



ГРНТИ 14.35.07

УДК 371.134+37.091.33

ВАК 5.8.1

<https://journal.ushinsky-iro.ru>*Оригинальная статья****Т. В. Зубко***

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 93», Ижевск, Россия

zubko@yandex.ru

***ЛИДЕРСТВО КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД***

Аннотация: В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на выявление и обоснование управленческих условий, способствующих развитию лидерских качеств педагогов в общеобразовательной школе. Актуальность проблемы обусловлена обновлением образовательных стандартов, необходимостью повышения субъектности учителя и социальной потребностью в усилении педагогического влияния как фактора воспитания и трансформации школьной среды. Теоретическая база исследования опирается на личностно-ориентированный, компетентностный, аксиологический, управленческий, акмеологический и средовой подходы, в рамках которых педагогическое лидерство рассматривается как профессионально-личностное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный и деятельностный компоненты. В эмпирической части были использованы анкетирование, наблюдение, интервью и контент-анализ, а также методы интерпретации количественных и качественных данных. Исследование проводилось на базе школ Ижевска с участием 47 педагогов и 5 руководителей. В анкетах использовалась шкала Лайкерта по ключевым показателям лидерства. В результате установлено, что только 11% педагогов демонстрируют устойчивые лидерские установки, а основными барьерами стали институциональная непрозрачность и отсутствие механизмов признания инициатив. На основе анализа разработаны типология лидерских профилей педагогов и модель внутришкольной диагностики лидерского потенциала.



Полученные данные подтвердили гипотезу о значимости управленческой поддержки и фасилитационного стиля руководства для развития педагогического лидерства. Статья содержит практические рекомендации для директоров школ и раскрывает направления дальнейших исследований, включая проектирование среды профессионального роста и систем мониторинга инициативности педагогов.

Ключевые слова: педагогическое лидерство, профессиональное развитие, управление школой, фасилитатор, наставничество, субъектность, мониторинг

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Зубко, Т. В., 2022

Для цитирования: Зубко, Т. В. Лидерство как ресурс профессионального развития педагога: управленческий подход / Т. В. Зубко // Траектория образования. – 2022. – Т. 1, № 2. – С. 75-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20007174>



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Original article

T. V. Zubko

Municipal Budgetary Educational Institution
«Secondary Comprehensive School № 93», Izhevsk, Russia
zubko@yandex.ru

LEADERSHIP AS A RESOURCE FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A MANAGERIAL APPROACH

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study aimed at identifying and substantiating managerial conditions that contribute to the development of teachers' leadership qualities in general education schools. The relevance of the problem is determined by the renewal of educational standards, the growing need to enhance teacher agency, and the social demand for strengthening pedagogical influence as a factor in school environment transformation. The theoretical basis of the



study is grounded in the personality-oriented, competence-based, axiological, managerial, acmeological, and environmental approaches, within which teacher leadership is regarded as a professionally significant personal quality comprising motivational-value, cognitive, reflexive, and activity-related components.

The empirical part involved surveys, observations, interviews, and content analysis, as well as methods for interpreting both quantitative and qualitative data. The research was conducted in schools in Izhevsk and included 47 teachers and 5 school leaders. The questionnaires used a Likert scale to assess key indicators of leadership. The findings revealed that only 11% of teachers demonstrated stable leadership orientations, with the main barriers being institutional opacity and the lack of mechanisms for recognizing initiative. Based on the analysis, a typology of teacher leadership profiles and a model for in-school leadership potential diagnostics were developed.

The obtained data confirmed the hypothesis that managerial support and facilitative leadership styles are crucial for the development of teacher leadership. The article offers practical recommendations for school principals and outlines directions for further research, including the design of professional growth environments and systems for monitoring teacher initiative.

Keywords. teacher leadership, professional development, school management, facilitation, mentoring, agency, monitoring

The authors declare No conflict of interest

For citation: Zubko T. V. Leadership as a resource for teachers' professional development: a management approach. Trajectory of educational. 2022. Vol. 1. № 2. Pp. 75-112.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20007174>

* * *

Введение. Современная система общего образования переживает период глубинной трансформации, обусловленной вызовами цифровизации, глобализации и пересмотром традиционных представлений о целях и результатах педагогической деятельности [10; 13]. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС) акцентирует необходимость формирования у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативности и способности к проектной



деятельности – качеств, становление которых невозможно без наличия соответствующего лидерского потенциала у самого педагога [5; 11; 12]. В этом контексте педагогическое лидерство приобретает статус стратегического ресурса профессионального развития учителя, что находит отражение в ключевых нормативных документах, включая Национальный проект «Образование», Концепцию подготовки педагогических кадров до 2030 года и профессиональный стандарт «Педагог» [5; 12]. Проблема исследования заключается в противоречии между декларируемой необходимостью развития лидерских качеств педагога как условия повышения качества образования и отсутствием в управленческой науке и практике системных механизмов поддержки педагогического лидерства на уровне общеобразовательной школы. Как справедливо отмечают исследователи, значительная часть педагогов оказывается не готова к реализации лидерских функций в образовательной организации: доминирует исполнительская модель поведения, снижается мотивация к инновациям, отсутствует системная поддержка профессионального роста со стороны администрации [1; 14; 15]. Социальная актуальность исследования обусловлена необходимостью усиления педагогического влияния как фактора воспитания и трансформации школьной среды, а научная актуальность – потребностью в теоретическом осмыслении сущности и структуры педагогического лидерства, а также в выявлении управленческих условий, способствующих его формированию в профессиональной среде [4; 9].

