы	Обеспечение непрерывного совершенствования для поощрения успехов обучающихся в учебе

Анализ структуры стандарта позволяет определить приоритетную управленческую задачу директора американской школы — обеспечение учебных достижений и развития учащихся (10 из 10 областей). Стандарт подчеркивает необходимость кадрового обеспечения решения этой задачи со стороны директора (3 из 10 областей). В структуре профессионального стандарта для лидеров образования также выделены 3 области деятельности директора школы, направленные на решение задач стратегического управления и управления изменениями (определение миссии, видения и основных ценностей школы; деятельность и управление; улучшение школы). Представленная структура стандарта может рассматриваться как реалистичная, учитывающая контекст национальной системы образования в США (история развития, децентрализованный характер управления и др.) и обеспечивающая фокус усилий директора школы на решении четырех задач: управление образовательным процессом, развитие кадрового потенциала, стратегическое управление и управление изменениями.

Отличный от США формат определения задач директоров школ используется в Португалии. В этой стране с 2012 года по инициативе Министерства образования и науки стали реализовываться новые принципы в управлении школами для повышения их самостоятельности в организационных и педагогических областях (декрет-закон № 139 от 5 июля 2012 года). Главной задачей директора школы обозначается управление образовательным процессом на основе диверсификации учебных программ и контроля их освоения учащимися. В 2015 году ключевые ориентиры проводимой в школах работы были уточнены, что предусматривало обеспечение:

- управления процессом обучения для поддержки учебных достижений каждого учащегося;

- условий сотрудничества учителей для повышения качества образования;

- активизации участия учителей в выработке управленческих решений, с привлечением к управлению школой всех заинтересованных сторон и распределением между ними ответственности за результаты деятельности;

- упрощения школьных регламентирующих процедур и сокращения отчетности [21].

При этом в школах повышалась роль так называемых «компонентов поддержки семьи» (CAF), которые понимались как набор мероприятий, направленных на обеспечение мониторинга обучения учащихся, осуществляемого местными органами власти, объединениями родителей, частными и благотворительными организациями и др. [21]. Учитывая, что работа ведется немногим более 5 лет, пока нет оснований говорить об очевидных качественных изменениях в работе португальских школ, фиксируемых на международном уровне. Однако сам факт постановки правительством страны задач, соответствующих общемировым трендам, их поэтапная и преемственная конкретизация свидетельствуют о правильности выбранного вектора развития. Такое положение ориентирует директоров португальских школ на необходимость повышения эффективности образовательного процесса, развития профессионализма учителей и привлечения к управлению школой всех заинтересованных сторон.

Несомненно, при анализе задач директоров школ требуется их рассмотрение на примере образовательной системы Финляндии, занимающей лидирующие позиции в мировом образовании. Для сохранения лидерства в сфере образования органы управления образованием и директора школ в Финляндии рассматривают как ключевую задачу создания условий для успешной управленческой и педагогической практи-

ки. Директора школ, назначаемые местными органами образования, обязаны иметь квалификацию учителя (до степени магистра), сертификат в области управления образованием и педагогический опыт. Это позволяет им квалифицированно подходить к вопросам управления образовательным процессом. Директора финских школ выполняют широкий круг обязанностей и решают стоящие перед ними задачи в рамках имеющейся значительной автономии. Профессиональные задачи директоров включают «административные вопросы, финансовое управление, педагогические вопросы (оценка обучающихся, формирующая оценка персонала), управление персоналом» [4, с. 10]. В целом круг обязанностей директоров определяется как широкий и соответствует европейским практикам.

Совершенствование управления школами в Австралии связано с процессами развития лидерства, оценкой эффективности их работы, планами улучшений и результатами работы учащихся. В стране применяется сбалансированный подход к управлению основными показателями деятельности, отражающий многочисленные функции директоров. Наряду с измерением достижений учащихся, измеряется развитие персонала, отношение с родителями и образовательное руководство [2, с. 17–19]. Таким образом, управленческие задачи директоров австралийских школ фокусируются на вопросах стратегического управления, а также организации и контроле педагогических процессов.

