

# Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа

**Н. Г. Фархатдинов, Н. В. Евстигнеева,  
Д. Ю. Куракин, В. М. Малик**

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2015 г.

**Фархатдинов Наиль Галимханович**  
PhD, старший научный сотрудник  
Центра фундаментальной социологии  
ИГИТИ НИУ ВШЭ. E-mail:  
nfarkhatdinov@hse.ru

**Евстигнеева Надежда Валерьевна**  
независимый исследователь. E-mail:  
nadeva@mail.ru

**Куракин Дмитрий Юрьевич**  
кандидат социологических наук, директор  
Центра культурсоциологии и антропологии  
образования Института образования  
НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник  
Центра фундаментальной социологии  
ИГИТИ НИУ ВШЭ. E-mail:  
dukurakin@hse.ru

**Малик Валерия Михайловна**  
ведущий эксперт Центра культурсоциологии  
и антропологии образования  
Института образования НИУ ВШЭ.  
E-mail: vmalik@hse.ru

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

**Аннотация.** Представлены результаты социологического исследования моделей управления общеобразовательными учреждениями в современной России. В восьми пилотных регионах в октябре-ноябре 2014 г. проводились фокус-группы с директорами школ. Целью работы было сконструировать типологию моделей управления, которые авторы рассматривают

как конфигурацию отношений, связанных с управлением образовательным процессом. Выделены четыре основные модели: «авторитарный хозяйственник», «демократичный хозяйственник», «авторитарный предводитель» и «демократичный предводитель». Они сконструированы в результате совмещения двух критериев: режимов делегирования, т. е. устойчивых паттернов взаимодействия директоров с другими субъектами и агентами по управленческим вопросам, и субъектности директора как его способности автономно определять миссию организации и проводить ее в жизнь. Каждая модель описывается на примере введения ФГОС в начальной школе. Показано, что выбор той или иной модели управления определяется множеством факторов и является ситуативным, зависит от задачи и контекста управленческой деятельности. Обсуждается потенциал выделенных моделей управления с точки зрения эффективного проведения реформ.

**Ключевые слова:** общеобразовательные организации, реформы образования, модели управления, директора, лидерство, делегирование полномочий, субъектность.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2015-2-196-219

Реформы в образовании естественным образом затрагивают все аспекты функционирования этого социального института. Успешность проводимых государством изменений зависит от множества факторов, среди которых особое значение имеет система управления образовательными организациями. Исследователи отмечают, что суть реформы образования последних лет состоит в делегировании права решать многие вопросы, связанные с функционированием школы, на уровень самой школы. В результате предполагается повысить ответственность администрации школы за образовательный результат и одновременно предоставить ей определенную степень самостоятельности. Как следствие, системы управления школами оказываются в центре внимания исследователей и экспертов, анализирующих социальные изменения и их эффективность в сфере образования.

Когда говорят об управлении школами, речь, как правило, идет о директорах, которые принимают решения по различным вопросам функционирования школы: от образовательных до административно-хозяйственных и финансовых. Как отмечается в докладе ОЭСР [Pont, Nusche, Moorman, 2008], долгое время, начиная с середины XX в., доминировало представление об управлении школой по аналогии с промышленным предприятием. В соответствии с ним и определялась роль директора как фигуры, которая несет ответственность за результаты функционирования организации. По разным причинам<sup>1</sup> такая модель управления — «директорство» (principalship) — оказывается неадекватной современному обществу. Исследователи, инициаторы реформ, эксперты и сами директора [Harris, 2009a] отмечают, что руководить школой единолично становится не только неэффективно, но и невозможно.

На смену модели директорства приходит другое понимание сути руководства школой — лидерская модель (leadership). В этом случае директор не только разделяет ответственность за развитие школы с другими субъектами образовательного процесса, но и предоставляет им полномочия и определенную степень свободы в принятии решений. Лидерство, таким образом, это не просто определенный тип руководства или управления,

Статья подготовлена в рамках Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ № 08.№ 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственного-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории Российской Федерации».

<sup>1</sup> Авторы доклада ссылаются на фундаментальные изменения, происходящие в обществе. В частности, скорость социальных изменений в конце XX — начале XXI в. несопоставима с той, которая была присуща обществам индустриальной эпохи. Следовательно, школы должны готовить человека, способного своевременно и адекватно реагировать на эти изменения. Кроме того, быстро изменяющаяся среда школы требует и от школы как организации и образовательной среды соответствующей гибкости в управлении. См. также [Перфильева, 2008; Сторчак, 2012].

а прежде всего способ выстраивания конфигурации отношений между участниками взаимодействия в школе. В этой работе мы в основном разделяем понимание лидерства, предполагающее распределенный, или сетевой, характер принятия решений. Можно предположить, что эффективность той или иной конфигурации отношений определяется социальной ситуацией и институциональным и культурным контекстами, в рамках которых складывается конкретная система образования.

Смена базовых представлений и практик всегда представляет собой длительный процесс, ход которого зависит от различных факторов и контекстов. Государственная политика РФ 2000-х годов в сфере образования требует от директора школы новых компетенций, которые позволили бы ему быть агентом проводимых реформ.

Было бы наивно ожидать, что смена дискурсивных представлений о функции директора в современной школе автоматически повлечет за собой смену управленческих практик и системы управления. А. Каспржак в статье, опубликованной в журнале «Директор школы» в 2013 г., выдвигает закономерный вопрос: готов ли современный директор школы быть директором-политиком, который будет вести школу к определенной цели и содействовать реформам? Иными словами, быть «человеком, представляющим интересы государства в школе и одновременно школы перед государством, всех вместе — перед семьей, обществом» [Каспржак, 2013].

Директор-политик всегда встроен в сеть социальных отношений, и его лидерские качества определяют конфигурации этих отношений. Другими основными агентами этих отношений являются органы управления образованием, коллегиальные органы управления школой (управляющий совет школы), учителя, ученики, их семьи, региональные и международные организации-партнеры.

Цель нашего исследования — выявить и описать типичные, устойчиво воспроизводимые модели управления школой в современной России.

В задачи исследования входят описание основных характеристик социальных связей, образующих конфигурации отношений, и конструирование типологии моделей управления, доминирующих в школах РФ. Эти задачи решались на основе данных, полученных в ходе качественного социологического исследования, проведенного в восьми субъектах РФ. Для участия в фокус-группах мы приглашали директоров школ, а предметом обсуждения были процессы принятия решений руководителями школ в повседневных ситуациях функционирования школы.

