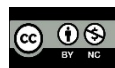


СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-4-175-194



Школьное управление как фактор профессионального развития педагога в условиях взаимодействия с педагогическим вузом

Е.В. Пискунова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Аннотация. *Введение.* Проблематика профессионального развития педагогов является актуальной проблемой современного этапа развития образования, и поиск научно-обоснованных способов совершенствования данного процесса чрезвычайно важен для достижения целей современного образования. *Цель* настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить, какие модели управления школой в настоящее время наиболее актуальны для профессионального развития педагогов. *Методология, методы и методики.* В качестве концептуальной рамки в исследовании использовалась модель профессионального развития D. Clarke и H. Hollingsworth, результаты исследования Н. В. Сторчак, в котором выделены компоненты деятельности руководителя, связанного с профессиональным развитием педагогов. В статье представлены результаты качественного исследования менеджеральных практик руководителей образовательных организаций на основе полуструктурированных интервью педагогов ($n = 15$), руководителей (директоров) ($n = 8$), заместителей директоров ($n = 2$) и руководителей методических объединений педагогов ($n = 4$), образовательных организаций ($n = 9$). *Результаты и научная новизна.* В результате исследования были выявлены модели управления профессиональным развитием педагогов в общеобразовательных организациях – исполнительская, направленная на четкое следование требованиям организации профессионального развития (повышения квалификации) педагогов, и стимулирующая, предполагающая целенаправленную работу руководителя школы по организации профессионального развития. Данные модели соотнесены с моделями управления качеством образования реализуемых директорами школ. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут быть использованы в качестве инструмента для руководителей общеобразовательных организаций в организации эффективного управления профессиональным развитием педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, школьное управление, субъектность, модель, управление профессиональным развитием педагогов

Благодарности. Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, проект № 27ВГ по теме «Научно-методическое обеспечение проектирования эффективных моделей взаимодействия педагогических вузов и региональных систем образования». Автор выражает благодарность руководителям и педагогам общеобразовательных организаций за согласие участвовать в исследовании средствами интервьюирования, а также рецензентам за экспертное мнение и конструктивный подход.

Для цитирования: Пискунова Е.В. Школьное управление как фактор профессионального развития педагога в условиях взаимодействия с педагогическим вузом. *Образование и наука*. 2025;27(4):175–194. doi:10.17853/1994-5639-2025-4-175-194

School management in the professional development of teachers: interactions with a pedagogical university

E.V. Piskunova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation.

E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Abstract. *Introduction.* The issue of professional development for teachers is a pressing concern in contemporary education. Identifying scientifically grounded methods to enhance this process is crucial for achieving the objectives of modern education. *Aim.* This study aims to identify the school management models that are most effective for facilitating the professional development of teachers. *Methodology, methods and techniques.* The Clarke and Hollingsworth professional development model served as the conceptual framework for this study, alongside the findings from N. V. Storchak's research, which emphasises the components of school leaders' activities related to the professional development of teachers. This article presents the results of a qualitative study examining the managerial practices of educational organisation leaders, based on semi-structured interviews conducted with teachers ($n = 15$), school leaders ($n = 8$), deputy directors ($n = 2$), and heads of subject associations ($n = 4$) across nine educational organisations ($n = 9$). *Results and scientific novelty.* As a result of the study, two models of management for the professional development of teachers in general education organisations were identified: the executive model, which focuses on strict adherence to the requirements for the professional development (advanced training) of teachers, and the stimulating model, which emphasises the proactive efforts of school leaders in facilitating teachers' professional development. These models are aligned with the educational quality management frameworks employed by school leaders. *Practical significance.* The results obtained can serve as a valuable resource for school leaders in organising effective management of teachers' professional development.

Keywords: professional development, school management, subjectivity, model, management of teachers' professional development

Acknowledgements. The research was supported by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 27VG) titled "Scientific and Methodological Support for the Design of Effective Models of Interaction between Pedagogical Universities and Regional Education Systems". The author expresses sincere gratitude to the leaders and educators of the participating educational organisations for their willingness to engage in the study through interviews. Additionally, the author extends appreciation to the reviewers for their expert opinions and constructive feedback.

For citation: Piskunova E.V. School management in the professional development of teachers: interactions with a pedagogical university. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(4):175–194. doi:10.17853/1994-5639-2025-4-175-194

Введение

В условиях построения суверенной системы образования становится чрезвычайно актуальной проблема профессионального развития педагогов для достижения целей современного школьного образования. В новых условиях происходит уточнение целей, содержания и оценки результативности профессиональной деятельности педагогов, и, как показывают исследования образуется определенный разрыв между актуальными и требуемыми компетенциями педагога, проявляющимися в ее дефицитах, связанных с социальными и технологическими вызовами современности. В этой связи J. Elliott отмечает новое явление в образовании – перспектива деквалификации учителя в связи с необходимостью осуществлять профессиональную деятельность иначе, в соответствии с современными требованиями, и явной неготовностью части педагогов к данным изменениям [1].

Профессиональное развитие педагогов реализуется в рамках концепции непрерывного образования. При этом отметим, что при неизменности фундаментальных принципов понимание феномена непрерывного образования меняется с развитием общества. Известно, что идея непрерывного образования первоначально была реализована как образование взрослых, связанное с вариантами индивидуального выбора, позволяющего осуществить социальное или профессиональное «наверстывание». Однако начиная с 1970-х гг. идея обучения на протяжении всей жизни стала вписываться в более широкое представление об образовательном процессе и, в частности, легла в основу размышлений, изложенных в докладе «Учиться существовать», составленном под руководством Эдгара Фора для ЮНЕСКО [2]. В докладе впервые была обозначена субъектная позиция человека, для которого образование становится одним из основных способов самосовершенствования. Общественное развитие в двадцать первом веке привносит в понимание непрерывного образования новые смыслы, которые, безусловно, являются ответом на вызовы современности. Непрерывное образование сегодня рассматривается учеными как естественная часть образа жизни человека [3; 4], как способ его бытия [5].