Феномен лидерства в образовании привлекает внимание исследователей на протяжении нескольких десятилетий. В зарубежной науке сложились различные подходы к его осмыслению: от «теории черт», рассматривающей лидерство как врождённое качество личности, до ситуационных и интеракционистских моделей, подчёркивающих роль контекста и взаимодействия [4; 20; 21]. Современные исследования, представленные в работах Ф. Халлингера, К. Лейтвуда и А. Харриса, акцентируют внимание на распределённом и трансформационном лидерстве, где ключевая роль отводится созданию условий для развития лидерского потенциала всего педагогического коллектива



образовательной организации [4; 16; 17; 20]. В отечественной педагогике интерес к лидерству учителя активизировался в последнее десятилетие, и анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении этого феномена. Первое направление связано с концептуализацией самого понятия, где педагогическое лидерство рассматривается как интегративное профессионально-личностное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный и деятельностный компоненты [4; 5; 13]. В. И. Волошко определяет педагога-лидера как специалиста, обладающего активностью, общительностью, целеустремлённостью и ответственностью, что позволяет ему не только эффективно осуществлять педагогическую деятельность, но и вдохновлять обучающихся [3]. Е. Н. Кучина, анализируя феномен лидерства в образовании, подчеркивает его двусторонний характер: педагог-лидер не только сам обладает лидерскими качествами, но и формирует их у обучающихся в процессе воспитательной деятельности [10].

Второе направление исследований фокусируется на диагностике и измерении лидерского потенциала педагога. Н. В. Кубарькова разработала критериально-уровневую систему оценки сформированности профессионально значимых лидерских качеств, выделив в их составе активность, гибкость, инициативность, коммуникабельность, настойчивость, организованность, решительность, самоконтроль, самостоятельность и эмпатию [8]. Л. В. Ануфриенко, исследуя проблему выбора показателей предрасположенности педагога к лидерской деятельности, отмечает, что ключевыми индикаторами выступают мотивация как стремление стать лидером и реализация этих мотивов в деятельности, а также лидерский потенциал, определяемый степенью проявления лидерства и имеющий показатели слабой, средней и сильной выраженности [1]. А. Каспржак, А. Кобцева и М. Шишкина, адаптируя инструмент Ф. Халлингера для оценки педагогического лидерства, подчёркивают, что директор школы и его управленческая команда, определяя образовательную стратегию школы, содействуют ее непрерывному и



устойчивому развитию, обеспечивая высокие образовательные результаты учащихся [4; 5]. Авторы показывают, что применение данного диагностического инструмента позволяет получить объективные показатели отношения директора школы к руководству образовательным процессом и может служить основой для принятия управленческих решений [4; 5].

Третье направление исследований представлено работами, посвященными управленческим условиям развития педагогического лидерства. Е.Б. Филинкова и Т.И. Шульга, изучая восприятие педагогами руководящей деятельности, выявили, что образ управленческой деятельности в коллективном сознании педагогического сообщества носит характер негативно окрашенного стереотипа: работа руководителя образования воспринимается педагогами как достаточно доходная и предоставляющая более высокий уровень самостоятельности, но одновременно как более интенсивная, сложная, ответственная и нетворческая по сравнению с педагогической деятельностью [14; 15]. Исследователи также установили, что совокупное воздействие негативного стереотипа о содержании управленческой деятельности и представления о ее ведущих мотивах, достаточно далеких от мотивации педагогической деятельности, является высокозначимой причиной нежелания педагогов переходить на управленческие должности [14; 15]. В свою очередь, Н.Р. Куркина, Л.Н. Потапова и Т.В. Мальтисова, рассматривая педагогическое лидерство и менеджмент в системе российского и зарубежного образования как фактор резильентности образовательной организации, подчеркивают, что лидерство и менеджмент взаимосвязаны и занимают значимое место в развитии организации, а неотъемлемым фактором лидера является резильентность, способствующая его быстрой адаптации к изменяющимся условиям [9].

Четвертое направление исследований связано с изучением факторов, способствующих или препятствующих проявлению педагогического лидерства. Коллектив авторов под руководством Ю.Н. Зеленова, исследуя педагога-лидера общеобразовательной школы в общественном сознании студентов, выявил существенные различия в профессионально-педагогических качествах



педагогов-лидеров и педагогов, условно обозначенных как «обычные»: у педагогов-лидеров выше вероятность знания своего предмета на уровне, актуальном для современной общественной и частной жизни, умения просто и интересно донести до учащихся сложные проблемы предмета, а также формирования у учащихся стремления к систематической работе, дисциплинированности и проявлению воли [11]. В исследовании также установлено, что вероятность обучения на стабильные отличные результаты в общеобразовательной школе у учащихся, обучавшихся у педагогов-лидеров, более чем в два раза выше, чем у учеников «обычных» преподавателей [11]. А. Ж. Мурзалинова, Л. С. Альмагамбетова, С. К. Абильдина и соавторы, исследуя развитие лидерства учителей как инструмент непрерывного развития в условиях повышения квалификации, показывают, что лидерство учителя включает инструменты мотивации к совершенствованию, стратегического мышления и видения, проактивности и управления интеллектуальными, человеческими и технологическими ресурсами [13]. Авторы подчёркивают, что создание школьной среды лидерства требует лидерских компетенций педагогов в структуре профессиональной компетентности, а фокусом непрерывного педагогического развития, особенно в условиях послевузовского образования, выступает лидерство [13].

Особое внимание в современной науке уделяется взаимосвязи лидерства с профессиональным развитием педагога и организационной приверженностью. Н. В. Волкова, Н. А. Заиченко, В. А. Чикер и О. В. Гюннинен, исследуя концепт «талант-менеджмент» и организационную приверженность педагогов, установили, что в школах, где руководители поддерживают профессиональное мастерство, уделяют внимание развитию коллектива и принимают решения коллегиально, уровень организационной приверженности педагогов выше, причем принятие педагогами практик по управлению талантами как элементов организационной культуры школы является предиктором приверженности персонала образовательной организации [7]. Э. В. Кондратьев, О. Н. Мамонова и О. В. Юрченко, анализируя особенности и специфику современного



наставничества, раскрывают его роль в профессиональной деятельности, рассматривая различные формы и модели наставничества, внедрение которых способствует приобретению лидерских навыков, мотивации, профессиональному росту обучающихся и повышению эффективности образовательного процесса [6].