Сходные тенденции можно отметить при анализе документов Министерства образования Новой Зеландии. В них декларируется стремление «к созданию новых моделей управления, развитию лидерства и приданию новых ролей учителям, для того чтобы обеспечить эффективность» системы образования и отдельных школ в условиях трансформаций, и особо подчеркивается,

что в таких условиях требуются разные формы управления изменениями и типы лидерства [16, с. 16]. Осознавая сложность стоящих перед новозеландской школой вызовов, провозглашены перспективные направления развития руководящих кадров: «будущие директора школ должны мыслить стратегически и системно, становиться агентами изменений, быть способными развивать распределенное лидерство среди сотрудников» и др. [16, с. 47].

В обозначенной парадигме директора школ в Новой Зеландии уже сейчас в своей повседневной практике настроены на поддержку «ориентированного на будущее» образовательного процесса, позволяющего школьникам обучаться максимально эффективно. Для этого директора решают задачу по поддержанию «непрерывной культуры обучения среди сотрудников школ» и активно привлекают родителей и местную общину для решения образовательных задач.

Задачи директоров школ в развивающихся странах можно определить минимальным набором, призванным обеспечить грамотность населения и общее качество школьного образования. Например, в Сенегале директора работают над решением следующих задач:

- администрирование работы школы и управление людскими ресурсами;
- организация педагогического процесса;
- управление материальными и финансовыми ресурсами;
- организация школьной среды;
- обеспечение внешней коммуникации и партнерства школы [22].

В то же время директора школ Сенегала должны обеспечить своими действиями реализацию национальной программы в области образования PAQUET, реализуемой с 2012 года и включающей около 10 проектов, объединенных идеей «Школа для всех». Проекты играют социально значимую

роль для страны (обучение девочек, улучшение преподавания математики и цифровых технологий, развитие арабо-исламского компонента содержания образования, укрепление социального диалога в образовании и др.).

Более активная роль отводится директору школы на Шри-Ланке, где его деятельность рассматривается как решающая в осуществлении изменений в системе образования. Обеспечение руководства на основе идей лидерства требует от директора школы разнообразных навыков для взаимодействия с различными референтными группами (обучающиеся, учителя, родители и др.). Директор должен обладать не только административными и финансовыми навыками, но и навыками, позволяющими руководить учащимися, учителями, родителями и обеспечивать взаимодействие всего школьного сообщества для реализации инициатив по улучшению школы и достижения общей цели [17, с. 33–34].

В целом ключевые компетенции и навыки директоров школ Шри-Ланки определяются следующим образом:

- консультирование, мотивация и управление школьными управляющими комитетами;
- осуществление педагогического руководства;
- консультирование, руководство и надзор за работой по планированию, администрированию, составлению бюджета, финансовому управлению и мониторингу школьными управляющими комитетами;
- навыки построения команды;
- коммуникативные навыки;
- урегулирование конфликтов и навыки ведения переговоров [17, с. 34].

Следует отметить, что значительное влияние на управление школами управляющих комитетов обусловлено историей страны, а именно периодом британского

колониального владычества. В целом в системе образования Шри-Ланки большую роль играют английские образовательные традиции, а основными задачами работы директора школы являются управление образовательным процессом, обеспечение внешних связей и администрирование.

Представленные примеры задач директоров школ европейских, североамериканских, африканских и азиатских стран могут быть дополнены особым опытом школ в латиноамериканских странах. В этом регионе определение задач для директоров школ осуществляется в формате «рамочных» национальных стратегий повышения качества управления школами (Чили и Перу).

Чили в 2005 году одной из первых стран в Латинской Америке приняла национальную Рамку правильного управления (*Marco para la Buena Dirección — исп.*). Этот документ определил задачи директоров школ по трем направлениям: педагогическому, административному и финансовому [8, с. 8]. В соответствии с ними директорам были предложены механизмы работы по развитию лидерства, совершенствованию управления, составлению и реализации учебных планов, управлению ресурсами и организационной культурой. Важно отметить, что применительно к деятельности директора школы в Чили лидерство рассматривается как важная характеристика его активности и включает «навыки и компетенции, которые позволяют обеспечивать направленность и согласованность образовательных проектов». Выступая в качестве лидера, директор чилийской школы обеспечивает развитие управленческой команды, направляя ее акторов на достижение целей школы, и именно эта способность директора рассматривается как показатель его профессиональной компетентности и успешности руководства [8, с. 11].