Такое понимание непрерывного образования создает новую исследовательскую повестку проблем дополнительного профессионального образования в контексте категории субъектности педагога – его активной позиции в отношении профессионального развития, ответственного отношения к обучению, стремление к освоению нового и его применению в профессиональной деятельности в постпрограммный период. В данном исследовании предметом нашего интереса был именно последний тезис – каковы причины того, что педагоги не так часто используют результаты повышения квалификации, то есть новые знания, новый опыт, в своей ежедневной работе.

В рамках научных изысканий были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Насколько значимо проявляется субъектная позиция педагогов в отношении собственного профессионального развития?

2. Каковы необходимые условия для развития у педагога потребности самосовершенствования в профессиональной деятельности? Каким образом вовлечение педагогов в образовательную среду педагогического университета может этому способствовать?

3. Какие управленческие модели и практики стимулируют профессиональное развитие педагогов?

Цель настоящего исследования – выявить, какие модели управления школой наиболее актуальны для профессионального развития педагогов.

В данной статье предлагаются ответы на поставленные вопросы, аргументированные результатами качественного исследования.

Обзор литературы

Ключевыми для исследования являются категории субъектности, профессионального развития и школьного управления. В обзоре литературы по теме исследования установим возможные взаимосвязи между названными категориями.

Категория субъектности имеет длительную исследовательскую историю в отечественной науке. В дополнение к предложенному С. Л. Рубинштейном и развитому его учениками и последователями (Т. В. Белых [6], А. В. Брушлинским [7], Е. Н. Волковой [8], Д. А. Леонтьевым [9], А. К. Осницким [10] и др.) пониманию субъектности как характеристики деятельности активной личности современные исследователи (М. В. Манакова [11], И. В. Плаксина [12], А. А. Черных [13]) доказывают, что субъектность в современном мире понимается не только как активность, но и как способность решать проблемы, используя и оптимизируя все ресурсы человеческого потенциала.

Проецируя данное понимание субъектности в исследовательское поле проблематики профессионального развития педагога, согласимся с позицией D. Clarke и H. Hollingsworth [14], которые утверждают, что динамика профессионального развития основана на профессиональной рефлексии и принятии необходимости изменений, и предлагают модель профессионального развития, включающую четыре домена – личный домен (знания и смыслы), внешний домен (источник информации или стимул), домен практики (изменения (пробы) в профессиональной деятельности) и домен последствий (значимые результаты).

Данная модель, отражающая концепцию профессионального развития педагога, может быть применена для анализа освоения педагогами программ дополнительного профессионального образования и, в частности, для анализа противоречий, зафиксированных в масштабном исследовании ($n = 24\,200$ человек) потребностей педагогов в научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности [15; 16].

Если интерпретировать результаты названного исследования в концептуальной рамке, предложенной D. Clarke и H. Hollingsworth [14], то результаты показывают достаточно высокие значения в доменах «личный» (наращивание знаний, принятие современных целей и смыслов образования) – 76 % респондентов – учителей, и «внешний» (достаточно высокая оценка программ дополнительного профессионального образования, как внешнего источника новых знаний и компетенций) – 53 % респондентов. При этом домены практики и последствия иллюстрируются не столь высокими значениями: примерно 40 % педагогов признались, что используют вновь полученные знания и/или освоенные компетенции в ежедневной профессиональной деятельности, лишь 27 % отметили результативность нововведений в собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, в исследовании зафиксировано противоречие, которое мы считаем важнейшим для разрешения в контексте размышлений о профессиональном развитии педагогов в процессе освоения программ дополнительного профессионального образования, заключается в следующем – удовлетворенность обучающихся по программам дополнительного профессионального образования достаточно высока, однако, результативность, как реальные изменения ежедневной профессиональной деятельности, не является столь же высокой.

Очевидно, можно выделить ряд причин проявления данного противоречия. Часть из них носит объективный характер и связана с качеством программ дополнительного профессионального образования (например, со значительным акцентом на теоретические основы рассматриваемых проблем и недостаточной проработкой, как новое знание может быть использовано в профессиональной деятельности) или со способом организации образовательного процесса, в частности, с дистанционным форматом реализации программ, когда не организуется осмысление и обсуждение предложенной в программе проблематики в контексте профессиональной деятельности. Часть причин носит субъективный характер и связана с особенностями обучающихся – содержанием их предшествующего образования, их уровнем ответственности, уровнем занятости и пр.

Можно предположить, что названное выше противоречие может быть значимо скомпенсировано созданием для педагогов условий для возможности последующей рефлексии полученных знаний, освоенных компетенций и приобретенного опыта, что связано с доменами практики и последствия согласно модели профессионального развития D. Clarke и H. Hollingsworth [14]. Частично проблема может быть решена, например, средствами тьюторского сопровождения организацией – держателем программы (в нашем случае – педагогическим университетом), пролонгированного на постпрограммный период, однако, такой способ, безусловно, приводит к увеличению ресурсных трат (участия большего, чем традиционно, числа преподавателей, увеличения их рабочего времени и пр.).

Другое решение проблемы может быть связано с созданием условий последующей профессиональной рефлексии на рабочем месте – в образовательной организации. Очевидно, подобная профессиональная рефлексия может осуществляться двумя путями – в рамках академической дружбы (P. Gibbs [17], P. Sutton [18], Е. Л. Башманова [19]), то есть неформальными способами в общении с коллегами, с которыми сложились дружеские отношения, или в рамках достаточно формализованного обсуждения с коллегами, например на методическом объединении, педагогическом совете или другом профессиональном форуме.