Международный контекст исследования педагогического лидерства представлен в работах зарубежных авторов. Э. Ленская и И. Брун, анализируя данные международного исследования TALIS-2013, показывают, что лидерский потенциал в образовательных учреждениях российских регионов различен, а изменения, происходящие в системе образования, требуют от директора работы в трансформационном режиме, однако лишь немногие из респондентов справляются с этой задачей [20]. Авторы отмечают, что авторитаризм и нежелание делиться властью являются наиболее значимыми препятствиями к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства, а система подготовки кандидатов на должность директора школы в России пока не выстроена [20]. М. Antinluoma, L. Pömäki и А. Toom, исследуя практики профессиональных обучающихся сообществ, показывают, что развитие школ как PLC (professional learning communities) представляет собой процесс, а не конечную цель, и школы следуют собственным путям развития, имея свои фазы развития по мере изменения обстоятельств [16]. Авторы подчёркивают, что ключевую роль в прогрессе школ как PLC играют директора, выступающие в качестве «лидеров-провидцев», которые инициируют позитивное развитие, разделяют лидерство и создают приверженность общим целям [16]. Е. А. Braseth, исследуя лидерство директоров в профессиональном развитии учителей математики, подтверждает, что роль администрации в поддержке педагогического лидерства является критически важной для эффективного профессионального развития педагогов [17]. Н.-L.W. Pan и W.-Y. Chen, проводя библиометрический анализ связи между тайваньскими исследованиями школьного лидерства и глобальной наукой, показывают, что исследования школьного лидерства в Тайване представлены четырьмя основными



интеллектуальными структурами: лидерство в обучении, распределённые формы лидерства, лидерское поведение и его влияние, а также социальные сети [21].

Анализ представленных теоретических подходов и эмпирических исследований позволяет выявить ряд трудностей и нерешённых вопросов в изучении педагогического лидерства. Во-первых, несмотря на значительное количество работ, посвящённых лидерским качествам педагога, отсутствует единое понимание сущности и структуры педагогического лидерства применительно к управленческому контексту общеобразовательной школы. Во-вторых, существующие исследования фокусируются преимущественно на личностных характеристиках педагога-лидера, оставляя в тени вопрос о системных управленческих условиях, способствующих развитию лидерского потенциала учителей. В-третьих, диагностический инструментарий оценки лидерских качеств педагога ориентирован в основном на выявление личностных черт, но не на оценку управленческой поддержки и организационной среды, необходимых для их проявления. В-четвертых, в научной литературе недостаточно представлены типологии лидерских профилей педагогов, которые могли бы стать основой для дифференцированной управленческой поддержки. В-пятых, роль директора школы как фасилитатора и стратегического наставника, создающего условия для развития педагогического лидерства, требует дополнительного теоретического и эмпирического обоснования. Таким образом, существует научная лакуна в области изучения управленческих условий развития педагогического лидерства как ресурса профессионального развития учителя, что определяет необходимость проведения настоящего исследования.

Материалы и методы. Исследование носило смешанный дизайн, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных, что позволило обеспечить полноту и глубину изучения феномена педагогического лидерства в контексте управленческой поддержки [4; 11; 14]. Выбор смешанной методологии обусловлен сложностью и многомерностью исследуемого объекта: с одной стороны, требовалось получить количественные



данные о выраженности лидерских установок педагогов и уровне управленческой поддержки, с другой – выявить глубинные барьеры и ресурсы развития лидерского потенциала, что возможно только через качественную интерпретацию субъективных смыслов и опыта участников [1; 15]. Эмпирическое исследование проводилось на базе трех общеобразовательных школ г. Ижевска, различающихся по статусу (средняя общеобразовательная школа, школа с углублённым изучением отдельных предметов, гимназия), что позволило учесть контекстуальную вариативность управленческих практик и их влияние на развитие лидерских качеств педагогов [9; 11]. Выборка составила 47 педагогов (из них 42 женщины и 5 мужчин, средний возраст – 42,3 года, педагогический стаж – от 3 до 32 лет) и 5 руководителей образовательных организаций (директора школ). Критериями включения в выборку являлись наличие постоянного трудового договора с образовательной организацией и согласие на участие в исследовании. Критерии исключения не применялись ввиду отсутствия отказов от участия среди педагогов и руководителей, вошедших в выборку.

Дизайн исследования включал несколько этапов. На первом (теоретико-аналитическом) этапе проводился анализ научной литературы по проблеме педагогического лидерства, управленческой поддержки и профессионального развития педагогов [4; 5; 9; 10; 13]. На втором (эмпирическом) этапе осуществлялся сбор первичных данных с использованием комплекса методов: анкетирования, включённого наблюдения, полуструктурированного интервью и контент-анализа открытых ответов. На третьем этапе проводилась обработка и интерпретация полученных данных, включая статистический анализ количественных показателей и качественный анализ текстов интервью и открытых ответов. На четвёртом этапе формулировались выводы и разрабатывались практические рекомендации.