Необходимо сделать важную методологическую оговорку. Рассматривая модели управления школой, мы на этом этапе принимали во внимание только перспективу и практики директоров.

Авторы выражают благодарность коллективу Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ и лично А. Г. Каспржаку, Н. В. Бысику и С. П. Калашникову за ценные и плодотворные обсуждения данного исследования на разных этапах его осуществления, консультации по вопросам управления в сфере образования, а также помощь в организации полевого этапа исследования. Авторы признательны анонимным рецензентам и членам редколлегии журнала «Вопросы образования», чьи замечания позволили уточнить аргументы и улучшить статью.

В основании такого методологического решения лежит представление о форматирующей роли директоров школ в устройстве сети отношений и об их высоком потенциале в качестве информантов первичного исследования. Действительно, даже в концепции распределенного лидерства директор — это центральное звено конфигурации отношений как внутри, так и вне педагогического коллектива, «первый среди равных», и именно его перспектива является ключевой для предварительной идентификации остальных субъектов этих отношений, исследовать которых предполагается на следующих этапах проекта. Безусловно, получаемая таким образом картина является принципиально неполной и не дает исчерпывающего представления о взаимодействии различных агентов, так что наше исследование — лишь первый шаг на пути к описанию этой сети с точки зрения разных ее участников.

В современных исследованиях управления в школах особое внимание обращается на лидерские качества руководителей как основной фактор успешности школы<sup>2</sup>. Однако так было не всегда. В исследованиях школьного руководства сменяли друг друга несколько парадигм.

*Первая парадигма*, которую вслед за авторами доклада ОЭСР многие обозначают как «индустриальную», предполагает управление школой при доминировании единоличного способа принятия решений. Как и промышленное предприятие, школа должна была следовать принятым в этой сфере стандартам и «производить продукт» определенного качества. Директор в этом случае оказывался в роли супервайзера, контролирующего производственный цикл, и нес ответственность перед вышестоящими органами управления образованием. Внутри школы выстраивалась организационная иерархия, на вершине которой оказывался директор.

*Вторая парадигма* предполагает участие директора в образовательном процессе, т. е. он выступает не просто как супервайзер-администратор, решающий вопросы инфраструктуры школы, но и как профессионал, разбирающийся в образовании и за счет этого занимающий лидерское положение. Исследователи характеризуют такую позицию директора как позицию образовательного лидера. Применительно к данной модели управления П. Гронн использует метафору «парадигма героя»: директор действует исключительно в одиночку и самостоятельно [Gronn, 2003. P. 26–50].

---

<sup>2</sup> Более общий обзор социологических теорий лидерства и типологию см. в: [Данилова, 2012].

*Третья парадигма* исходит из концепции распределенного лидерства (*distributed leadership*) в управлении школой, которая противопоставляется концепции сосредоточенного лидерства (*focused leadership*) (см. также [Hallinger, 2003]). Как отмечает А. Харрис, работающие в данной парадигме исследователи стремились преодолеть понимание школы как иерархической структуры, присущее другим парадигмам, и предлагали переместить фокус внимания на горизонтальные взаимодействия и сотрудничество внутри коллектива [Harris, 2009a]. В обзоре исследований распределенного лидерства Харрис приводит эмпирические доказательства того, что коллегиальность в принятии решений является необходимым условием успешных организационных изменений в школе и повышения качества образования [Harris, 2009b. P. 12–14].

Если «парадигма героя» более или менее однозначно определяет отношения руководства школы и других агентов — управление осуществляется в рамках иерархической структуры, — то парадигма распределенного лидерства не задает конкретную модель управления. Напротив, она предполагает вариативность управленческих паттернов. Как отмечает К. Лейтвуд, распределенное лидерство является эффективным в случае, если полномочия и свобода действия делегируются экспертам и профессионалам в данной области и если существует координация действий между разными агентами [Leithwood et al., 2006]. П. Гронн отмечает, что нескоординированные паттерны распределенного лидерства, которые он называет *совокупным распределенным лидерством* (*additive distributed leadership*), не предполагают, что участники взаимодействий учитывают лидерские качества других агентов. Такая модель оказывается неэффективной в отличие от другого паттерна, в котором лидерские качества агентов являются предметом координации, — от *холистического распределенного лидерства* (*holistic distributed leadership*). В этом случае результатом работы лидеров становится не просто сумма вкладов каждого из них. Управление, при котором каждый из лидеров при выполнении своего объема задач соотносит собственные действия с действиями других лидеров, позволяет достичь более высоких результатов.

Распределенное лидерство предполагает привлечение к управлению не только наиболее компетентных и профессиональных коллег, но и представителей сообществ, имеющих отношение к образовательному процессу в школе, и прежде всего родителей учащихся. Коллегиальные формы управления школой с участием общественности, согласно А. Пинскому, позволяют преодолеть отчуждение школы от общества [Пинский, 2004].

Парадигма распределенного лидерства, на наш взгляд, позволяет зафиксировать ключевую особенность современных организаций, известную социальным исследователям уже дол-

гое время. В каждой организации — и школа здесь не исключение — сосуществуют формальные бюрократические структуры и неформальные группы (см., например, [Меновщиков, 1998]). Как мы предполагаем, ключевой задачей директора является использование управленческого потенциала тех или иных групп и структур в зависимости от выбранной модели управления.

Исходя из этого, мы предлагаем рассматривать лидерство как *характеристику конфигурации отношений*, в рамках которых принимаются решения. Мы развиваем концепцию распределенного лидерства, но в отличие от многих других исследователей рассматриваем директора не просто как ключевую фигуру, а как один из элементов конфигурации отношений, который способен определить, насколько другие элементы задействованы в управлении школой. В этом смысле наше понимание лидерства близко к современным социологическим концепциям власти, сформировавшимся под влиянием исторических и социально-философских исследований (прежде всего Мишеля Фуко) и предполагающим, что власть и управление не сосредоточены в руках определенных групп, но пронизывают повседневные практики и мышление.