Еще одна причина зафиксированного противоречия видится в следующем: в образовательных организациях не создаются условия для демонстрации педагогами результатов освоения программ повышения квалификации. Представляется возможным, что источник этого противоречия кроется в школьном управлении качеством образования, а именно в слабой заинтересованности руководителей образовательных организаций в результатах повышения квалификации педагогов.

В рамках достижения цели исследования обратимся к анализам моделей школьного управления, выполненным Н. В. Сторчак [20], Н. Г. Фархатдиновым, Н. В. Евстигнеевой, Д. Ю. Куракиным, В. М. Малик [21], J. Donley, R. Detrich, J. States, Keyworth [22], V. Gougas, L. Malinova [23], А. Г. Каспржаком, А. А. Кобцевой, М. А. Цатрян [24]. Авторы представляют различные подходы к выявлению и характеристике моделей школьного управления. Так, V. Gougas, L. Malinova [23] характеризуют двенадцать управленческих моделей, не систематизируя их, в других исследованиях предложены систематизации моделей согласно предмету исследования авторов – управление образовательной организацией [21], управление образовательным процессом [24]. В исследовании J. Donley et al. [22] дана наиболее обобщенная характеристика моделей на основании ранее выполненных исследований – управление образовательным процессом, распределенное управление и трансформационное управление, которое можно понимать, исходя из характеристики, предложенной авторами, как управление изменениями.

У ряда авторов – Н. М. Marks и S. М. Printy [25], J. Donley et al. [22], Каспржак и др. [24] – мы находим очень важную мысль о том, что в деятельности руководителя могут усматриваться разные сочетания моделей; J. Donley даже предлагает интегративную модель, в которой сочетаются характеристики трех других, описываемых автором.

Поскольку в нашем исследовании мы исходим из того, что позитивные изменения в школе во многом зависят от качества профессиональной деятельности педагогов, отсюда и внимание к их непрерывному профессиональному развитию, то и для анализа мы выбрали те управленческие модели, которые нацелены на изменения, на развитие образовательных организаций либо им противоположные. Таким образом, значимыми для нашего исследования стали следующие управленческие модели – трансформационная модель [26]

предполагает, что руководитель большей частью нацелен на положительные изменения в своем коллективе, модель педагогического лидерства или, в практически дословном переводе, модель лидерства в образовательном процессе [27] обязывает руководителя обеспечить повышение образовательных результатов школьников, модель управления развитием [28], модель управления через видение перспективы [29], суть которой заключается в определении будущего результата и понимании пути движения к нему.

Н. В. Сторчак, проводя анализ международных исследований лидерства в школьном образовании, называет пять областей деятельности руководителя: перевод политических и общественных ожиданий в смысл деятельности педагогов, в миссию школы; понимание и поддержка педагогов, создание культуры профессионального развития; структурирование работы школы через различные управленческие процессы; взаимодействие с социальными партнерами школы; личное профессиональное развитие [20]. В рамках данного исследования рассмотрена область деятельности руководителя, касающаяся профессионального развития педагогов, и предпринята попытка выявить и охарактеризовать типичные модели управления профессиональным развитием педагогов на материале кейсов управленческой деятельности руководителей конкретных образовательных организаций.

Методология, материалы и методы

Данное исследование осуществлялось в несколько этапов. На предварительном этапе (2022 г.) был проведен массовый опрос разных категорий педагогических работников для выявления их профессиональных дефицитов, их ожиданий в отношении научно-методического сопровождения, противоречий, с ним связанных, которые стали предметом дальнейших исследований [15].

На первом этапе исследования было предпринято изучение стилистики школьного управления на материале кейсов общеобразовательных организаций. Было важно установить, какие модели школьного управления, согласно модели профессионального развития D. Clarke и H. Hollingsworth [14], наиболее системно обеспечивают условия для его полноценного осуществления.

Основным методом качественного исследования стало интервьюирование педагогов ($n = 15$) и руководителей (директоров) ($n = 8$), заместителей директоров ($n = 2$) и руководителей методических объединений педагогов ($n = 4$) образовательных организаций ($n = 9$). Всего проведено 29 интервью. При этом мы не старались полноценно реализовать идею метода «360 градусов», однако, анализ данных, полученных от разных категорий респондентов, позволил зафиксировать некоторые различия в позициях педагогов и руководства школ.

При разработке гайда неструктурированного интервью в представленной выше концептуальной рамке мы воспользовались результатами исследования Сторчак (2012), в котором предложены компоненты сферы деятельности руководителя, связанного с профессиональным развитием педагогов: содействие

профессиональному развитию педагогов; построение командной работы и распределение руководства; развитие эффективного управления людскими ресурсами; формирование культуры профессионального развития через обсуждение и поддержку инициативных проектов педагогов и организацию обмена профессиональными знаниями. Кроме того, были изучены известные методики исследования управленческих практик: The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (B. M. Bass, B. J. Avolio [30]), Distributed Leadership Inventory (H. Hulpia, G. Devos, Y. Roseel [31]), Empowering Leadership Questionnaire (J. A. Arnold, S. Arad, J. A. Rhoades, F. Drasgow [32]), выбор которых обосновывается наличием значительного количества вопросов, выясняющих установки руководителя в отношении профессионального развития педагогов.

Гайд интервью в нашем исследовании содержал 4 блока вопросов в соответствии с выбранной моделью профессионального развития D. Clarke и H. Hollingsworth [14]: личный домен содержал вопросы, касающиеся качества приобретенных знаний, освоенных компетенций, понимания и принятия обновленных целей образования; внешний домен включал вопросы о качестве последней из освоенных программы дополнительного профессионального образования; в домене практики были вопросы о том, как обучение повлияло на профессиональную деятельность, каким именно изменениям в ней способствовала программа, как педагог использует результаты обучения в профессиональной деятельности; домен последствий содержал вопросы о заметных результатах профессиональной деятельности – улучшении образовательных результатов школьников, разработанных и успешно апробированных новшествах на основе результатов освоения программы.