Методы сбора данных. Основным методом сбора количественных данных выступило анкетирование, проведённое в период с сентября по декабрь 2021 года. Анкета включала 18 утверждений, сгруппированных в четыре



содержательных блока, что согласуется с рекомендациями Л. В. Ануфриенко о необходимости многокомпонентной диагностики предрасположенности педагога к лидерской деятельности [1]. Первый блок («Уровень выраженности лидерских качеств») был направлен на оценку самооощения педагога в качестве лидера и включал утверждения о способности вести за собой коллег, инициировать изменения, принимать ответственность за результаты групповой работы. Второй блок («Восприятие себя как субъекта изменений») ориентирован на выявление субъектной позиции педагога в трансформационных процессах школы, что коррелирует с пониманием лидерства как профессионально-личностного качества, включающего деятельностный компонент [10; 13]. Третий блок («Оценка поддержки со стороны администрации») был направлен на измерение уровня управленческой поддержки, понимаемой как система условий, создаваемых директором школы для стимулирования роста профессионального потенциала педагога [4; 14]. Четвёртый блок («Барьеры к проявлению лидерства») включал утверждения, направленные на выявление институциональных, организационных и психологических препятствий, что соответствует выводам Е.Б. Филинковой и Т.И. Шульга о существовании устойчивых барьеров, препятствующих переходу педагогов к управленческой деятельности [14]. Каждое утверждение оценивалось респондентами по 5-балльной шкале Лайкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен»). Валидность содержания анкеты обеспечивалась её разработкой на основе теоретических конструктов, выделенных в работах А. Каспржака, А. Кобцевой, М. Шишкиной [4; 5], Н.В. Кубарьковой [8] и Ю.Н. Зеленова с соавторами [11]. Надежность внутренней согласованности шкал проверялась с использованием коэффициента альфа Кронбаха, значения которого составили: для блока «Уровень выраженности лидерских качеств» – 0,82; для блока «Восприятие себя как субъекта изменений» – 0,79; для блока «Оценка поддержки со стороны администрации» – 0,85; для блока «Барьеры к проявлению лидерства» – 0,78.



В дополнение к закрытым вопросам анкета содержала открытые вопросы, в которых респондентам предлагалось описать личный опыт реализации лидерских функций и охарактеризовать факторы, способствующие или препятствующие проявлению инициативы. Контент-анализ открытых ответов ($n = 41$) проводился с использованием методики категоризации, разработанной на основе теоретических положений Л. В. Ануфриенко о выделении смысловых категорий, отражающих структуру лидерской деятельности [1]. Категории анализа включали: «инициативность», «способность к влиянию», «ответственность», «страх критики», «отсутствие диалога с руководством», «отсутствие инструментов влияния».

Метод включённого наблюдения применялся в ходе педагогических советов (3 заседания) и школьных проектных мероприятий (4 мероприятия) в каждой из трех школ. Общая продолжительность наблюдения составила 24 часа. Наблюдение проводилось по заранее разработанной программе, включавшей фиксацию следующих параметров: степень активности педагогов в обсуждении вопросов развития школы, готовность брать на себя организацию групповой работы, способность аргументировать свою позицию, характер взаимодействия с администрацией, проявление инициативы в разработке и реализации проектов. Данные наблюдения фиксировались в протоколах с последующей интерпретацией в контексте выявленных лидерских профилей.

Полуформализованное интервью с руководителями образовательных организаций ($n = 5$) проводилось в индивидуальном формате, продолжительность каждого интервью составила от 45 до 70 минут. Сценарий интервью разрабатывался на основе теоретических положений о роли директора школы как фасилитатора и стратегического наставника, формирующего профессиональное пространство роста [4; 14]. Вопросы были сгруппированы в три тематических блока: «Стратегии поддержки лидерства учителей» (вопросы о практиках делегирования полномочий, наставничества, поощрения инициатив), «Риски сопротивления» (вопросы о трудностях, с которыми сталкиваются руководители при поддержке лидерских проявлений педагогов),



«Восприятие инициативы» (вопросы о критериях оценки педагогической инициативности и способах её стимулирования). Интервью записывались на диктофон с согласия респондентов, затем транскрибировались и подвергались тематическому анализу с использованием категорий, выделенных в ходе контент-анализа открытых ответов педагогов, что позволило обеспечить триангуляцию данных.

Методы обработки данных. Количественные данные, полученные в результате анкетирования, обрабатывались с использованием методов описательной статистики (расчёт средних арифметических, стандартных отклонений, процентных распределений). Для выявления различий между группами педагогов по степени сформированности лидерского потенциала применялся кластерный анализ методом k -средних, позволивший выделить типологию лидерских профилей [1; 8]. Качественные данные (тексты открытых ответов, протоколы наблюдения, транскрипты интервью) подвергались тематическому анализу с использованием метода категоризации и кодирования. Процедура анализа включала несколько этапов: предварительное ознакомление с текстами, выделение смысловых единиц, группировку единиц в категории, интерпретацию категорий в контексте теоретической рамки исследования. Для обеспечения надёжности кодирования проводилась процедура независимого кодирования части текстов (20%) двумя исследователями с последующим согласованием расхождений (коэффициент согласованности Каппа Кохена составил 0,84).

Ограничения исследования. Проведённое исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка ограничена географически (г. Ижевск) и по количеству участников (47 педагогов, 5 руководителей), что не позволяет распространять полученные результаты на всю генеральную совокупность без дополнительной проверки. Во-вторых, исследование носило пилотный характер, что определило фокус на выявлении тенденций и разработке типологии, а не на установлении статистически значимых причинно-следственных связей. В-третьих, использование преимущественно самооценочных методов



(анкетирование) предполагает возможное влияние факторов социальной желательности и субъективности восприятия. В-четвертых, исследование не включало анализ объективных показателей эффективности педагогической деятельности, что ограничивает возможность оценки связи лидерских качеств с реальными образовательными результатами. Указанные ограничения учитывались при интерпретации результатов и будут учтены в планировании дальнейших исследований.