Для того чтобы построить модели управления, необходимо детально проанализировать процесс принятия решений директорами школ и круг агентов, с которыми они контактируют. Мы условно разделяем отношения, в рамках которых принимаются решения, на два крупных домена:

- 1) *внутренняя среда школы*, преимущественно состоящая из агентов и субъектов, с которыми директора регулярно взаимодействуют. В этот домен включаются как институционально оформленные структуры (например, педагогический совет или административный совет школы), так и различные неформальные образования (например, различные деятельные сообщества [Hargreaves, Fink, 2009], такие как школа молодого учителя, представляющая собой объединение молодых педагогов одной школы, или неформальные группы учителей и учащихся);
- 2) *внешняя среда школы*, которую составляют сеть организаций-партнеров, различные органы власти, крупный и малый бизнес, другие образовательные организации, родительские группы и т. д.

Директор играет ключевую роль в выстраивании как отношений внутри школы, так и ее связей с внешней средой. Его позицию можно рассматривать как посредническую (*mediating*) в социологическом смысле слова: находясь внутри школы, директор также должен активно взаимодействовать с большим количеством субъектов внешней среды. Его положение является «по-

граничным»: директор одновременно и вне школы, и внутри нее, и этот баланс может существенно различаться и в каждом конкретном случае зависит от стиля лидерства и конфигурации отношений между основными субъектами образовательного процесса. Именно через анализ сети отношений, в которую встроены директор, мы и будем конструировать модели управления современными школами.

Под *моделью управления школой* понимается *конфигурация отношений, связанных с управлением образовательным процессом*. С одной стороны, мы будем рассматривать, как устроен процесс принятия решения в рамках самой школы: какие структуры, агенты и субъекты образовательного процесса могут участвовать в этом процессе и на каких условиях. С другой стороны, важным элементом конфигурации отношений является внешняя среда, и в частности контролирующие органы, которые структурируют деятельность директоров и функционирование школы. В этом случае директор нас интересует как элемент модели управления, который в состоянии реализовывать цели организации, сохраняя баланс интересов всех агентов взаимодействия. Иными словами, мы оцениваем, как он транслирует импульсы внешней среды внутрь школы и как взаимодействует с внешней средой для решения задач школы.

Современный директор школы должен выполнять много функций и способен компетентно решать вопросы не только инфраструктуры, но и обучения. Он одновременно должен быть идейным лидером, менеджером и организатором образовательного процесса [Антипина, 2011]. Возникает вопрос: каким образом ему удастся балансировать между этими идентичностями и какие функции он может делегировать другим лицам, участвующим в деятельности школы?

## **2. Дизайн и информационная база исследования**

Целью исследования было выявить модели управления школой, т. е. устойчивые и воспроизводимые паттерны отношений между директором и различными агентами внутренней и внешней среды школы.

Объектом исследования являлись директора школ. Предметом исследования были взаимодействия директора с различными агентами внутренней и внешней среды школы, при этом за основу мы взяли перспективу директоров, т. е. то, как они видят и описывают эти взаимодействия.

Фокус-группы проводились в следующих регионах РФ: Ярославская область, Ставропольский край, Краснодарский край, Ульяновская область, Новосибирская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Хабаровский край и город федерального значения Санкт-Петербург.



В каждом регионе (за исключением Санкт-Петербурга<sup>3</sup>) были проведены три фокус-группы, в каждой из которых принимали участие по десять директоров:

- 1) школ, расположенных в сельской местности;
- 2) школ, расположенных в малых и средних городах региона;
- 3) школ, расположенных в региональном центре.

В каждой группе были представлены директора как обычных школ, так и школ с профильным изучением какого-либо предмета; показывающих как стабильно высокие, так и стабильно низкие результаты ЕГЭ; как крупные школы с большим числом учащихся, так и малые и средние школы.

Каждая группа длилась около двух часов и проходила в соответствии с предварительно разработанным сценарием. Гайд, т. е. набор вопросов, который структурировал дискуссию, был сформулирован на основе аналитических материалов Комитета ОЭСР по образованию, который провел исследование школьного лидерства в 22 странах в 2006–2008 гг. [OECD, 2011]. Гайд состоял из нескольких ключевых блоков:

- 1) обсуждение внутренней и внешней структуры отношений школы (агенты взаимодействия, типы связей, пересечение интересов и целей);
- 2) прослеживание на конкретном примере (введение ФГОС в начальной школе) принятия реформы руководителем, ее адаптации и внедрения в контексте целей организации. Обсуждение процедуры принятия управленческих решений в связи с реформой, уровня ее интернализации и разрешения конфликтов с внешней средой;
- 3) анализ развития кадрового потенциала школы, формирования корпоративной культуры;
- 4) определение перспектив стратегического развития школы, оценка горизонтов планирования руководителя;
- 5) выявление профессиональных компетенций руководителя, его взглядов на повышение квалификации.

Исследование носило поисковый характер, поэтому мы, скорее, «следовали за полем» и корректировали опросный инструмент.

---

<sup>3</sup> В силу специфики города в Санкт-Петербурге были проведены две группы, и отбор участников был построен по другому принципу. Одну группу составляли директора школ, стабильно показывающих низкие результаты ЕГЭ, а на другой группе присутствовали директора школ со стабильно высокими результатами ЕГЭ.



**3. Типология  
моделей управ-  
ления:  
результаты  
эмпирического  
анализа**

Построение моделей проходило в три шага.

1. Фиксация различий в управленческих практиках между директорами на основе фокус-групповых обсуждений практики взаимодействия директоров со структурами самого учреждения и его внешней среды.
2. Выбор тех различий, которые являются теоретически значимыми для нашего исследования. На основе результатов пилотного исследования, а также аналитических материалов исследования ОЭСР, посвященного школьному лидерству, и должностных требований, предъявляемых к современному руководителю общеобразовательных организаций в РФ, мы выделили два основных критерия для построения моделей управления школой:
  - режимы делегирования полномочий (характер распределения управления);
  - субъектность руководителя (степень самостоятельности в постановке и достижении целей).
3. Выделение основных вариантов моделей путем совмещения двух критериев.

Опишем каждый из критериев более подробно.

**3.1. Режимы  
делегирования  
полномочий**

Под режимом делегирования полномочий мы понимаем «радиус взаимодействия» директора с другими агентами управления школой при обсуждении и утверждении управленческих вопросов. Основной показатель режима делегирования определяется ответом на вопрос: «Кому делегируются полномочия?». Помимо этого режимы делегирования характеризуются ответами на следующие вопросы: «Что именно делегируется?» (репертуар задач) и «На каких условиях происходит делегирование?».

На основании этого критерия мы выделили два режима делегирования.