Вопросы руководителям образовательных организаций и руководителям методических объединений в подтексте основывались на доменах практики и последствий и были направлены на определение наличия или отсутствия управленческих практик, направленных на профессиональное развитие педагогов, а также на понимание важности развития их субъектной позиции.

Важным для исследования стал вопрос его выборки, которая стала двухступенной – сначала осуществлялся выбор образовательных организаций (школ), затем осуществлялся выбор педагогов в школе. Для второй ступени формирования выборки обоснование является очень прозрачным: в каждой школе прошло интервью с директором, в некоторых дополнительно с заместителем директора (по учебно-воспитательной работе или инновационной деятельности), в некоторых школах потребовалось провести интервью с руководителями соответствующих методических объединений тех предметов, которые преподают выбранные учителя; что касается педагогов – на интервью пригласили тех, кто одними из последних прошел повышение квалификации, то есть освоил ту или иную программу дополнительного профессионального образования. Выбор школ был более сложным, потребовал серьезного обсуждения, в результате определился на основании многолетнего опыта взаимодействия с рядом районных систем образования и, соответственно, с руководителями школ. По-

сколько мы исходили из предположения, что значимым фактором изменений в школе является профессиональная деятельность педагога, следовательно, нужно было отобрать школы, в которых заметны изменения (положительная динамика образовательных результатов учащихся, победы в различных профессиональных конкурсах, оформленные инновационные разработки и пр.), и школы, которые поддерживают в течение последних примерно пяти лет «status quo», но не столь заметны в контекстах школьных достижений. И в той и другой группе были школы с высокими и средними образовательными результатами детей. Одна из школ первой группы два года назад вышла из регионального списка школ с низкими образовательными результатами. Одна из школ второй группы знаменита высокими образовательными результатами учащихся, однако, в период последних пяти лет практически не проявляется в инновационном пространстве региона.

Важно отметить, что исследование не завершилось на этапе сбора данных с помощью интервью, а практически переросло в Action research в терминологии К. Левина, то есть исследование в деятельности (R. C. Bogdan, S. K. Biklen [33], J. Elliott [34]). Поскольку в результате интервью практически все участники исследования по-новому отрефлексовали значение практического применения знаний и компетенций после освоения программ повышения квалификации, исследователи продолжили взаимодействие с большинством руководителей – участников исследования, чтобы зафиксировать результативность изменений в управленческих практиках.

Результаты исследования

Результаты исследования можно структурировать следующим образом:

- характеристика понимания руководителем зависимости результатов работы школы от качества профессиональной деятельности педагогов и, соответственно, от уровня их профессионального развития;
- характеристика понимания руководителем субъектной позиции педагога – является ли он «исполнителем должностной инструкции» или профессионалом, имеющим профессиональную позицию, мотивацию к изменениям профессиональной деятельности и профессиональному развитию;
- характеристика создаваемых руководителем условий мотивации профессионального развития отдельного учителя и коллектива в целом;
- характеристика используемых в управленческих практиках моделей управления профессиональным развитием педагогов.

Что касается понимания руководителями образовательных организаций зависимости результатов работы школы от качества профессиональной деятельности педагогов, директора школ, как и их заместители были достаточно единодушны, положительно отвечая на этот вопрос.

Директор В: *Я вспоминаю известное высказывание о том, что качество образования не может быть выше качества профессиональной деятельности учителя. Следовательно, если мы хотим добиться высоких результатов у детей, нам нужны высокие результаты учителей. Я имею в виду, что качество профессиональной деятельности должно быть очень высоким.*

Директор Д: *Безусловно, очень важно, что и как делает каждый педагог. Можно принимать очень актуальные управленческие решения, но кто их в действительности выполняет? Конкретный учитель – на уроке, на воспитательном мероприятии. В ежедневной работе. Всё зависит от учителя, от педагога.*

Директор Ж: *Убежден в том, что никакие позитивные изменения в школе не произойдут, если учителя их не примут, если не станут действовать по-новому.*

В высказывании лишь одного директора прозвучало, что деятельность учителя чрезвычайно важна, но после правильных управленческих решений, что, в целом, не противоречит общей позиции руководителей школ о значении профессиональной деятельности педагогов.

Относительно понимания и принятия субъектной позиции педагога общая позиция однозначна, однако, в ответах некоторых руководителей школ прозвучали некоторые сомнения, которые можно проиллюстрировать одним высказыванием:

Директор Б: *Несомненно было бы замечательно, если бы каждый педагог проявлял субъектную позицию, однако, жизнь такова, что в больших педагогических коллективах, к сожалению, встречаются разные люди, что, в общем-то понятно, любой коллектив – это слепок общества в целом, поэтому встречаются люди, которые строго выполняют свой функционал, и все другие школьные дела их не интересуют. У нас хороший коллектив – думающие, интересные педагоги, со своими идеями, но есть и те, кто равнодушен, кто считает, что уже всего достиг и дальше развиваться некуда. Это, кстати, опасная позиция для педагога».*

Анализ ответов на вопросы об условиях мотивации профессионального развития отдельного учителя и коллектива в целом позволил сделать несколько обобщений.

Во-первых, директора и их заместители, к сожалению, не определяют школьную политику в отношении повышения квалификации педагогов. Этот вывод сделан на основании ряда ответов, которые можно проиллюстрировать следующими высказываниями, которые можно разделить на две категории:

1) общее обозначение важности профессионального развития:

Заместитель директора А: *Все время на педсоветах говорим о том, как важно профессионально развиваться – меняются нормативные документы, появляются новые задачи, которые не решить, если не имеешь соответствующих знаний.*

2) передача ответственности другому коллеге без уточнения задач или последующего контроля данного процесса:

¹Здесь и далее для сохранения анонимности участников исследования используется принятое в исследовании кодирование с помощью буквенных обозначений.