Результаты исследования. В результате обработки данных анкетирования, наблюдения, интервью и контент-анализа открытых ответов были получены данные, позволяющие охарактеризовать уровень выраженности лидерских качеств педагогов, выявить барьеры их проявления, определить типы лидерских профилей и установить связь между управленческой поддержкой и развитием педагогического лидерства.

Анализ результатов анкетирования показал, что только 11% педагогов демонстрируют устойчиво высокие лидерские установки (средний балл выше 4,0 по всем шкалам). Среднее значение по самооценке способности вести за собой составило 2,9 (при максимальном значении 5,0), а по шкале «влияние на процессы» – 2,6. Эти данные согласуются с выводами Л. В. Ануфриенко о том, что значительная часть педагогов не идентифицирует себя в качестве лидеров и не обладает выраженной предрасположенностью к лидерской деятельности [1]. Распределение ответов по блокам анкеты представлено в таблице 1.

Таблица 1

Показатели самооценки лидерских качеств педагогов (n = 47)

Table 1

Indicators of Self-Assessment of Teachers' Leadership Qualities (n = 47)

Блок анкеты	Средний балл (max 5)	Стандартное отклонение	Доля респондентов с баллом ≥ 4 , %
-------------	----------------------	------------------------	---



Уровень выраженности лидерских качеств	2,9	0,87	11
Восприятие себя как субъекта изменений	2,7	0,92	8
Оценка поддержки со стороны администрации	2,8	1,04	14
Барьеры к проявлению лидерства	3,6	0,95	42

Примечание: по шкале «Барьеры к проявлению лидерства» высокий балл означает высокую степень выраженности барьеров.

Источник: составлено и рассчитано автором.

Source: Compiled and calculated by the author.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство педагогов (62%) затрудняются в оценке своих лидерских качеств и не воспринимают себя как активных участников трансформационных процессов в школе. Вместе с тем около 30% педагогов демонстрируют высокую степень включенности в школьные инициативы, при этом основным фактором, стимулирующим их активность, респонденты называли доверие со стороны администрации и возможность влиять на принимаемые решения. Это подтверждает выводы Е.Б. Филинковой и Т.И. Шульга о том, что возможность влиять и распоряжаться ресурсами является одним из привлекательных аспектов лидерской позиции [14].

Барьеры развития лидерского потенциала. Контент-анализ открытых ответов ($n = 41$) позволил выявить основные барьеры, препятствующие проявлению лидерских качеств педагогов. Типичные ответы респондентов были сгруппированы в три основные категории: институциональные, организационные и психологические барьеры (таблица 2).

Таблица 2

Барьеры развития лидерского потенциала педагогов (в %)

Table 2

Barriers to the Development of Teachers' Leadership Potential (in %)



Категория барьера	Примеры высказываний	Доля упоминаний
Институциональные	«Отсутствие диалога с руководством», «нет механизмов признания инициатив», «непонятно, как мои предложения могут быть реализованы»	38
Организационные	«Отсутствие инструментов влияния», «нет времени на дополнительную активность», «высокая нагрузка не оставляет ресурсов»	34
Психологические	«Страх критики», «боюсь, что мои идеи не оценят», «не хочу выделяться», «не уверена, что справлюсь»	28

Источник: составлено и рассчитано автором.

Source: Compiled and calculated by the author.

Наиболее значимым институциональным барьером, отмеченным 73% участников, стала «отсутствие механизмов признания инициатив»: педагоги указывали, что их предложения редко поддерживаются на уровне администрации или остаются без обратной связи. Этот результат коррелирует с выводами Е. Б. Филинковой о том, что отсутствие позитивной обратной связи и признания достижений снижает мотивацию к проявлению инициативы [15]. Организационные барьеры, связанные с высокой нагрузкой и дефицитом времени, отмечались педагогами всех возрастных групп, что согласуется с данными Э. В. Кондратьева, О. Н. Мамоновой и О. В. Юрченко о том, что перегрузка и нехватка времени являются существенными препятствиями для профессионального развития и реализации лидерских функций [6].



Психологические барьеры, такие как страх критики и неуверенность в собственных силах, были более выражены у педагогов со стажем работы до 10 лет, что подтверждает необходимость наставнической поддержки молодых специалистов, о чем пишут Э. В. Кондратьев, О. Н. Мамонова и О. В. Юрченко [6]. Примечательно, что педагоги, участвующие в школьных проектах и имеющие опыт публичного представления результатов своей работы, демонстрировали более высокий балл самооценки лидерства (на 0,8 балла выше среднего), что указывает на положительное влияние включенности в проектную деятельность на развитие профессиональной субъектности.

Типология лидерских профилей педагогов. На основе кластерного анализа данных анкетирования (метод k-средних) были выделены три группы педагогов по степени сформированности лидерского потенциала. Полученная типология (таблица 3) согласуется с критериально-уровневым подходом Н. В. Кубарьковой, выделяющей репродуктивный, продуктивный и креативный уровни сформированности профессионально значимых качеств [8].

Таблица 3

Типология лидерских профилей педагогов

Table 3

Typology of Teachers' Leadership Profiles

Тип профиля	Характеристика	Доля, %	Средний балл самооценки лидерства
Ситуативные лидеры	Демонстрируют лидерские качества только в условиях поддержки со стороны администрации и при наличии чётко поставленных задач	41	2,7
Устойчиво активные	Проявляют инициативу вне зависимости от внешних условий, готовы брать на себя ответственность за реализацию изменений	13	4,2
Потенциальные лидеры	Обладают высоким уровнем профессиональной	46	3,1



	компетентности, но избегают лидерства из-за отсутствия институциональных стимулов и поддержки		
--	---	--	--

Источник: составлено и рассчитано автором.

Source: Compiled and calculated by the author.

