

О.Г. Прикот
(Санкт-Петербург)

ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ТРИГГЕРЫ И ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

SUBSTANTIATION OF PROJECT MANAGEMENT IN EDUCATION: TRIGGERS AND LEADERSHIP READINESS

В статье фундируются внутриорганизационные мотивы и внешние стимулы внедрения принципов проектного управления в деятельность российских образовательных организаций. Описываются результаты исследования готовности их руководителей к внедрению идеологии проектного управления. В качестве контекста использования идей проектного управления представлен процесс реализации национального проекта «Образование».

Ключевые слова: многоуровневое проектное управление, управление знаниями, «слабые связи», национальный проект «Образование».

The article substantiates intraorganizational motives and external incentives for introducing project management principles into the activity of Russian educational organizations. The results of the study of its leaders' readiness to implement the ideology of project management are described. The process of implementing the national project "Education" is presented as a context for the use of project management ideas.

Key words: multilevel project management, knowledge management, "weak links", national project "Education".

Процесс реализации мультипроекта «Образование» лежит в сфере реальной образовательной политики. Поэтому в рамках исследования нас в меньшей степени будет интересовать качество процесса проектной деятельности, осуществляемого на разных уровнях управления образованием. Основное внимание мы уделим условиям разработки проектных управленческих продуктов, оказывающих позитивное влияние на развитие образовательной сферы.

С нашей точки зрения, внедрение в образование идеологии и механизмов проектного управления предполагает:

- фундирование как его внутриорганизационных предпосылок и мотивов, так и внешних условий и стимулов;
- моделирование механизмов его реализации, охватывающих все актуальные уровни управления;

– исследование готовности к внедрению руководителей образовательных систем и организаций.

Собственно, вышесказанное и есть краткое описание предмета нашего исследования, базовым исследовательским вопросом которого является следующий: «Что следует сделать, чтобы проектное управление стало триггером опережающего сопровождения системных изменений в образовании?»

Полагаем, что продуктивным контекстом для практической работы по проектному управлению в российских образовательных организациях станет в настоящее время реализация национального проекта «Образование», которая является проектным ответом на происходящие в образовании системные изменения.

Необходимостью актуальных ответов на проектные вызовы определяется характер

профессиональных взаимодействий менеджеров современной образовательной организации как на «микроуровне» (внутри организации), так и на «макроуровне» (при включении их в коммуникационные сети надсистем). Мы полагаем, что управление с помощью проектов – это воздействие на профессиональные знания менеджеров, обладающих соответствующими проектными компетенциями. А проектная деятельность осуществляется в проектных командах, для создания которых необходимы объективные критерии. Мы предположили, что это «сильные» профессиональные знания управленцев в образовательных организациях (Verkhovskaya, Prikot, 2018). В основу исследований в данном направлении нами положены работы К. Wiig и К. Nort [16, 17].

Кроме того, специфика управления знаниями менеджеров в образовательной организации определяется тем, что любая образовательная организация – организация со «слабыми связями». Это, с нашей точки зрения, и есть *основа системы внутренних предпосылок внедрения проектного управления*, соответствующего изменения внутриорганизационной философии. Более подробно методология управления организацией со слабыми связями описана нами ранее [8] с опорой на методiku М. Грановеттера.

М. Granovetter [13] обращает внимание на свойство слабых связей создавать «мосты», то есть ребра в сети, каждое из которых, среди множества сетевых контактов, является единственным путём между двумя точками, по которому проходит информация. Учитывая, что базовые процессы в образовательной организации в контексте персонализации образования все более приобретают характер блокчейна и количество межсубъектных взаимодействий в них многократно увеличивается, подобное свойство становится особо значимым. В том числе как средство коммуникации между уровнями управления образованием.

При определении триггеров, инициирующих процесс проектного управления в современном российском образовании, мы опираемся на стадийную теорию соци-

окультурного триггера в трактовке М. Голдсмита [12].

В контексте нашего исследования можно предположить, что подобные образовательные организации могут проектироваться на основе моделей «циркулярной» (R.L. Ackoff [9] и «мультиразумной» (J. Gharajedaghi [11]) организаций.

Фундирование проектного управления в образовательной организации следует осуществлять также в контексте внешних в отношении её системных изменений, конкретизированных стратегическими направлениями образовательной политики России.

Проектирование на страновом уровне («макроуровень») в российской системе образования в настоящее время представлено процессами разработки и реализации национального проекта «Образование», жизненный цикл которого охватывает 2018-2024 годы. Проект является органической частью государственной программы «Развитие образования в Российской Федерации» на 2018-2025 годы [3] и разработан на основе Указа Президента России [1].