Директор Д: *Направлением на повышение квалификации у нас занимается завуч по УВР. Специальных указаний ей не требуется – она очень квалифицированный, опытный работник.*

Директор Ж: *В нашей школе этим занимается специальный человек. Она такая ответственная, не пропустит никого, сроки всегда соблюдены, в общем, можно не беспокоиться.*

Во-вторых, из всех интервьюированных только один руководитель продемонстрировал заинтересованность данным процессом.

Директор В: *У меня в графике есть собеседование с завучем по данной проблеме. Я должна быть в курсе, нет ли у нас проблем с повышением квалификации – это ведь требование стандарта (имеется в виду ФГОС – примечание авторов). Мы обсуждаем, кого надо направить на повышение квалификации. Особое внимание, конечно же, молодым специалистам... Педагогов с большим опытом, стажем стараемся меньше беспокоить, однако, все требования и нормативы выполняются строго.*

Что касается условий, которые создаются в школах для рефлексии и проявления в педагогических сообществах новых знаний и полученного в результате приобретенного опыта, палитра не очень богата. Представляется, что руководители предполагают, что этим занимаются завучи либо руководители методических объединений. В ответах респондентов определенная неуверенность фиксируется через использование вводных фраз, имеющих значение предположения, допущения, неопределенности, типа «Думаю, этим занимаются методобъединения», или через прямые высказывания «В таком ключе не думала, но в этом есть смысл».

В результате обработки результатов интервью удалось выявить следующие условия презентации результатов освоения программ дополнительного профессионального образования: выступления на педагогических советах (крайне редко) или выступления на методическом объединении (эпизодически), направление на конкурсы профессиональных достижений (в реальности редко увязывается с повышением квалификации, с такой точки зрения анализ руководителями практически не проводится).

При этом выявились две школы, руководители которых проявляют явное внимание к профессиональному развитию педагогов.

Школа А (кодирование для статьи) является общеобразовательной организацией, находящейся в микрорайоне социального жилья с достаточно трудным контингентом учащихся (в основном, семьи с низким социальным достатком, многодетные семьи и пр.). Школе около 10 лет, и руководящая команда с первых этапов работы школы уделяет особое внимание профессиональному развитию педагогов. В школе появилась традиция «профессиональных отчетов педагогов» о результатах повышения квалификации – краткой презентации на педагогическом совете основных идей программы повышения квалификации, а также видения, как можно их использовать в собственной профессиональной деятельности.

Школа Б (кодирование для статьи) находится в центральной части города, однако контингент учащихся достаточно сложен – семьи с низким социальным достатком. Школа находилась в региональном списке школ с низкими образовательными результатами. Необходимо отметить, что директор находится в должности три года, и за два года удалось вывести школу на позиции в области нормы образовательных результатов.

Считаем важным привести высказывания учителей, работающих в этих школах, типизировать их не имеет смысла, поскольку семантика высказываний может быть обобщена следующей иллюстрацией:

Педагог Б (школа А): *Когда ты знаешь, что предстоит рассказывать коллегам, что ты узнал, чему научился на повышении квалификации, это заставляет серьёзно относиться к делу, на предыдущей работе такого не было, и это очень дисциплинирует. Начинаешь задумываться, как это знание нужно применить, и, действительно, рождаются новые идеи.*

Педагог Д (школа Б): *Всегда делимся с коллегами о том, что было на повышении квалификации. У нас на методическом объединении так заведено: завершил курсы (имеется в виду курс повышения квалификации – примечание авторов) – выступаешь. Часто потом вместе думаем, что именно и как можно использовать в работе. Ну и отношение к курсам другое – иногда вроде бы и отучился, а использовать нечего, а тут получается, что должен чем-то поделиться – так говорит <имя> (председатель методического объединения – примечание автора): умный человек всегда найдет чему научиться.*

Наше исследование привело к выявлению моделей управления профессиональным развитием педагогов, которые условно названы «исполнительская» и «стимулирующая».

Основной чертой исполнительской модели является следование нормативным требованиям, их неукоснительное соблюдение.

Проявления этой модели заключаются в следующем:

- признание руководителем необходимости профессионального развития педагогов;
- соблюдение необходимых требований, предъявляемых к организации повышения квалификации педагогов.

Для стимулирующей модели характерна направленность на стимулирование профессионального развития педагогов.

Проявления данной модели таковы:

- убежденность руководителя в необходимости профессионального развития педагогов и демонстрация этой убежденности в управленческой деятельности;
- принятие субъектной позиции педагога;
- вдохновляющая мотивация на профессиональное развитие, включая мотивацию собственным примером;

- организация в школе условий формального (направление на обучение) и неформального (организация различных сообществ и событий) профессионального развития педагогов;
- поиск (или заказ) необходимых программ дополнительного профессионального образования для направления на них педагогов в соответствии с актуальными задачами школы;
- персонифицированный подход к профессиональному развитию педагогов;
- обеспечение условий для профессиональной рефлексии результатов освоения программ дополнительного профессионального образования, включая презентации педагогами этих результатов в профессиональном педагогическом сообществе.

Обсуждение

Выделение данных моделей управления профессиональным развитием педагогов согласуется с данными исследования Фахратдинова и др. (2015), в котором представлены парадигмы управленческих практик – директорства и лидерства. Авторы представляют данные парадигмы как хронологически последовательные, однако, как показывают результаты нашего исследования, парадигма директорства, когда руководитель нацелен лишь на неукоснительное соблюдение требований и нормативов, является достаточно распространенной в контексте рассматриваемой проблемы управления профессиональным развитием педагогов.