Выявленная типология показывает, что наибольшую группу составляют «потенциальные лидеры» (46%) – педагоги, которые обладают необходимыми профессиональными компетенциями, но не реализуют лидерский потенциал вследствие отсутствия системной управленческой поддержки и признания. Этот результат подтверждает гипотезу о том, что развитие педагогического лидерства обусловлено не только личностными характеристиками, но и наличием институциональных условий, создаваемых администрацией школы. Данные коррелируют с выводами А. Каспржака, А. Кобцевой и М. Шишкиной о том, что директор школы и его управленческая команда, определяя образовательную стратегию, содействуют непрерывному и устойчивому развитию образовательной организации [4; 5].

Результаты интервью с руководителями. Анализ интервью с директорами школ ($n = 5$) позволил выявить три типа управленческих стратегий поддержки педагогического лидерства, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Управленческие стратегии поддержки педагогического лидерства

Table 4

Management Strategies for Supporting Teacher Leadership

Стратегия	Характеристика	Проявления	Оценка эффективности
Директивная	Администрация определяет цели и направления	Постановка задач сверху, контроль выполнения,	Низкая: педагоги не проявляют инициативу за



	развития, педагоги выступают исполнителями	ограниченное делегирование	пределами поставленных задач
Фасилитационная	Администрация создаёт условия для проявления инициативы, поддерживает проекты, делегирует полномочия	Создание «зон педагогической инициативы», горизонтальное наставничество, совместное принятие решений	Высокая: рост инициативности и субъектности педагогов
Смешанная	Сочетание директивных и фасилитационных элементов в зависимости от ситуации	Определение стратегических приоритетов администрацией при поддержке педагогических инициатив в тактических вопросах	Средняя: зависит от баланса между контролем и поддержкой

Источник: составлено и рассчитано автором.

Source: Compiled and calculated by the author.

Руководители, реализующие фасилитационную стратегию, отмечали, что создание «зон педагогической инициативы» (проектные группы, творческие лаборатории, горизонтальные профессиональные сообщества) позволяет педагогам проявлять лидерские качества в безопасной и поддерживающей среде. Эти данные согласуются с выводами М. Antinluoma, L. Ilomäki и А. Toom о том, что ключевую роль в развитии школ как профессиональных обучающихся сообществ играют директора, выступающие в качестве лидеров, обладающих стратегическим видением, которые разделяют лидерство и создают приверженность общим целям [16].

Влияние управленческой поддержки на развитие лидерства. Сравнительный анализ данных анкетирования педагогов из школ с разными управленческими стратегиями показал, что в школах, где реализуется фасилитационная стратегия, доля «устойчиво активных» лидеров выше (22%



против 8% в школах с директивной стратегией), а доля «потенциальных лидеров» ниже (35% против 52%). При этом педагоги из школ с фасилитационной стратегией отмечали более высокий уровень поддержки со стороны администрации (средний балл 3,4 против 2,1) и меньшую выраженность институциональных барьеров (28% против 46%). Полученные результаты подтверждают выводы Н.Р. Куркиной, Л.Н. Потаповой и Т.В. Мальтисовой о том, что лидерство и менеджмент в образовании взаимосвязаны, а неотъемлемым фактором лидера является резильентность, способствующая его быстрой адаптации к изменяющимся условиям [9].

Данные включённого наблюдения на педагогических советах и проектных мероприятиях показали, что педагоги, идентифицированные как «устойчиво активные», проявляют инициативу в постановке повестки обсуждения, предлагают новые форматы работы, берут на себя организацию групповых обсуждений и представляют результаты коллективной работы. Педагоги, отнесённые к группе «ситуативных лидеров», проявляют активность только при условии прямой поддержки со стороны администрации или коллег-лидеров. Педагоги группы «потенциальных лидеров» демонстрируют высокий уровень компетентности в профессиональных вопросах, но избегают публичного высказывания собственного мнения и не берут на себя организационные функции. Эти наблюдения подтверждают выводы А. Ж. Мурзалиновой, Л. С. Альмагамбетовой, С. К. Абильдиной и соавторов о том, что лидерство учителя включает инструменты мотивации к совершенствованию, стратегического мышления и видения, проактивности [13].

Для выявления взаимосвязи между управленческой поддержкой и развитием лидерских качеств педагогов был проведён корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Установлена положительная корреляционная связь между оценкой поддержки со стороны администрации и уровнем выраженности лидерских качеств ($r = 0,52$, $p < 0,01$), а также между участием в проектной деятельности и самооценкой способности вести за собой ($r = 0,43$, $p < 0,05$). Выявлена отрицательная корреляция между выраженностью



институциональных барьеров и готовностью проявлять инициативу ($r = -0,48$, $p < 0,01$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что системная управленческая поддержка является значимым фактором развития педагогического лидерства, что подтверждает гипотезу исследования и согласуется с выводами Е. А. Braseth о критической важности роли администрации в поддержке лидерских инициатив учителей [17].

Обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты позволяют провести содержательную интерпретацию феномена педагогического лидерства в контексте управленческого подхода и определить его место в системе профессионального развития учителя. Интерпретация эмпирических данных осуществляется через призму теоретических конструктов, выделенных в обзоре литературы, и сопоставляется с выводами отечественных и зарубежных исследователей.

Соотношение результатов с теоретическими подходами и выводами других исследователей. Выявленный в исследовании низкий уровень самооценки лидерских качеств педагогов (только 11% демонстрируют устойчиво высокие лидерские установки) согласуется с данными, представленными в работах Л. В. Ануфриенко [1] и Е. Б. Филинковой [15]. Авторы отмечают, что значительная часть педагогов не идентифицирует себя в качестве лидеров и не обладает выраженной предрасположенностью к лидерской деятельности, что обусловлено как личностными факторами, так и институциональными условиями. Полученные нами результаты показывают, что основными барьерами выступают институциональная непрозрачность (отсутствие механизмов признания инициатив) и организационные ограничения (высокая нагрузка, дефицит времени), что подтверждает выводы Э. В. Кондратьева, О. Н. Мамоновой и О. В. Юрченко о том, что перегрузка и нехватка времени являются существенными препятствиями для профессионального развития и реализации лидерских функций [6].