Для того чтобы дихотомия макро- и микроуровней пришла в движение, необходимо создать условия, мотивирующие на участие в проектном управлении людей-субъектов, взаимодействия которых определяют системообразующие компоненты, связи и управленческие уровни. Вопросы мотивации субъектов образовательных реформ исследованы в работах М. Барбера [10] и М. Фуллана [15].

Проектное управление образованием в страновом разрезе является многоуровневым. М. Фуллан [15] выделял три уровня – местный, к которому относил управление изменениями на уровне учебного округа и школы, региональный (провинции, штаты, области с разной степенью автономии), национальный (федеральное правительство). Исходя из своеобразия управления российским образованием в современных условиях, нам представляется целесообразным в рамках настоящего исследования рассматривать процесс проектного управления в контексте реализации национального проекта «Образование» на пяти уровнях – фе-

деральном, региональном, муниципальном, институциональном (образовательная организация), персональном (линейные руководители, педагоги, обучающиеся, родители, методисты-консультанты).

М. Фуллан [15] убедительно показал, что осуществление позитивных изменений в образовании в глобальном смысле невозможно без адекватного участия директоров, учителей, учеников, родителей, то есть, по нашей терминологии, «хозяев базовых процессов в образовательной организации» [8, с. 26].

Однако в системах образования англоязычных стран действуют влиятельные и хорошо организованные профессиональные педагогические и иные сообщества, воздействие которых на осуществление образовательной политики, в том числе государственной, весьма велико. Представители этих сообществ выполняют важную роль в проектировании путей реализации глобальных изменений образовательного ландшафта, то есть в проектном управлении образованием. Можно констатировать наличие в указанных странах двух линий управления образованием – государственной и общественной, которые находятся в конвенциональной зависимости на основании фактически действующих государственно-общественных управленческих матриц [10].

Российское образование не располагает подобным уровнем самоорганизации образовательных сообществ. Поэтому для привлечения субъектов персонального уровня к управлению национальным проектом «Образование» необходимо создать особые условия менеджериального характера, разработать специальные управленческие регламенты муниципального, институционального и персонального уровней. Такое положение связано с тем, что в России в контексте реализации общегосударственной идеологии проектного управления хозяйственным комплексом страны разработаны нормативные регламенты осуществления проектного управления только для двух уровней государственного управления (Постановление, 2018, Постановление, 2017,

№ 1242). В связи с этим существует опасение, что процесс проектного управления образованием может ограничиться этими уровнями, что на деле будет означать не реальное достижение целей национального проекта и составляющих его десяти федеральных проектов, а некий «круговорот» абстрактных отчетов о внешних изменениях, мало касающихся ценностей и целей реальных образовательных организаций и действующих в них субъектов. На эту опасность указывает и М. Фуллан [15, р. 250-255] применительно к результатам образовательных реформ в Канаде и США.

Вышесказанное позволяет нам констатировать, что институциональный и персональный уровни управления изменениями в образовании становятся в отношении результативности проводимых реформ системообразующими. А управлять проведением в жизнь изменений призваны руководители образовательных организаций (директора школ). Они должны быть готовы/подготовлены к этой миссии. Поэтому основной исследовательский вопрос в настоящей статье сформулирован следующим образом: *готовы ли директора российских школ к деятельности в контексте реализации идеологии проектного управления образовательными системами и организациями?*

Выдвинутая нами гипотеза проста: *директора российских школ к указанной деятельности не готовы.*

Наши экспертные наблюдения позволили развернуть и конкретизировать положения гипотезы:

– директора российских школ в полной мере не обеспечены достоверной информацией для принятия управленческих решений на институциональном уровне о перспективах системных изменений, которые на государственном уровне предполагается внедрить в процесс развития отечественного образования. (Речь идет прежде всего об участии персонала образовательных организаций в реализации национального проекта «Образование»);

– директора не владеют необходимыми знаниями в области методологии проектного управления, не представляют

условий осуществления результативного проектного управления, не используют базовые положения документов, регламентирующих управленческую проектную деятельность на федеральном и региональном уровнях в своей повседневной практике;

– директора, в основном, имеют ошибочные представления о сути проектного управления в школе, так как не до конца понимают разницу между образовательным проектированием (деятельностью педагогов и учащихся в контексте процесса обучения) и проектным управлением образовательной организацией (менеджеральной деятельности, осуществляемой под руководством школьных администраторов);

– мотивацию директоров к работе в режиме проектного управления следует признать весьма эфемерной. Ее, по нашему мнению, можно выразить метафорой, описывающей две крайности: с одной стороны, – «Я хочу заниматься проектным управлением, потому что это нечто, по-новому звучащее, еще не успевшее стать частью рутинной управленческой фразеологии», и, с другой – «Начальство распорядится, сделаем и это».