*Командно-административное делегирование* ограничивается взаимодействием директора с «ближним кругом» подчиненных, т.е. с административным корпусом, куда, как правило, входят заместители, финансисты, бухгалтеры, юристы и в некоторых случаях заведующий хозяйственной частью. Поскольку директор не может справиться с постоянно возрастающим объемом работы, командно-административное делегирование является необходимым условием функционирования общеобразовательного учреждения. В основном данный режим делегирования является функциональным, а его условия прописаны в должностных инструкциях участников коммуникации. Поэтому данный тип принятия решений является более быстрым и требует меньше усилий. Командно-административное делегирование эффективно преж-

де всего при решении оперативных задач контроля и жизнеобеспечения организации.

*Коллегиальное делегирование* подразумевает участие в принятии управленческих решений коллегиальных органов управления: педагогического совета, общего собрания коллектива, управляющего совета, родительского совета, совета старшеклассников, попечительского совета и т. д. Данный режим принятия решений требует более длительной процедуры, на которую тратится больше усилий и времени. Такой способ делегирования предназначен для решения прежде всего стратегических, долгосрочных задач: создание плана развития организации, принятие локальных актов, разработка модели компенсационных выплат и т. д. Условия взаимодействия коллегиальных органов могут быть также формально зафиксированы, например в уставе организации, но они прописаны менее детально, чем должностные инструкции, и подразумевают наличие внутренней мотивации к такого рода деятельности у участников коммуникации.

Пространство делегирования можно задать через оппозицию командной и индивидуальной работы:

«Между индивидуальным управлением и командой я бы выбрала команду, причем тут можно ограничиться административным корпусом, а я бы командой назвала весь коллектив, если будет слабое звено — русовед, математик, физик, то система не поедет» (ФГ № 8).

Такая оппозиция не исключает делегирования определенных полномочий администрации школы в рамках режима коллегиального делегирования, т. е. отношения между режимами кумулятивные. Командно-административное делегирование присутствует во всех школах, но не все директора расширяют его до коллегиального.

Под субъектностью мы понимаем способность директора проводить в жизнь те идеи и проекты, которые он формулирует самостоятельно или которые рождаются внутри педагогического коллектива, т. е. готовность директора и школы в целом быть субъектом целеполагания. Ключевым индикатором субъектности является наличие у директора стратегической цели (содержательного) развития общеобразовательного учреждения и стремления ее реализовать.

В соответствии с нормативно-правовыми документами в обязанности современного руководителя школы входит определение цели деятельности организации. С другой стороны, результаты работы директора оцениваются на основе показателей, характеризующих в основном финансовое, административное,

### 3.2. Субъектность руководителя

хозяйственное функционирование школы. Из нескольких десятков показателей эффективности руководителя лишь один имеет отношение к оценке качества образования — ЕГЭ. В этих условиях легко потерять из вида основную миссию руководителя общеобразовательной организации. Мы предполагаем, что лишь руководитель, сформировавший модель управления с высокой степенью субъектности, способен в условиях неопределенности удерживать в фокусе внимания стратегическую цель, которая состоит в повышении качества образования, и двигаться к ее достижению. Степень субъектности модели управления, понимаемая как способность к автономному действию (*agency*)<sup>4</sup>, определяется в результате взаимодействия с текущими условиями и проективной установкой. В зависимости от модели директор может склоняться либо к реализации автономного ответственного действия, т. е. целеполаганию, либо к «несопротивлению» обстоятельствам, т. е. адаптации. Таким образом, пространство субъектности формируется через оппозицию адаптивных стратегий и стратегий, предполагающих целеполагание, относящееся к образовательной деятельности. Один из респондентов описывает этот выбор таким образом:

«Первые два года директор проводит в беспамятстве, просто карабкается и пытается удержаться на месте, через два года начинает понимать, чем он занимается, и становится видно — то ли он приспособился, побарахтался, завис и как-то руководит, процесс идет. Либо человек начинает брать бразды правления в свои руки и руководить, анализирует и ставит цели» (ФГ № 8).

На основании данного критерия и исходя из собранного эмпирического материала можно выделить два типа целей, которые характеризуют степень субъектности руководителя:

- 1) *инфраструктура*. Здесь руководитель ограничивается целями и задачами в сфере материально-технической базы организации или условий образования. Мы думаем, что выбор данного типа целеполагания косвенно свидетельствует о том, что директор занял позицию адаптации;
- 2) *образование*. Наличие целей улучшения или изменения качества образования означает, что директор придерживается модели управления с высокой степенью субъектности, в рамках которой он формулирует концепцию или идею организации.

---

<sup>4</sup> В социологической теории это оппозиция структуры и действия (см., например, [Sewell, 1992]).

Таблица 1. **Модели управления школой**  
 (на материалах фокус-группового исследования в восьми регионах РФ)

		Режимы делегирования полномочий	
		Административное	Коллегиальное
Субъектность руководителя	Инфраструктура	«Авторитарный хозяйственник»	«Демократичный хозяйственник»
	Образование	«Авторитарный предводитель»	«Демократичный предводитель»

Совместив два критерия, мы получили четыре основные модели (табл. 1).

Модель *«авторитарный хозяйственник»* предполагает такое видение стратегии развития школы, которое ограничено областью задач, касающихся инфраструктуры, улучшения материально-технической базы. Горизонт планирования короткий, так как руководитель, придерживающийся данной модели управления, сфокусирован на решении текущих оперативных задач. Режим делегирования в данной модели ограничен административным корпусом, т. е. решение управленческих задач обсуждается узким кругом специалистов и заместителей. Они могут принимать решения индивидуально в рамках прописанных должностных инструкций. При данном типе управления руководитель сосредоточивает внимание на оперативности решения текущих задач с минимальной затратой усилий. К коллегиальным органам управления он относится скептически, поскольку они усложняют и тормозят процесс принятия решения. Как следствие, таких органов в школе либо нет, либо они фиктивные или «ручные».