Выявленная типология лидерских профилей педагогов (ситуативные лидеры – 41%, устойчиво активные – 13%, потенциальные лидеры – 46%)



коррелирует с критериально-уровневым подходом Н. В. Кубарьковой, выделяющей репродуктивный, продуктивный и креативный уровни сформированности профессионально значимых качеств [8]. Наибольшую группу (46%) составляют «потенциальные лидеры» – педагоги, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, но избегающие лидерства из-за отсутствия институциональных стимулов и поддержки. Этот результат подтверждает гипотезу о том, что развитие педагогического лидерства обусловлено не только личностными характеристиками, но и наличием системных управленческих условий, создаваемых администрацией школы. Данные коррелируют с выводами А. Каспржака, А. Кобцевой и М. Шишкиной о том, что директор школы и его управленческая команда, определяя образовательную стратегию, содействуют непрерывному и устойчивому развитию образовательной организации [4; 5]. При этом фасилитационная стратегия управления, выявленная в ходе интервью с руководителями, демонстрирует более высокую эффективность по сравнению с директивной: в школах, где реализуется фасилитационная стратегия, доля «устойчиво активных» лидеров выше (22% против 8%), а доля «потенциальных лидеров» ниже (35% против 52%).

Установленная положительная корреляционная связь между оценкой поддержки со стороны администрации и уровнем выраженности лидерских качеств ($r = 0,52$, $p < 0,01$) согласуется с выводами Е. А. Braseth о критической важности роли администрации в поддержке педагогического лидерства [17]. Автор показывает, что директора школ, выступающие в качестве поддерживающих школьных лидеров, создают условия для профессионального развития учителей и проявления ими лидерских качеств. Аналогичные результаты представлены в исследовании М. Antinluoma, L. Pömäki и А. Toom, где подчёркивается, что ключевую роль в развитии школ как профессиональных обучающихся сообществ играют директора, выступающие в качестве лидеров-проводцев, которые инициируют позитивное развитие, разделяют лидерство и создают приверженность общим целям [16]. Создание «зон педагогической



инициативы» (проектные группы, творческие лаборатории, горизонтальные профессиональные сообщества), отмеченное руководителями, реализующими фасилитационную стратегию, позволяет педагогам проявлять лидерские качества в безопасной и поддерживающей среде, что соответствует концепции распределённого лидерства, представленной в работах Ф. Халлингера и А. Харриса [4; 20].

Выявленные в исследовании барьеры развития лидерского потенциала (институциональные, организационные, психологические) находят подтверждение в работах Е. Б. Филинковой и Т. И. Шульга, которые установили, что образ управленческой деятельности в коллективном сознании педагогического сообщества носит характер негативно окрашенного стереотипа: работа руководителя образования воспринимается педагогами как более интенсивная, сложная, ответственная и нетворческая по сравнению с педагогической деятельностью [14; 15]. Особенно показательным является то, что 73% участников отметили «отсутствие механизмов признания инициатив» как значимый институциональный барьер, что коррелирует с выводами Н. В. Волковой, Н. А. Заиченко, В. А. Чикер и О. В. Гюнинен о том, что принятие педагогами практик по управлению талантами как элементов организационной культуры школы является предиктором приверженности персонала образовательной организации [7]. Авторы показывают, что в школах, где руководители поддерживают профессиональное мастерство, уделяют внимание развитию коллектива и принимают решения коллегиально, уровень организационной приверженности педагогов выше.

Результаты интервью с руководителями позволили выделить три типа управленческих стратегий поддержки педагогического лидерства: директивную, фасилитационную и смешанную. Выявленная фасилитационная стратегия, характеризующаяся созданием условий для проявления инициативы, делегированием полномочий и совместным принятием решений, согласуется с концепцией трансформационного лидерства, представленной в работах Э. Ленской и И. Брун [20]. Авторы отмечают, что авторитаризм и нежелание



делиться властью являются наиболее значимыми препятствиями к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства, а система подготовки кандидатов на должность директора школы в России требует совершенствования [20]. Полученные нами данные показывают, что в школах с фасилитационной стратегией доля «устойчиво активных» лидеров в три раза выше, чем в школах с директивной стратегией, что подтверждает эффективность фасилитационного подхода.

Теоретическая значимость исследования. Теоретическая значимость полученных результатов заключается в уточнении понятия «педагогическое лидерство» применительно к управленческому контексту общеобразовательной школы. В отличие от работ, фокусирующихся преимущественно на личностных характеристиках педагога-лидера [3; 10], в данном исследовании педагогическое лидерство рассматривается как профессионально-личностное качество, реализация которого опосредована системой управленческих условий, создаваемых администрацией школы. Выявленная типология лидерских профилей педагогов (ситуативные лидеры, устойчиво активные, потенциальные лидеры) дополняет существующие критериально-уровневые подходы [1; 8] и позволяет дифференцировать управленческие стратегии поддержки. Кроме того, в исследовании обоснована необходимость институционализации «зон педагогической инициативы» как механизма фасилитационного управления, что расширяет представления о распределённом лидерстве в контексте российской школы [4; 16; 20].