Национальная Рамка также особо обозначает необходимость ресурсов для работы школы и возлагает на директора задачу обеспечения эффективного использования финансовых, материальных или социально-педагогических ресурсов школы [8, с. 19].

Схожий подход реализуется и в соседней с Чили Перу. Для директоров перуанских школ национальной Рамкой качественного управления (*Marco del buen desempeño del directivo — исп.*), принятой в 2014 году, обозначены три взаимосвязанные задачи:

- «— управление комплексом социально-педагогических процессов в школе;
- обеспечение демократического и межкультурного взаимодействия в школе;
- выстраивание эффективной связи школы, семей и местного сообщества» [7, с. 11].

Поставленные директорам задачи определяются в Перу как стратегические и призваны инициировать ряд процессов в области школьного управления: достижение консенсуса относительно новой миссии школы и особенностей обучения для достижения качества обучения для всех, создание механизмов поддержки, мониторинга и оценки школьных процессов, создание инновационных процедур и инструментов развития школы [7, с. 12]. При этом следует отметить, что влияние директора школы на успеваемость обучающихся и в целом на школьные процессы остается в Перу малоизученным [5, с. 45].

Анализ материалов обозначил общий набор задач, имеющих у директоров зарубежных школ, что дает возможность вернуться к ранее выдвинутому предположению о возможности характеристики качества управления школой через влияние на формирование ее интеллектуального, социального и организационного капитала. Рассмотрение перечня задач позволяет утверждать, что их содержание указывает

на возможность формирования в процессе управленческой деятельности директоров обозначенных видов капитала (см. табл. 2).

Рассмотрение и анализ форматов определения задач для директоров зарубежных школ и их содержания могут быть продолжены в контексте имеющихся у них возможностей в осуществлении такой важной функции управления, как планирование. Практически в каждой стране одной из важнейших задач директора школы является планирование ее функционирования и развития с учетом общих принципов социального управления, разнообразия моделей управления организациями, местных социокультурных особенностей и действующего законодательства. Это позволяет определить планирование как важный инструмент совершенствования работы школы, который обеспечивает ее целенаправленное согласованное изменение через порождение (заимствование и адаптацию) инноваций. В странах мира планирование осуществляется директорами школ по-разному, однако его процедуры наиболее разработаны в развитых странах.

В Великобритании процессы планирования работы школ имеют тесную связь с самооценкой работы в предшествующий период и установлением целевых показателей для характеристики работы школ по обеспечению образовательных стандартов. Процесс школьного планирования тесно связан с работой управляющих советов, что отражает исторические особенности национальной образовательной системы. В целом разработка планов направлена на развитие «навыков учащихся, качества преподавания и обучения, достижение учащимися требований стандартов», что также призвано улучшить «мотивацию и моральный дух всего персонала, этику школы» [13, с. 28].

Схожая с британской практика планирования работы школы директором сложилась в Австралии и Канаде.

**Формирование интеллектуального, социального
и организационного капитала школ в процессе управления**

<i>Вид капитала</i>	<i>Задачи директора школы</i>
Интеллектуальный	Стратегическое управление, управление изменениями Развитие профессионализма учителей Профессиональное саморазвитие директора школы
Социальный	Обеспечение сотрудничества школы с представителями местного сообщества Управление информационными потоками
Организационный	Развитие лидерства Администрирование Управление образовательным процессом и оценка его качества Эффективное управление ресурсами

Каждая австралийская школа имеет единый план, разработанный с учетом мнения местного сообщества. План определяет стратегию и тактику школы в ее продвижении к новым достижениям и характер использования имеющихся ресурсов. Школы ежегодно оценивают свою работу, представляют ее результаты местному сообществу в докладах. Директора школ обладают широкими полномочиями в принятии решений и имеют возможности для максимального удовлетворения образовательных потребностей обучающихся.