Судя по данным нашего исследования, имитация (а по сути фальсификация) коллегиальных структур управления в школе является весьма распространенной практикой и лежит в основе многих управленческих решений. Далеко не всегда имитация возникает по вине директора, чаще это результат вынужденного консенсуса внутри педагогического коллектива. Этот консенсус можно назвать вынужденным, поскольку он обусловлен сложившимся положением дел в системе управления образованием за пределами школы и во многих случаях является следствием дисбаланса между ответственностью, возлагаемой на школу и лично на директора «сверху», и степенью предоставленной

### 3.3. Типы моделей управления

им реальной свободы в принятии решений. К данной модели управления может тяготеть руководитель адаптивного типа, лишенный субъектных черт, т. е. данный режим управления возможен в ситуации, когда руководитель лишь реагирует на импульсы от внешней среды и управляет организацией в режиме «передаточного звена» (intermediary). Есть категория руководителей, которые видят свою задачу исключительно в создании условий для обучения и не вникают в содержание учебного процесса, делегируя эти вопросы своим заместителям. В ходе фокус-групп некоторые руководители вспоминали, что, когда они устраивались на работу директором, представители вышестоящих органов управления образованием напрямую ориентировали их на то, что основная область ответственности директора — административно-хозяйственная деятельность школы, а все управление по учебной части должны осуществлять заместители.

Модель «*демократичный хозяйственник*» отличается от модели «*авторитарный хозяйственник*» тем, что к решению ряда вопросов директор активно привлекает органы коллегиального управления. В обеих моделях горизонт целеполагания ограничивается материально-технической базой, а их различие состоит в характере приоритетов: если в первой модели управления руководство нацелено на оперативное решение задач, то во второй в фокусе внимания директора находится коллектив. Демократичному хозяйственнику важно наличие рабочего консенсуса, важен психологический климат в коллективе, поэтому он вырабатывает различные способы процедурной оптимизации работы коллегиальных органов управления, которые позволяют решать вопросы эффективно с учетом мнения других участников процесса.

В рамках модели «*авторитарный предводитель*» у руководителя есть стратегия повышения качества образования, и он привлекает к обсуждению содержательных вопросов образовательной деятельности лишь узкий круг профессионалов — заместителей и в некоторых случаях руководителей методических объединений. По его мнению, другие субъекты, например родители или представители общественности, некомпетентны, а поэтому доверяться им в вопросах содержания образования не стоит и, более того, вредно. При этом педагогический состав в целом не проявляет инициативы к участию в принятии решений. Например, педагогический совет не обсуждает активно детали нормативных документов в период их подготовки, а лишь формально голосует при утверждении локальных актов. Таким же образом функционируют многочисленные комиссии. Один из директоров описывает их роль в жизни школы так:

«Даже если есть комиссии, все равно вопрос будет решать заместитель и потом оформлять все это как решение комиссии» (ФГ № 16).

В данной модели усилия руководства направлены на достижение целей образования через административный контроль. Директора в рамках данной модели оказываются более жесткими в вопросах управления и, если авторитарный хозяйственник имитирует привлечение коллегиальных органов, то авторитарные предводители открыто утверждают, что демократические формы правления являются неэффективными:

«У меня демократии нет, демократическая составляющая исключена. Вы что, советуетесь с коллективом? С ними [учителями] что-то обсуждаете? Я — никогда, и это невозможно. Я считаю, что каждый должен заниматься своим делом: я — директор, они — учителя» (ФГ № 16).

Модель «*демократичный предводитель*» предполагает деятельное участие органов коллегиального управления в определении образовательных задач. Демократичный предводитель воспринимает как свою команду весь коллектив, а не узкий круг избранных лиц. Мировоззрению таких руководителей свойственно представление о школе как о живой среде, где каждый должен своими усилиями способствовать достижению намеченной цели. Такое становится возможным, если весь коллектив идет «в одной упряжке» и разделяет цели и задачи организации. Стремление к достижению единой стратегической цели в сфере образования формируется через внутреннюю мотивацию всего коллектива. Руководители, тяготеющие к данной модели управления, привлекают более широкий круг источников информации, самостоятельно выбирают необходимые им курсы повышения квалификации, активно участвуют в конкурсах и своим примером устанавливают образец профессионального развития. Они также формируют широкую сеть внешних партнеров, а их школы выступают как площадки для экспериментальных и инновационных практик, которые в дальнейшем распространяются и на другие школы. В рамках данной модели директор способствует развитию лидерских качеств у педагогов и поддерживает инициативы «снизу», которые преследуют образовательные цели. Например, в одной из школ в крупном городе существует неформальное объединение молодых учителей — Школа молодого учителя. В рамках этого объединения более опытные учителя делятся своими знаниями с молодыми коллегами и оказывают им методическую помощь. В этой модели реализуется то, что П. Гронн называет «холистическим распределенным лидерством».

Описанные модели являются «идеальными типами» и в чистом виде встречаются редко. Скорее, можно говорить о том, что директора тяготеют к одной или другой модели управления. Каждая из этих моделей может оказаться наиболее эффектив-

ной в той или иной конкретной ситуации — это зависит от характера задачи, области применения и контекста.

Исходя из данных исследования ОЭСР, которое легло в основу методологии проекта, модели управления школой можно описать через пять ключевых характеристик: 1) политические и культурные ожидания, их перевод во внутренний смысл и миссию; 2) понимание и поддержка преподавателей и других сотрудников школы; 3) культивирование и структурирование школы; 4) работа с партнерами и внешним окружением; 5) личное развитие и рост: наличие образовательной цели, горизонт планирования.

В данной статье в качестве максимально информативных с точки зрения сравнения выделенных моделей мы выбрали три характеристики:

- 1) как модели управления опосредуют восприятие и реализацию реформы, инициированной сверху (на примере ФГОС);
- 2) какие стратегии поведения модели управления предполагают при возникновении в педагогическом коллективе проблем, связанных с проведением реформы (на примере ФГОС);
- 3) как выбор той или иной модели зависит от целей, которые ставят перед собой директора.

### 3.4. Политические и культурные ожидания, их перевод во внутренний смысл и миссию

Директора, придерживающиеся моделей «авторитарный хозяйственник» и «демократичный хозяйственник», в ходе фокус-групп чаще всего не могли сразу содержательно раскрыть суть изменений в образовательной деятельности, произошедших с внедрением ФГОС. И это неудивительно: они склонны делегировать руководство учебно-образовательной деятельностью, тогда как сами концентрируются на финансово-хозяйственных вопросах. О сосредоточении директора именно на администрировании хозяйственной деятельности школы можно судить по тому, насколько часто он посещает уроки, и по тому, следит ли он за трансформацией структуры урока в связи с ФГОС.

«Я вообще не хожу на уроки, этим занимаются заместители» (ФГ № 22).

«А я не хожу на уроки, чтобы не расстраиваться» (ФГ № 6).

«Сейчас все нормативы по посещению уроков с директоров убрали, это работа заместителей» (ФГ № 23).