Результаты исследования не противоречат результатам исследования Каспржака и др. (2022), в котором выделяются модели управления образовательным процессом – операторская и контрактная, которые могут быть отнесены к парадигме директорства, и лидерская и командная, которые явно представляют парадигму лидерства. Что касается управленческих практик руководства профессиональным развитием педагогов, то в рамках операторской и контрактной моделей управления образовательным процессом реализуется исполнительская модель управления профессиональным развитием педагогов, в то время, как стимулирующая модель управления профессиональным развитием скорее реализуется руководителями, работающими в лидерской и командной моделях. Отметим, что пересечения встречаются, однако, значительно не меняют общей тенденции.

Обсуждая результаты, охарактеризуем контекстуальное влияние педагогического университета на профессиональное развитие педагогов, что, в частности, отражено в публикациях С. В. Тарасова с соавторами по материалам исследования моделей взаимодействия педагогического университета с региональными системами образования и, соответственно, возможностей профессионального развития педагогов в разных моделях [35; 36].

Потенциал педагогического университета в контексте настоящего исследования может быть определен через создание возможностей для педагогов

продемонстрировать свои достижения, включая результаты освоения программ дополнительного профессионального образования: вовлечение педагогов в научно-образовательную среду педагогического университета, что, со всей очевидностью, определяет перспективы дальнейших исследований обозначенной в данной статье проблемы. Отметим, что контекстуальное влияние университета проявилось и в данном исследовании достаточно специфичной проблемы, о чем, сказано ранее в разделе «Методология (материалы и методы)», что участие в интервьюировании побудило значительную часть руководителей образовательных организаций продолжить взаимодействие с университетом для стимулирования профессионального развития педагогов, что позволило спланировать следующую фазу исследования проблемы – профессиональное развитие педагогов в условиях университетской научно-образовательной среды (особенности формального и неформального образования).

Заключение

Исследование влияния школьных управленческих практик на профессиональное развитие педагогов показало их зависимость от моделей управления качеством образования, которые осознанно или неосознанно воспроизводятся руководителями образовательных организаций. В исследовании зафиксировано противоречие, которое проявляется в том, что педагоги, завершившие программы повышения квалификации практически не используют результаты освоения программ в своей профессиональной деятельности. Исследование проведено средствами анализа результатов интервьюирования руководителей и педагогов общеобразовательных организаций в рамках предположения, что управленческие практики руководителей могли бы оказывать существенное влияние на достижение значимых результатов в профессиональном развитии педагогов. В исследовании выявлены наиболее распространенные модели управления профессиональным развитием педагогов – исполнительская и стимулирующая, которые сопоставлены с моделями управления качеством образования, воспроизводимыми руководителями школ.

Полученные результаты имеют практическую значимость, они могут быть использованы в работе руководителей общеобразовательных организаций в целях эффективного управления профессиональным развитием педагогов.

Поскольку охарактеризованный этап исследования стал источником новой его фазы - исследования в деятельности (Action research), правомерно определить новые направления исследований: экспериментальное исследование модели стимулирующего управления профессиональным развитием педагогов и изучение результатов взаимодействия педагогического университета с образовательными организациями в рамках формального и неформального профессионального развития педагогов в научно-образовательной среде педагогического университета.

Список использованных источников

1. Elliott J. Values in education and lifelong learning. In: Seel N.M., ed. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA; 2012. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_1639
2. Faure E. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO; 1972. Accessed November 12, 2024. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
3. Купцов В.И. *Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века*. СПб: Алетейя; 2009. 428 с.
4. Dunn E. *Life Through Learning; Learning Through Life, the Lifelong Learning Strategy for Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive; 2003. Accessed November 11, 2024. <https://archive.org/details/life-throughlearn0000unse>
5. Dautova O.B., Ignateva E.Yu., Krylova O.N. Change of student's position at transition from learning activity to educational activity. In: Alexander Glebovich S., ed. *Pedagogical Education – History, Present Time, Perspectives, vol 87. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. European Publisher; 2020:171–179. doi:10.15405/epsbs.2020.08.02.22
6. Белых Т.В. Основные подходы к исследованию структуры и функции субъектности. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2004;37:101–107. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-issledovaniyu-struktury-i-funktsii-subektnosti> (дата обращения: 11.11.2024).
7. Брушлинский А.В. *Психология субъекта*. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя; 2003. 272 с. Режим доступа: <https://bigenc.ru/b/psikhologiya-sub-ekta-e2146d> (дата обращения: 11.11.2024).
8. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога. *Мир психологии*. 2023;2(113):52–60. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/376072188_Struktura_subektnosti_sovremennogo_pedagoga_The_Structure_of_the_Agency_of_a_Modern_Teacher (дата обращения: 11.11.2024).
9. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. 2010;3(25):136–153. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-daet-psihologii-ponyatie-subekta-subektnost-kak-izmerenie-lichnosti> (дата обращения: 11.11.2024).
10. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996;1:5–19. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/966/966158.htm> (дата обращения: 11.11.2024).
11. Манакова М.В. Теоретические подходы к изучению феномена субъектности личности в гуманитарных науках. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018;61(4):300–304. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheni-yu-fenomena-subektnosti-lichnosti-v-gumanitarnyh-naukah> (дата обращения: 11.11.2024).
12. Плаксина И.В. Характеристики субъектности и субъектных взаимодействий педагогов с разным стажем работы. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*. 2023;54(73):114–126. Режим доступа: <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/178> (дата обращения: 11.11.2024).
13. Черных А.А. Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022;75(1):237–240. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-pedagoga-analiz-suschnosti-i-struktury> (дата обращения: 11.11.2024).
14. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 2002;18(8):947–967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7

15. Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки.* 2022;9(172):10–17. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovaniy-razvivayuscheysya-praktiki-obschego-obrazovaniya-v-deyatelnosti-pedagogicheskikh-universitetov> (дата обращения: 11.11.2024).
16. Обласова А.В., Андреюшина Е.А., Новикова П.В. Потребности и ожидания педагогов России в сфере обучения и воспитания школьников в поликультурной среде. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2023;208:103–114. doi:10.33910/1992-6464-2023-208-103-114
17. Gibbs P. Academic friendship: a love founded on truth-seeking in a world of managerial pragmatism. In: Gibbs P., de Rijke V., Peterson A., eds. *Higher Education and Love*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:95–109. doi:10.1007/978-3-030-82371-9_6
18. Sutton P. A labour of love? In: Smith J., Rattray J., Peseta, T., Loads, D., eds. *Identity Work in the Contemporary University. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice*. Vol. 1. Rotterdam: Sense Publishers; 2016:33–44. doi:10.1007/978-94-6300-310-0_3
19. Башманова Е.Л., Лебедева О.Ю. Академическая дружба как вид наставничества в сфере образования и науки. *Непрерывное образование: XXI век.* 2024;3(47). doi:10.15393/j5.art.2024.9624
20. Сторчак Н.В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании. *Человек и образование.* 2012;3(32):153–156. Режим доступа: https://adm.jes.su/images/companies/64/2012-3_p153-156.pdf (дата обращения: 11.11.2024).
21. Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа. *Вопросы образования.* 2015;2:196–219. doi:10.17323/1814-9545-2015-2-196-219
22. Donley J., Detrich R., States J., Keyworth. *Leadership Models*. Oakland, CA: The Wing Institute; 2020. Accessed November 12, 2024. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-leadership-models>
23. Gougas V., Malinova L. School leadership. Models and tools: a review. *Open Journal of Social Sciences.* 2021;9:120–139. doi:10.4236/jss.2021.91009
24. Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Цатрян М.А. Модели управления образовательным процессом в современной школе. *Образование и саморазвитие.* 2022;17(2):172–187. doi:10.26907/esd.17.2.02
25. Marks H.M., Printy S.M. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration. Quarterly.* 2003;39(3):370–397. doi:10.1177/0013161X03253412
26. Bass B.M., Riggio R.E. *Transformational Leadership*. New York: Psychology Press; 2006. 282 p. doi:10.1080/10887150701451312
27. Hallinger P., Taraseina P., Miller J. Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement.* 1994;5:321–348. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/44818839_Assessing_the_Instructional_Leadership_of_Secondary_School_Principals_in_Thailand
28. Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House; 2006. 320 p. Accessed November 12, 2024. https://www.academia.edu/43966951/Mindset_The_New_Psychology_of_Success_Corol_S_Dweck
29. Taylor C.M., Cornelius C.J., Colvin K. Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal.* 2014;35(6):566–583. doi:10.1108/LODJ-10-2012-0130

30. Bass B.M., Avolio B.J. *Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press; 1990. 65 p. doi:10.4324/9781410617095
31. Hulpia H., Devos G., Roseel Y. Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 2009;69:1013–1034. doi:10.1177/0013164409344490
32. Arnold J.A., Arad S., Rhoades J.A., Drasgow F. The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Organizational Behavior*. 2000;21:249–269. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3<249::AID-JOB10>3.0.CO;2-#
33. Bogdan R.C., Biklen S.K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon; 1992. 262 p. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/307981818_Qualitative_research_for_education_An_introduction_to_theories_and_methods
34. Elliott J. *Action Research for Educational Change (Theory in Practice)*. Milton Keynes: Open University Press; 1991. 163 p. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/373070310_Action_research_in_the_field_of_education_a_strategy_for_professional_development_and_change
35. Тарасов С.В., Проект Ю.Л. Практики взаимодействия российских педагогических вузов и региональных образовательных систем: показатели эффективности научно-образовательной деятельности. *Science for Education Today*. 2023;13(6):121–144. doi:10.15293/2658-6762.2306.06
36. Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.Л. Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы. *Образование и наука*. 2025;27(1):57–87. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-57-87

References

1. Elliott J. Values in education and lifelong learning. In: Seel N.M., ed. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA; 2012. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_1639
2. Faure E. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO; 1972. Accessed November 12, 2024. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
3. Kuptsov V.I. *Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века = Education, Science, Worldview and Global Challenges of the XXI Century*. St. Petersburg: Publishing House Aleteya; 2009. 428 p. (In Russ.)
4. Dunn E. *Life Through Learning; Learning Through Life, the Lifelong Learning Strategy for Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive; 2003. Accessed November 11, 2024. <https://archive.org/details/life-throughlearn0000unse>
5. Dautova O.B., Ignateva E.Yu., Krylova O.N. Change of student's position at transition from learning activity to educational activity. In: Alexander Glebovich S., ed. *Pedagogical Education – History, Present Time, Perspectives*, vol 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. European Publisher; 2020:171–179. doi:10.15405/epsbs.2020.08.02.22
6. Belyh T.V. The main approaches to the research of subjectivity structure and function. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Stavropol State University*. 2004;37:101–107. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-issledovaniyu-struktury-i-funktsii-subektnosti>
7. Brushlinsky A.V. *Psihologiya sub'ekta = Psychology of the Subject*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; St. Petersburg: Aleteya; 2003. 272 p. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://bigenc.ru/b/psikhologiya-sub-ekta-e2146d>
8. Volkova E.N. The structure of subjectivity of a modern teacher. *Mir psikhologii = The World of Psychology*. 2023;2(113):52–60. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://www.researchgate.net/>