В последние годы в Австралии для будущих директоров школ организуется специальная подготовка, которую проходят кандидаты до назначения на должность. Это становится новой стратегией формирования профессиональной идентичности будущих школьных лидеров. В школах штатов Виктория и Новый Южный Уэльс это дополняется работой наставников и тренеров, предоставляющих услуги по профессиональному развитию директоров государственных школ [20]. Дополнительно начинающим директорам австралийских школ предоставлена возможность ознакомления с успешными стратегиями других директоров. Это важно, так как «передовая практика должна быть продемонстрирована, а не только обозначена» [6, с. 50]. Такая

практика позволяет вновь назначенным директорам определить приоритеты в выстраивании новых отношений в школьном сообществе и, включаясь в профессиональное общение с опытными коллегами, вступать в сетевое взаимодействие и минимизировать изоляцию, которая часто характеризует «вхождение в должность». Именно умение определять приоритеты помогает молодым директорам становиться эффективными лидерами [10, с. 16].

В Канаде существующая процедура планирования изменений в школе включает следующие этапы:

- изменение сложившихся процедур (анализ возможностей для изменений работы и определение ее соответствия плану, цели и стратегии школы);
- информирование и поддержка персонала;
- информирование школьного управляющего совета и обеспечение поддержки запланированных изменений с его стороны;
- информирование общественности об осуществлении плана;
- реализация плана изменений [14, с. 48–50].

Представленный алгоритм действий директора школы достаточно прост и учитывает особенности национального законодательства в сфере образования, на что ука-

зывает наличие этапа согласования плана с управляющим советом. Обучение школьных директоров процедуре планирования по представленному алгоритму включено в программы их подготовки в Канаде. Можно отметить, что при этом также проводится их обучение оценке и анализу качества управления как этапу подготовки плана школы. Например, в провинции Нью-Брансуик такая оценка фокусируется на решении директором четырех задач:

- управление процессом обучения (изучение педагогических практик, надзор за работой учителей, мониторинг успеваемости учащихся и др.);

- лидерство и профессиональное развитие (определение миссии школы, утверждение ценностей, выработка направлений развития руководителя и учителей и др.);

- управление человеческими ресурсами (управление школьным сообществом, управление персоналом и повышение его квалификации, установление партнерства с родителями и местным сообществом, представление школы в средствах массовой информации и др.);

- административное управление (обеспечение исполнения законодательства, реализация политики и руководящих принципов, освоение бюджета и ресурсов, ведение документации и др.) [12].

В Южной Африке традиции школьного управления и особенности работы директора школы во многом обусловлены историей страны и традициями, заложенными в период британского владычества. Современная практика управления школами в ЮАР предполагает, что планирование обеспечивает внесение изменений и/или эффектов инноваций в работу школы и инициируется школьным сообществом в его стремлении к совершенствованию. Директор и администрация школы отвечают за определение векторов планирования, инициирование самой процедуры составления планов и собственно за осу-

ществление и реализацию планирования. При этом первоочередное внимание уделяется мониторингу и оценке реализации плана. Следует отметить, что в ЮАР «процесс планирования в школе рассматривается как отправная точка для обеспечения фокусировки целей и мероприятий плана на имеющиеся цели обучения», что содержательно совпадает с практиками планирования в школах европейских и североамериканских стран [19, с. 24]. Для совершенствования планирования школы взаимодействуют со стратегическими группами в местных департаментах образования или заказывают составление плана у квалифицированных специалистов извне. Оба варианта сопровождения предусматривают, что партнеры оказывают школе помощь в разработке плана. При этом второй вариант содержит опасность того, что фирму, работающую со школой при создании плана на условиях аутсорсинга, трудно привлечь к ответственности за конечный продукт и использовать ее уже при реализации плана [19, с. 24].

Анализ зарубежных примеров школьного планирования может быть дополнен SMART-методом, который применяется для определения специфических, измеримых, достижимых, реалистичных и привязанных к времени целей, а сам план описывает инициативу или мероприятия, осуществляемые для достижения целей. Иллюстрация SMART-метода возможна на примере из учебного пособия, созданного Академией развития образования по заказу Министерства образования США. Пособие предлагает пример планирования внедрения в школе переходной программы для 9 класса (см. табл. 3).