«Я не считаю, что это моя работа, за всю свою жизнь посетил всего десять уроков, и то в основном когда есть конфликты» (ФГ № 18).

В некоторых регионах директора из регионального центра понимали суть реформы хуже, чем руководители школ из малых городов и сел. На фокус-группе с участием директоров школ, рас-



положенных в одном из региональных центров, на вопросы «Как изменилась система оценивания ученика с введением ФГОС? Как изменилась структура урока?» никто не смог дать четкого ответа. При этом некоторые директора из крупных городов придерживаются мнения, что их учителя и так давно работают по этим критериям, а с введением ФГОС лишь изменилась отчетность.

Возможно, директора, представляющие малые города и сельскую местность, в ряде случаев лучше знакомы с сущностью реформы, потому что они столкнулись с большим количеством проблем, чем городские руководители. Среди упоминаемых директорами школ из малых городов и сельской местности проблем — трудности финансового обеспечения материально-технической базы, устаревшая инфраструктура и отсутствие соответствующих помещений, недостаток специалистов с педагогическим образованием для внеурочной деятельности и нежелание родителей отдавать детей на внеурочные занятия. В целом директора считают, что ФГОС не адаптированы для сельской действительности, а поэтому к ним должен быть особый подход.

«Какие ФГОС, если у нас Интернет по случаю, туалеты на улице, воду в ведрах носим?» (ФГ № 23).

«В городах дома культуры, организации дополнительного образования, а на селе где взять сотрудников? Даже если есть дом культуры, но у его сотрудников нет педагогического образования, это ведет к большим штрафам» (ФГ № 23).

При введении ФГОС директорам пришлось преодолевать сопротивление родителей и учителей, а также пытаться наладить конструктивный диалог по ключевым вопросам с представителями органов управления образованием. В зависимости от ситуации эффективными могут быть разные модели управления. Так, с введением ФГОС часть «преподавателей-стажистов» ушли на пенсию, не желая менять привычную методику преподавания. В данной ситуации модель управления «авторитарный предводитель» может оказаться оптимальной, если стоит задача омоложения коллектива. Модель «демократичный предводитель» может оказаться эффективной в случае, если проводимая реформа созвучна идее и концепции школы. Такой отзыв о реформе прозвучал на фокус-группе с участием директоров школ регионального центра:

«Все последние реформы хороши по задумке, в комплексе они дают определенные возможности, и их можно использовать для реализации своей философии» (ФГ № 12).

Опыт данного исследования показывает, что такая позиция, скорее, исключение и директора в основном следуют адаптивным

стратегиям (модели «авторитарный хозяйственник» и «демократичный хозяйственник»).

**3.5. Понимание  
и поддержка  
преподавателей  
и других сотрудни-  
ков школы**

При введении ФГОС в малых городах и сельской местности директора столкнулись с проблемой завышенных нормативов по внеурочной деятельности. У управляющих структур есть установка получить максимальный бюджет на предстоящий отчетный период, а численность детей, принимающих участие во внеурочной деятельности, и количество отведенных на нее часов определяют этот бюджет.

Учителям в небольших школах сложно выполнять нормативы по верхнему критерию — десять часов в неделю. И вряд ли эти завышенные нормы отвечают целям повышения качества образования. Наиболее продуктивно эту ситуацию разрешали те, кто следовал модели «демократичный предводитель»:

«У меня два года ушло на то, чтобы объяснить, что по закону обязательных четыре часа, а не десять в неделю. У нас дети просто умирали на партах. Органы управления нас не слышали» (ФГ № 23).

Если нет возможности следовать модели «демократичный предводитель», директору удобней принять адаптивную стратегию и согласиться на требования органов управления образованием, а с подчиненными решить проблему через административный нажим либо выполнить норматив фиктивно.

«Весной у нас была министерская проверка внеурочной деятельности. Нам министерство начесало заголовки, что у нас под ногами деньги валяются, а мы их не используем, то есть нас заставили по максимуму десять часов делать. И на этот год мы уже запланировали десять часов» (ФГ № 9).

Эти два примера показывают, что в ситуации неопределенности и давления внешней среды модель «демократичный предводитель» способствует внедрению реформы при сохранении стратегии развития организации и баланса интересов, тогда как директора, следующие авторитарным моделям, реагируют на внешнее давление как «передаточное звено». Такой стиль управления неизбежно приводит к нарушению баланса интересов участников образовательного процесса.

Внедрение ФГОС подразумевает организацию деятельности среды, в которой всех участников взаимодействия (дети, преподаватели, родители) должна побуждать к активности внутренняя мотивация, а не угроза внешнего санкционного контроля. Задачу организации такой среды проще решить тем руководителям, которые следуют модели «демократичный предводитель».

Они, как правило, ориентированы на коллектив, а в их школах уже сложилась определенная корпоративная культура, являющаяся источником внутренней мотивации. В менее выгодном положении находятся те, кто работает в рамках модели «демократичный хозяйственник», так как для создания стимулов, адекватных задаче повышения качества образования, нужно быть погруженным в образовательный процесс.

Исследование показало, что корпоративная культура является основанием для решения кадровых вопросов и проблем внутри коллектива.

«Принимаешь условия — оставайся, не принимаешь — не ведем» (ФГ № 18).

«Я понимаю, наш человек или нет. Если не понимаю, то испытательный срок — и потом станет в любом случае ясно» (ФГ № 17).

«Директор должен стоять за своих учителей горой. Иногда завучи перегибают, я всегда на стороне учителя. Мы для них работаем, а не они для наших бумажек» (ФГ № 19).

Таким образом, осмысленная кадровая политика, которая возможна при наличии профессионалов-педагогов разного уровня на рынке труда, свидетельствует о том, что директор следует одной из моделей с повышенной субъектностью. Подбирая учителей в соответствии с целью организации, он тем самым делает шаг на пути к достижению этой цели. Недостаток специалистов на рынке труда (то, что директора называли «кадровым голодом») является ключевым препятствием к организации управления в школе в соответствии с демократичными моделями. Прежде всего это касается сельских школ, но затрагивает и городские — в тех регионах, где воспроизводство педагогических кадров не соответствует потребностям школ.