- publication/376072188_Struktura_subektnosti_sovremennogo_pedagoga_The_Structure_of_the_Agency_of_a_Modern_Teacher
9. Leontiev D.A. What gives psychology the concept of a subject: subjectivity as a dimension of personality. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*. 2010;3(25):136–153. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-daet-psi-hologii-ponyatie-subekta-subektnost-kak-izmerenie-lichnosti>
 10. Osnitskiy A.K. Problems of research of subjective activity. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*. 1996;1:5–19. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <http://www.voppsy.ru/issues/1996/966/966158.htm>
 11. Manakova M.V. Theoretical approaches to the study of the phenomenon of subjectivity in the humanities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018;61(4):300–304. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-fenomena-subektnosti-lichnosti-v-gumanitarnykh-naukakh>
 12. Plaksina I.V. Characteristics of subjectivity and subjective interactions of teachers with different work experience. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki = Bulletin of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*. 2023;54(73):114–126. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/178>
 13. Chernykh A.A. Professional subjectivity of a teacher: an analysis of the essence and structure. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022;75(1):237–240. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-pedagoga-analiz-suschnosti-i-struktury>
 14. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 2002;18(8):947–967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
 15. Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapitsyna A.P. The organization of the studies of the developing practice of the general education in the activity of the pedagogical universities. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Pedagogical Sciences. Philological Sciences*. 2022;9 (172):10–17. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovaniy-razvivayusheysya-praktiki-obshchego-obrazovaniya-v-deyatelnosti-pedagogicheskikh-universitetov>
 16. Oblasova A.V., Andreyushina E.A., Novikova P.V. Educating school students in a multicultural environment: needs and expectations of russian teachers. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena = Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. 2023;208:103–114. (In Russ.) doi:10.33910/1992-6464-2023-208-103-114
 17. Gibbs P. Academic friendship: a love founded on truth-seeking in a world of managerial pragmatism. In Gibbs P., de Rijke V., Peterson A., eds. *Higher Education and Love*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:95–109. doi:10.1007/978-3-030-82371-9_6
 18. Sutton P. A Labour of love? In: Smith J., Rattray J., Peseta T., Loads D., eds. *Identity Work in the Contemporary University. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice. Vol 1*. Rotterdam: Sense Publishers; 2016:33–44. doi:10.1007/978-94-6300-310-0_3
 19. Bashmanova E.L., Lebedeva O.Y. Academic friendship as a form of mentorship in education and science. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuing Education: The XXI Century*. 2024;3(47). (In Russ.) doi:10.15393/j5.art.2024.9624
 20. Storchak N.V. Current international research of leadership in school education. *Chelovek i obrazovanie = Human and Education*. 2012;3(32):153–156. (In Russ.) Accessed November 11, 2024. https://adm.jes.su/images/companies/64/2012-3_p153-156.pdf

21. Farkhatdinov N.G., Evstigneeva N.V., Kurakin D.Yu., Malik V.M. Patterns of managing secondary schools under reforms: sociological analysis experience. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015;2:196–219. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2015-2-196-219
22. Donley J., Detrich R., States J., Keyworth. *Leadership Models*. Oakland, CA: The Wing Institute; 2020. Accessed November 12, 2024. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-leadership-models>
23. Gougas V., Malinova L. School leadership. Models and tools: a review. *Open Journal of Social Sciences*. 2021;9:120–139. doi:10.4236/jss.2021.91009
24. Kasprzhak A.G., Kobtseva A.A., Tsatryan M.A. Instructional leadership models in modern schools. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*. 2022;17(2):172–187. (In Russ.) doi:10.26907/esd.17.2.02
25. Marks H.M., Printy S.M. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration. Quarterly*. 2003;39(3):370–397. doi:10.1177/0013161X03253412
26. Bass B.M., Riggio R.E. *Transformational Leadership*. New York: Psychology Press; 2006. 282 p. doi:10.1080/10887150701451312
27. Hallinger P., Taraseina P., Miller J. Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*. 1994;5:321–348. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/44818839_Assessing_the_Instructional_Leadership_of_Secondary_School_Principals_in_Thailand
28. Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House; 2006. 320 p. Accessed November 12, 2024. https://www.academia.edu/43966951/Mindset_The_New_Psychology_of_Success_Corol_S_Dweck
29. Taylor C.M., Cornelius C.J., Colvin K. Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*. 2014;35(6):566–583. doi:10.1108/LODJ-10-2012-0130
30. Bass B.M., Avolio B.J. *Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press; 1990. 65 p.
31. Hulpia H., Devos G., Roseel Y. Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 2009;69:1013–1034. doi:10.1177/0013164409344490
32. Arnold J.A., Arad S., Rhoades J.A., Drasgow F. The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Organizational Behavior*. 2000;21:249–269. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3<249::AID-JOB10>3.0.CO;2-#
33. Bogdan R.C., Biklen S.K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon; 1992. 262 p. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/307981818_Qualitative_research_for_education_An_introduction_to_theories_and_methods
34. Elliott J. *Action Research for Educational Change (Theory in Practice)*. Milton Keynes: Open University Press; 1991. 163 p. Accessed November 12, 2024. https://www.researchgate.net/publication/373070310_Action_research_in_the_field_of_education_a_strategy_for_professional_development_and_change
35. Tarasov S.V., Proekt Yu.L. Interaction practices between pedagogical universities and regional educational systems: indicators of scientific and educational effectiveness. *Science for Education Today*. 2023;13(6):121–144. (In Russ.) doi:10.15293/2658-6762.2306.06
36. Tarasov S.V., Spasskaya E.B., Proekt Yu.L. Organisational factors influencing the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system. *Obrazovanie i*

nauka = The Education and Science Journal. 2025;27(1):57–87. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2025-1-57-87

Информация об авторе:

Пискунова Елена Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики школы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9352-5409, ResearcherID N-1106-2016. E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 02.12.2024; поступила после рецензирования 27.02.2025; принята в печать 05.03.2025.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Elena V. Piskunova – Dr. Sci. (Education), Professor, Head of the Department of School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9352-5409, ResearcherID N-1106-2016. E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 13.02.2024; revised 26.02.2025; accepted 05.03.2025.

The author has read and approved the final manuscript.