План включает 6 этапов, по которым определены периоды реализации, субъекты, оценка влияний и требования по необходимым ресурсам:

- объявление плана создания переходной программы и набор кандидатов на нее;

- формирование команды развития;
- изучение данных о проблемах учащихся 9 класса;
- изучение лучших методов создания переходных программ;
- бенчмаркинг эффективных переходных программ;
- подготовка отчета о результатах и рекомендации [3, с. 25].

Анализ практик определения задач для директоров школ в некоторых развитых и развивающихся странах позволяет сформировать их авторский перечень-рейтинг, состоящий из 9 пунктов (см. табл. 4), и сделать некоторые обобщения.

По результатам анализа управленческих задач директоров зарубежных школ можно сделать следующие выводы:

– в образовательных системах разных стран существует обширный набор управленческих задач, решаемых школьными директорами и носящих стратегический характер или обеспечивающих функционирование школы;

Таблица 3

Пример планирования внедрения переходной программы для 9 класса

Стратегия	Поддержка цели	Поддержка цели
Внедрить переходную программу 9 класса к 01.09.2010	95% учащихся 9 класса пройдут основные курсы 9 класса по 30.06.2012	Достичь показателя 55% выпуска учащихся без исправления к 30.06.2015

Таблица 4

Рейтинг основных задач директоров школ в зарубежных странах

Основные задачи директора школы	Страна											
	США	Великобритания	Финляндия	Португалия	Канада	Австралия	Новая Зеландия	Шри-Ланка	Чили	Перу	ЮАР	Сенегал
Администрирование (обеспечение выполнения законодательства, ведение документации, предоставление отчетности, освоение бюджета, управление персоналом и др.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Управление образовательным процессом и оценка его качества	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Обеспечение сотрудничества школы с местным сообществом	+	+		+	+	+	+	+	+	+		+
Стратегическое управление, управление изменениями	+	+			+	+	+	+	+	+	+	
Развитие профессионализма учителей	+	+	+	+	+	+	+					
Развитие распределенного лидерства в школе	+	+				+	+	+	+			
Эффективное управление ресурсами			+		+			+	+			
Профессиональное саморазвитие директора школы					+	+						
Управление информационными потоками					+							

– качество управления школой может быть охарактеризовано сформированностью в ней интеллектуального, социального и организационного капитала, что обеспечивается через целенаправленную и системную деятельность директора и выражено в решаемых им управленческих задачах;

– администрирование является базовой задачей, решаемой директорами школ, в то время как развитие лидерства становится перспективным форматом, характеризующим новую роль директора, в ди-

намично развивающихся образовательных системах;

– можно считать характеристикой развивающейся управленческой практики школьных директоров ее открытый характер и опору на широкое сотрудничество в процессе принятия решений с представителями местного сообщества;

– система повышения квалификации школьных директоров за рубежом постоянно совершенствуется, реагируя на усложнение решаемых управленческих задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбер М., Мушед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Blueprint for government schools. Future directions for education in the Victorian government school system. Melbourne, Victoria: Department of Education & Training, 2003. 37 p.
3. Bryan W., Di Martino J. Writing Goals and Objectives. A Guide for Grantees of the Smaller Learning Communities Program. Washington, D. C.: Academy for Educational Development, 2010. 32 p.
4. Education policy outlook: Finland. Paris: OECD, 2013. 25 p.
5. Freire S., Miranda A. El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagogico y su incidencia sobre el rendimiento academico. Lima: GRADE, 2014. 60 p.
6. Hargreaves D. H. Education epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks. London: Demos, 2003. 77 p.
7. Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela. Lima: Ministerio de Educacion del Peru, 2014. 52 p.
8. Marco para la Buena Dirección. Santiago: Ministerio de Educacion Republica de Chile, 2005. 23 p.
9. Pont B., Nusche D., David H. Improving school leadership. Vol. 1: Policy and Practice. Paris: OECD, 2008. 195 p.
10. Preparing for the rewards and challenges of a school principal role. Melbourne: AITSL, 2017. 17 p.
11. Professional Standards for Educational Leaders. Reston, VA: National Policy Board for Educational Administration, 2015. 27 p.
12. Programme d'évaluation des directions d'école. Fredericton (NB): Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005. 45 p.
13. School Development Planning. London: Department of Education, 2005. 72 p.
14. School improvement planning. Handbook. Toronto: Education Improvement Commission, 2000. 98 p.
15. Successful school leadership / Review by Christopher Day and Pamela Sammons. Reading, UK: Education Development Trust, 2014. 68 p.
16. Supporting future-oriented learning & teaching — a New Zealand perspective. Report to the Ministry of Education. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2012. 73 p.
17. The national programme of transforming one thousand secondary schools and five thousand primary schools for the knowledge-based development of future Sri Lanka as envisaged in the Mahinda Chinthana Vision for the Future (2012–2016). Ministry of Education Sri Lanka: Isurupaya Battaramulla, 2013. 46 p.
18. Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds. London: OFSTED, 2009. 76 p.
19. Xaba M. The difficulties of school development planning // South African Journal of Education. 2006. № 26 (1). P. 15–26.