Несмотря на наличие программ развития у каждой школы, не все директора рассматривают их как ориентиры в своей деятельности и основу целеполагания. На фокус-группах директора преимущественно называли среди своих приоритетов хозяйственные задачи, и их горизонт планирования ограничен решением этих задач, что характерно для моделей «авторитарный хозяйственник» и «демократичный хозяйственник». В формулировании целей директора, как правило, отталкиваются от существующих проблем: «построить спортивный зал, которого нет» (ФГ № 14), «новое здание школы, так как старое разваливается» (ФГ № 17) и т. д. Директор может ограничивать свои перспективы этими целями, сообщая, например:

**3.6. Личное развитие и рост: наличие образовательной цели, горизонт планирования**

«Это бесплатное питание, будет питание — и у нас будет все, чтобы стать лучшей организацией [среди кадетских школ]» (ФГ № 14).

Здесь директор не стремится выйти за пределы «хозяйственных» моделей. Однако возможен и другой подход в целеполагании: решение инфраструктурных проблем — первоочередная задача, а другие задачи «можно ставить, когда будет новое здание» (ФГ № 11). Здесь можно говорить о потенциале сдвига в пользу моделей с большей степенью субъектности. В любом случае модели управления, в рамках которых ставятся хозяйственные цели, не предполагают долгосрочного и стратегического планирования.

Иным образом выстраивается целеполагание у директоров, работающих в рамках моделей «авторитарный предводитель» и «демократичный предводитель». В первом случае в силу авторитарного характера принятия решения есть риск, что директор может поставить цель, которая не будет учитывать интересы всех участников образовательного процесса. Директор — «демократичный предводитель» использует для формирования целей как потенциал коллектива, так и другие источники. В чистом виде такая модель не встречается, однако есть директора, которые понимают важность концептуального подхода к развитию школы и потенциально готовы проводить его в жизнь. Такие директора подчеркивают необходимость предварительной аналитической работы, которая позволила бы «нащупать нишу» (ФГ № 15) или «понять, чего хочет коллектив» (ФГ № 12). Примером подобной идеи может быть:

«Развивающая среда. Школа как живой механизм, который движется, чтобы каждый работал на его развитие. Не так, что ввели ФГОСы — и замерли. Или еще что-то — и остановились. Чтобы постоянное развитие происходило» (ФГ № 8).

В силу разных причин участвовавшие в нашем исследовании директора, следующие этой модели, являются лишь потенциальными генераторами идей: понимая важность концептуального подхода, они все же не были готовы четко и емко сформулировать свою руководящую идею в фокус-групповых дискуссиях.

#### **4. Выводы и перспективы дальнейших исследований**

Наше поисковое исследование позволило выявить четыре основные модели управления школами в современных российских условиях: «авторитарный хозяйственник», «демократичный хозяйственник», «авторитарный предводитель» и «демократичный предводитель». Каждая из моделей специфична в отношении того, что мы обозначили как «режимы делегирования» и «субъектность директоров».

Результаты исследования свидетельствуют о том, что модель управления «демократичный предводитель» в наибольшей степени соответствует целям эффективного внедрения реформ, касающихся содержания образования. В рамках этой модели директор может учитывать интересы всех участников образовательного процесса, стараясь способствовать развитию их лидерских качеств. Деятельность «демократичного предводителя» подчинена определенной концепции и таким образом достигается «холистический эффект».

Однако среди современных руководителей российских школ мало директоров, способных постоянно следовать этой модели: здесь сказывается сложившаяся конфигурация отношений, которая требует от них гибкости. Директор, действующий внутри школы в рамках одной из демократичных моделей, может достаточно жестко и авторитарно решать вопросы с внешними партнерами, и тем самым ограждать школу от воздействия неблагоприятных внешних факторов и давления. Нам представляется продуктивным в дальнейших исследованиях учитывать концептуальное различие режимов использования разных стилей управления, которое предложил А. Роу, а именно: доминирующий, запасной и избегаемый [Williams, 2006; Каспржак, Бысик, 2014].

Существенная часть руководителей школ следует адаптивным паттернам поведения — прежде всего потому, что директор не видит школу как образовательную организацию, для него это хозяйственный комплекс, который необходимо поддерживать в определенном состоянии, для того чтобы учителя осуществляли обучение. В этом случае, строго говоря, речь вообще не идет об «образовательном лидерстве», поскольку директор фокусируется на вопросах хозяйства и администрирования. Принятая система оценивания эффективности работы директора на основе финансовых, хозяйственных и других не относящихся к содержанию образования показателей не мотивирует руководителя повышать степень субъектности в своей деятельности («предводители»). Только в рамках моделей с высокой степенью субъектности можно было бы ставить образовательные цели, достижение которых, как правило, не поддается какой-либо параметризированной оценке.

Важным свойством представленной типологии является то, что она, отдавая должное роли директора в формировании модели управления, характеризует сеть отношений в целом. Эта сеть выходит за пределы школы и включает как органы управления образованием, так и организации и сообщества, связанные с образовательным процессом и функционированием школы. Принципиальное влияние на формирование этой сети оказывают органы управления образованием — как муниципальные и региональные, так и федеральные. Баланс и дисбаланс свободы в принятии решений и ответственности за их реализа-

цию в существенной мере привносится в школу «сверху», оказывая существенное воздействие на фактический стиль лидерства и модели управления школой. В условиях высокого дисбаланса между пространством доступных решений и ответственностью за результаты осуществления образовательной и хозяйственной деятельности основной стратегией школ становится адаптация, а доминирующей формой делегирования полномочий — авторитарное управление.

Наше исследование носило предварительный характер. Мы предполагаем два пути развития данного проекта.

1. Дать комплексное описание моделей, которое бы учитывало перспективу не только директоров, но и других участников взаимодействий. Директор, безусловно, является ключевым и моделирующим элементом системы управления школой, но ее анализ с точки зрения других участников образовательного процесса позволит скорректировать модели.
2. Описать количественно каждую модель и тем самым ответить на вопрос, какая из моделей доминирует в исследуемых регионах или в РФ в целом, как эти модели связаны с проводимыми реформами, законодательной базой и доминирующими управленческими практиками. Проанализировать каждый из сконструированных типов с этнографической точки зрения, чтобы понять в деталях природу тех или иных управленческих решений и объяснить, почему реализованной оказалась именно эта модель.