На первом этапе собраны и обработаны данные по результатам исследования в двух регионах – Санкт-Петербурге и Республике Татарстан.

Опрошено 236 директоров школ.

Вопросы анкетирования касались готовности директоров школ к пониманию сущности проектного управления как вида управленческой деятельности и включали, помимо социально-профессионального личностного блока, 12 ключевых полузакрытых и открытых вопросов, представленных тремя тематическими разделами, направленными на выявление «сильных» и «слабых» знаний школьных менеджеров в следующих аспектах:

– специфики и организационных основ проектного управления в образовательной организации;

– условий реализации проектного управления в образовательной организации;

– нормативно-правовой и информационной базы проектного управления в образовательной организации.

Анкетирование включало три индикативных вопроса, позволяющих провести анализ нормативно-ценностных установок руководителей образовательных организаций при принятии ими решений в области проектного управления («Должны ли родители и обучающиеся участвовать в разработке и реализации управленческих проектов?», «Я буду создавать проектный офис в своей образовательной организации потому, что...», «Какие документы федерального уровня регламентируют процесс проектного управления в образовании?»).

Анализ первичных анкетных данных проведен при помощи математической статистики одномерного, двумерного описательного анализа, полученные результаты обработаны с применением регрессионного, факторного анализа социологических данных с применением пакетов компьютерного обеспечения SPSS, Microsoft Office.

В результате первичного анализа были получены группы переменных, объединенные в три фактора, которые можно определить следующим образом:

Фактор 1. «Статус». Личностно-профессиональный набор руководителя, характеризующий его формальное положение в традиционной управленческой иерархии.

Фактор 2. «Условия». Понимание руководителем условий осуществления проектного управления в образовательной организации.

Фактор 3. «Реализация». Готовность руководителя к реализации проектного управления в образовательной организации.

Интерпретацию внутрифакторных значений мы проводили с учетом необходимости доказательства нашей гипотезы, а также принимая во внимание содержание тематических разделов анкеты. Влияние фактора на содержание ответов мы рассматриваем по следующим четырем рубрикам: «влияние отсутствует», «оказывает слабое влияние», «оказывает сильное влияние», «оказывает очень сильное влияние». Приоритет при анализе и интерпретации мы отдавали

вопросам, ответы на которые отслеживаются по всем или нескольким рубрикам.

Перед тем, как приступить к описанию результатов интерпретации внутрифакторных значений, следует сделать одно важное замечание. Мы практически не получили достоверных для факторного анализа данных по ответам на четыре вопроса из шести, составляющих первый тематический раздел анкеты («Проектное управление в моей образовательной организации – это...», «Каковы, с Вашей точки зрения, основные отличия управленческого проекта от образовательного?», «Проектный офис в школе – это...», «Что такое, с Вашей точки зрения, инфраструктура проектного управления в образовательной организации?»), что говорит о серьезных пробелах у многих респондентов в знаниях, отражающих базовые смыслы, специфику и организационные основы проектного управления.

Представим теперь обобщенные результаты интерпретации факторных значений по каждому из восьми вопросов, ответы на которые позволили получить данные, достоверные для статистического факторного анализа, с учетом специфики проявления факторных значений в содержании всех трех выявленных факторов.

Директора школ Санкт-Петербурга и Татарстана продемонстрировали «сильные знания» в следующих аспектах:

- понимание мотивирующей роли проектного управления в отношении персонала образовательной организации;
- осознание инновационного характера изменений управленческой практики в сфере образования в контексте внедрения идеологии проектного управления;
- понимание, что для внедрения идей и техник проектного управления в образование необходима «живая» информация, носителями которой являются люди, имеющие реальный опыт проектного управления, желательно, в контексте разработки и реализации национального проекта «Образование». С нашей точки зрения, это первое базовое проявление готовности директоров к осуществлению проектного управления, выявленное в ходе настоящего

исследования. Причем директора указывают как на ведущих экспертов, так и на своих коллег;

- демонстрация некоторыми руководителями знания специальных документов, регламентирующих процесс проектного управления в образовательной организации (ГОСТы Р и ИСО), а также опоры на документы, раскрывающие суть проектных механизмов в современном российском образовании (Госпрограмма «Развитие образования» на 2018-2025 гг., доклад «12 решений для нового образования»). Мы полагаем, что это второе базовое проявление готовности директоров школ к реализации проектного управления в своей образовательной организации, выявленное в ходе исследования.