Электронные ресурсы:

20. Департамент образования штата Новый Южный Уэльс (Австралия) — <http://www.dec.nsw.gov.au/about-the-department/our-reforms>
21. Министерство образования и науки Республики Португалия — http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo
22. Министерство образования Республики Сенегал — <http://www.education.gouv.sn/root-fr/files/index.php>

REFERENCES

1. Barber M., Murshed M. Kak dobitsya stabilno vyisokogo kachestva obucheniya v shkolah // Voprosyi obrazovaniya. 2008. N 3. S. 7–60.
2. Blueprint for government schools. Future directions for education in the Victorian government school system. Melbourne, Victoria: Department of Education & Training, 2003. 37 p.
3. Bryan W., Di Martino J. Writing Goals and Objectives. A Guide for Grantees of the Smaller Learning Communities Program. Washington, D. C.: Academy for Educational Development, 2010. 32 p.
4. Education policy outlook: Finland. Paris: OECD, 2013. 25 p.
5. Freire S., Miranda A. El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagogico y su incidencia sobre el rendimiento academico. Lima: GRADE, 2014. 60 p.
6. Hargreaves D. H. Education epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks. London: Demos, 2003. 77 p.
7. Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela. Lima: Ministerio de Educacion del Peru, 2014. 52 p.
8. Marco para la Buena Dirección. Santiago: Ministerio de Educacion Republica de Chile, 2005. 23 p.
9. Pont B., Nusche D., David H. Improving school leadership. Vol. 1: Policy and Practice. Paris: OECD, 2008. 195 p.
10. Preparing for the rewards and challenges of a school principal role. Melbourne: AITSL, 2017. 17 p.
11. Professional Standards for Educational Leaders. Reston, VA: National Policy Board for Educational Administration, 2015. 27 p.
12. Programme d'évaluation des directions d'école. Fredericton (NB): Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005. 45 p.
13. School Development Planning. London: Department of Education, 2005. 72 p.
14. School improvement planning. Handbook. Toronto: Education Improvement Commission, 2000. 98 p.
15. Successful school leadership / Review by Christopher Day and Pamela Sammons. Reading, UK: Education Development Trust, 2014. 68 p.
16. Supporting future-oriented learning & teaching — a New Zealand perspective. Report to the Ministry of Education. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2012. 73 p.
17. The national programme of transforming one thousand secondary schools and five thousand primary schools for the knowledge-based development of future Sri Lanka as envisaged in the Mahinda Chinthana Vision for the Future (2012–2016). Ministry of Education Sri Lanka: Isurupaya Battaramulla, 2013. 46 p.
18. Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds. London: OFSTED, 2009. 76 p.
19. Xaba M. The difficulties of school development planning // South African Journal of Education. 2006. N 26 (1). P. 15–26.

Elektronnyie resursyi:

20. Departament obrazovaniya shtata Novyy Yuzhnyy Uels (Avstraliya) — <http://www.dec.nsw.gov.au/about-the-department/our-reforms>
21. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Portugaliya — http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo
22. Ministerstvo obrazovaniya Respubliki Senegal — <http://www.education.gouv.sn/root-fr/files/index.php>