## Литература

1. Антипина И. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы // Вектор науки. 2011. № 3. С. 29–32.
2. Данилова Н. Современная типология лидерства в организации // Социология и право. 2012. № 2. С. 10–24.
3. Каспржак А. Кто управляет российскими школами? // Директор школы. 2013. № 7. С. 63–74.
4. Каспржак А., Бысик Н. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 98–118.
5. Меновщиков В. «Бюрократы» и «неформалы»: откуда они берутся и почему конфликтуют // Директор школы. 1998. № 6. С. 30–36.
6. Перфильева О. Совершенствуя систему школьного руководства // Вестник международных организаций. 2008. Т. 3. № 2. С. 57–63.
7. Пинский А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 12–45.
8. Сторчак Н. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании // Человек и образование. 2012. № 3. С. 153–156.
9. Gronn P. (2003) *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Sage.

10. Hallinger P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership // Cambridge Journal of Education. Vol. 33. No 3. P. 329–351.
11. Harris A. (2009a) Introduction / A. Harris (ed.) Distributed Leadership: Different Perspectives. Dordrecht: Springer. P. 3–10.
12. Harris A. (2009b) Distributed Leadership: What We Know? / A. Harris (ed.) Distributed Leadership: Different Perspectives. Dordrecht: Springer. P. 11–25.
13. Hargreaves A., Fink D. (2009) Distributed Leadership: Democracy or Delivery? / A. Harris (ed.) Distributed Leadership: Different Perspectives. Dordrecht: Springer. P. 181–196.
14. Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006) Seven Strong Claims about Successful School Leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
15. OECD (2011) European Synopsis on Educational Leadership. Germany: OECD. [http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European\\_Synopsis.pdf](http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European_Synopsis.pdf)
16. Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008) Improving School Leadership. Vol. 1. Policy and Practice. Paris: OECD.
17. Sewell W. H. (1992) A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation // American Journal of Sociology. Vol. 98. No 1. P. 1–29.
18. Williams R. B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. No 53. P. 1–22.



## Patterns of Managing Secondary Schools under Reforms: Sociological Analysis Experience

Author **Nail Farkhatdinov**

Ph.D., Senior Researcher, Centre for Fundamental Sociology, Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, National Research University—Higher School of Economics. Email: nfarkhatdinov@hse.ru

**Nadezhda Evstigneeva**

Independent Researcher. Email: nadeva@mail.ru

**Dmitry Kurakin**

Candidate of Sciences in Sociology, Director, Center for Cultural Sociology and Anthropology of Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. Email: dukurakin@hse.ru

**Valeriya Malik**

Leading Expert, Center for Cultural Sociology and Anthropology of Education, Institute of Education, National Research University—Higher School Of Economics. Email: vmalik@hse.ru

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

**Abstract** The article provides results of a sociological study of management patterns applied to secondary schools in modern Russia. Focus groups with school principals were organized in eight pilot regions of Russia in October—November 2014. The project aimed at constructing a typology of management patterns, which we regard as a configuration of relations associated with teaching process management. Four basic patterns were singled out: “authoritarian manager”, “democratic manager”, “authoritarian leader” and “democratic leader”. They were built together following the merge of two criteria: delegation regimes, i. e. steady patterns of interrelation between principals and other subjects and agents of management, as well as subjectivity of principals, i. e. their ability to independently determine and implement the organization’s mission. Each pattern is described based on the example of FGOS (Federal State Educational Standard) introduction in elementary schools. It is demonstrated that the choice of a specific management pattern is determined by a wide range of factors and is situational, i. e. depends on the goal and context of management activities. Potential of the identified management patterns is discussed in terms of efficient implementation of reforms.

**Keywords** secondary education institutions, education reforms, management patterns, principal, leadership, delegation of powers, subjectivity.

- References**
- Antipina I. (2011) Analiz sovremennykh podkhodov k otsenke professionalnoy kompetentnosti rukovoditelya shkoly [Analysis of Contemporary Approaches Towards Evaluation of School Principals’ Professional Competencies]. *Vektor nauki*, no 3, pp. 29–32.
  - Danilova N. (2012) Sovremennaya tipologiya liderstva v organizatsii [Contemporary Leadership Typology within a Company]. *Sotsiologiya i pravo*, no 2, pp. 10–24.
  - Gronn P. (2003) *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Sage.

- Hallinger P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, no 3, pp. 329–351.
- Harris A. (2009a) Introduction. *Distributed Leadership: Different Perspectives* (ed. A. Harris), Dordrecht: Springer, pp. 3–10.
- Harris A. (2009b) Distributed Leadership: What We Know? *Distributed Leadership: Different Perspectives* (ed. A. Harris), Dordrecht: Springer, pp. 11–25.
- Hargreaves A., Fink D. (2009) Distributed Leadership: Democracy or Delivery? *Distributed Leadership: Different Perspectives* (ed. A. Harris), Dordrecht: Springer, pp. 181–196.
- Kasprzhak A. (2013) Kto upravlyaet rossiyskimi shkolami? [Who Is Managing Russian Schools?]. *Direktor shkoly*, no 7, pp. 63–74.
- Kasprzhak A., Bysik N. (2014) Kak direktora rossiyskikh shkol primayut resheniya? [How Do Russian School Principals Make Their Decisions?] *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 98–118.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006) *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Menovshchikov V. (1998) “Byurokraty” i “neformaly”: otkuda oni berutsya i pochemu konfliktuyut [“Bureaucrats” and “Non-Mainstream”: Where They Come From and Why They Conflict]. *Direktor shkoly*, no 6, pp. 30–36.
- OECD (2011) *European Synopsis on Educational Leadership*. Germany: OECD. Available at: [http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European\\_Synopsis.pdf](http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European_Synopsis.pdf) (accessed 30 April 2015).
- Perfilyeva O. (2008) Sovershenstvuya sistemu shkolnogo rukovodstva [Improving the School Management System]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy*, vol. 3, no 2, pp. 57–63.
- Pinsky A. (2004) Obshchestvennoe uchastie v upravlenii shkoloy: na puti k shkolnym upravlyayushchim sovetam [Public Involvement into School Management: On the Way Towards Regulating School Councils]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 12–45.
- Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008) *Improving School Leadership*. Vol. 1. Policy and Practice. Paris: OECD.
- Sewell W. H. (1992) A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, vol. 98, no 1, pp. 1–29.
- Storchak N. (2012) Sovremennye mezhdunarodnye issledovaniya liderstva v shkolnom obrazovanii [Contemporary International Studies of Leadership in School Education]. *Chelovek i obrazovanie*, no 3, pp. 153–156.
- Williams R. B. (2006) Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 53, pp. 1–22.