В следующих аспектах руководители школ Санкт-Петербурга и Республики Татарстан продемонстрировали «слабые знания»:

- недооценка директорами проектного управления как средства устойчивого развития образовательной организации;
- недооценка со стороны руководителей школ проектного управления как распределенного процесса (игнорирование родителей и учащихся как перспективных партнеров по управленческой деятельности);
- демонстрация руководителями приверженности в рамках проектного управления к административным методам контроля, что не до конца совместимо с характером данной методологии;
- идентификация значительной частью руководителей проектного управления как «по иному названной традиционной управленческой практики, ничего существенно не меняющей в деятельности директора школы»;
- непонимание руководителями значения специфической инфраструктуры проектного управления, нежелание большинства директоров проявлять инициативу при создании проектного офиса в школе;
- приверженность значительной части руководителей к традиционным источникам управленческой информации,

в частности специальной литературе, которая в контексте реализации национального проекта «Образование» либо отсутствует, либо носит излишне обобщенный характер, не учитывающий специфику управленческой деятельности в современной российской образовательной организации;

– выбор большинством руководителей ФГОС общего образования в качестве основного документа, регламентирующего процесс проектного управления в образовании, несмотря на то, что ФГОС устанавливает рамки образовательной, а не управленческой деятельности.

По итогам исследования мы выделяем четыре базовых триггера проектного управления развитием отечественного образования:

– «социально-политический», который определяется принятием проектного управления в качестве ведущей практики при реализации государственных программ в различных сферах. Квинтэссенцией в данном случае являются национальные проекты, в том числе «Образование»;

– «организационно-теоретический» – использование в качестве инструмента реализации внутриорганизационных аспектов проектного управления элементов

теорий «слабых связей» и «мультиразумных систем»;

– «методологический» – методология управления знаниями как основа выявления и преодоления компетентностных дефицитов руководителей;

– «менеджеральный» – идеология многоуровневого управления как основа создания проектной инфраструктуры реализации государственной политики в образовательной сфере.

Наша гипотеза о степени готовности директоров школ к деятельности в режиме проектного управления в целом подтвердилась, но ситуация с пониманием сущности проектного управления и готовностью руководителей школ к деятельности в режиме проектного управления в контексте реализации национального проекта «Образование» оказалась несколько более оптимистичной, чем мы предполагали, начиная исследование.

В дальнейшем исследование охватит 2020-2024 гг, при значительном расширении числа включенных регионов, так как его результаты – основа мониторинга изменений поля проектных компетенций руководителей образовательных организаций.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.10.2017 № 1242 «О разработке, реализации и об оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации». – 2017.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”». – 2017.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.10.2018 № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации». – 2018.
5. ГОСТ ИСО 21500 – 2014. Руководство по проектному менеджменту. (ISO 21500:2012). Guidance on project management (IDT). – М.: Стандартиформ, 2015.
6. ГОСТ ИСО 21504 – 2016. Управление проектами, программами и портфелем проектов. Руководство по управлению портфелем проектов. (ISO 21504:2015). Project and Programme Portfolio Management (IDT). – М.: Стандартиформ, 2016.

7. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2018.
8. Прикот О.Г. Методология проектного управления в образовательной организации // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 25-30.
9. Ackoff R.L. (1981). *Creating The Corporate Future. Plan or be planned for.* Soln Wiley & Sons.
10. Barber M. (1997). *The Leaning Game: Arguments for an Education Revolution.* Indigo.
11. Gharajedaghi J. (2011). *Systems thinking: Managing chaos and complexity. A platform for designing business architecture.* Elsever.
12. Goldsmith, M., Reiter M. (2015). *Triggers: Creating Behavior That Lasts--Becoming the Person You Want to Be.* N.Y.: Crown Publishing Group.
13. Granovetter M.S. (1973). *The Strength Of Weak Ties.* The American Journal of Sociology. 78 (6). 1360-1380.
14. Iana Verkhovskaya, Oleg Prikot. (2018). *Professional Interaction Of Educational Managers In Context Of Knowledge Management Metodology/ The European Proceedings of Social & Sciences EpSBS, volume XLV (05 September 2018), p.544-553. - e - ISSN: 2357 – 1330.*
15. Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change.* San Francisco: Jossey – Bass.
16. Nort K. (1999) *Wissensorientiere Unternehmenfiihrung: Wertschopfung durch Wissen.* Wiesbaden: Gabbler.
17. Wiig K. (1997). *Knowledge Manegment: Where did it Come and Where will it Go? Expert System with Applications/ K. Wiig. Elsevier–Vol.14 Fall. London: Pergamon Press.*