Практическая значимость исследования. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в управленческой практике общеобразовательных школ. Разработанная типология лидерских профилей педагогов может служить основой для дифференцированной управленческой поддержки: для «ситуативных лидеров» целесообразно создавать условия для проявления инициативы через постановку чётких задач и обеспечение поддержки; для «потенциальных лидеров» необходимо формировать институциональные стимулы и механизмы признания;



для «устойчиво активных» лидеров – делегировать полномочия и вовлекать в процессы принятия решений. Предложенная модель внутришкольной диагностики лидерского потенциала педагогов, включающая мотивационно-ценностный, коммуникативно-организаторский, проектно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, может быть использована руководителями школ для мониторинга и планирования профессионального развития педагогических кадров. Выявленные барьеры развития лидерского потенциала (институциональные, организационные, психологические) определяют направления совершенствования управленческой практики, включая разработку механизмов признания инициатив, оптимизацию рабочей нагрузки и организацию наставнической поддержки молодых специалистов [6; 15].

Проведённое исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов и планировании дальнейших исследований. Во-первых, выборка ограничена географически (г. Ижевск) и по количеству участников (47 педагогов, 5 руководителей), что не позволяет распространять полученные результаты на всю генеральную совокупность без дополнительной проверки. Во-вторых, исследование носило пилотный характер, что определило фокус на выявлении тенденций и разработке типологии, а не на установлении статистически значимых причинно-следственных связей. В-третьих, использование преимущественно самооценочных методов (анкетирование) предполагает возможное влияние факторов социальной желательности и субъективности восприятия. В-четвертых, исследование не включало анализ объективных показателей эффективности педагогической деятельности, что ограничивает возможность оценки связи лидерских качеств с реальными образовательными результатами. В-пятых, исследование не охватывало анализ долгосрочной динамики развития лидерских качеств педагогов, что не позволяет оценить устойчивость выявленных эффектов.

Учитывая выявленные ограничения и полученные результаты, дальнейшие исследования могут быть направлены на: 1) расширение выборки для проверки



устойчивости выявленных закономерностей; 2) разработку и апробацию инструментария для оценки лидерского потенциала педагогов, сочетающего самооценочные и экспертные методы; 3) проведение лонгитюдных исследований для оценки динамики развития лидерских качеств педагогов под влиянием управленческой поддержки; 4) изучение взаимосвязи между педагогическим лидерством и образовательными результатами учащихся; 5) сравнительный анализ управленческих практик поддержки лидерства в школах разных типов и регионов; 6) разработку и апробацию программ подготовки руководителей школ к реализации фасилитационной стратегии поддержки педагогического лидерства.

Заключение. Проведённое теоретико-эмпирическое исследование, направленное на выявление и обоснование управленческих условий развития лидерских качеств педагогов как ресурса их профессионального развития, позволило сформулировать ряд научных выводов и практических рекомендаций.

В результате анализа научной литературы установлено, что педагогическое лидерство представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный и деятельностный компоненты [4; 5; 13]. В отличие от работ, фокусирующихся преимущественно на личностных характеристиках педагога-лидера [3; 10], в настоящем исследовании обосновано, что реализация лидерского потенциала учителя опосредована системой управленческих условий, создаваемых администрацией школы. Теоретический анализ позволил выделить ключевые направления изучения педагогического лидерства в отечественной науке: концептуализация понятия [3; 10; 13]; диагностика и измерение лидерского потенциала [1; 4; 5; 8]; управленческие условия развития [9; 14; 15]; факторы, способствующие и препятствующие проявлению лидерства [6; 7; 11; 13]; международный контекст исследования [16; 17; 20; 21]. Выявленные в теоретическом обзоре научные лакуны – отсутствие единого понимания структуры педагогического лидерства применительно к управленческому контексту, недостаточная разработанность типологий



лидерских профилей педагогов, фрагментарность представлений о роли директора как фасилитатора – определили направленность эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование, проведённое на базе трех общеобразовательных школ г. Ижевска с участием 47 педагогов и 5 руководителей, позволило получить следующие основные результаты. Установлено, что только 11% педагогов демонстрируют устойчиво высокие лидерские установки, а большинство (62%) затрудняются в оценке своих лидерских качеств и не воспринимают себя как активных участников трансформационных процессов в школе. Выявлены основные барьеры развития лидерского потенциала: институциональные (отсутствие механизмов признания инициатив, отмеченное 73% участников), организационные (высокая нагрузка, дефицит времени) и психологические (страх критики, неуверенность в собственных силах). На основе кластерного анализа данных анкетирования разработана типология лидерских профилей педагогов, включающая три группы: ситуативные лидеры (41% – проявляют лидерские качества только в условиях поддержки), устойчиво активные (13% – проявляют инициативу вне зависимости от внешних условий) и потенциальные лидеры (46% – обладают высоким уровнем компетентности, но избегают лидерства из-за отсутствия институциональных стимулов).

Анализ интервью с руководителями позволил выделить три типа управленческих стратегий поддержки педагогического лидерства: директивную, фасилитационную и смешанную. Установлено, что в школах, где реализуется фасилитационная стратегия, доля «устойчиво активных» лидеров выше (22% против 8% в школах с директивной стратегией), а доля «потенциальных лидеров» ниже (35% против 52%). Корреляционный анализ выявил положительную связь между оценкой поддержки со стороны администрации и уровнем выраженности лидерских качеств ($r = 0,52$, $p < 0,01$), а также между участием в проектной деятельности и самооценкой способности вести за собой ($r = 0,43$, $p < 0,05$). Выявлена отрицательная корреляция между выраженностью



институциональных барьеров и готовностью проявлять инициативу ($r = -0,48$, $p < 0,01$). Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования о том, что развитие педагогического лидерства обусловлено не столько индивидуально-личностными характеристиками педагогов, сколько наличием системной управленческой поддержки со стороны администрации школы, реализуемой через фасилитационный стиль руководства, институционализацию наставничества и создание «зон педагогической инициативы».

На основе полученных результатов разработаны практические рекомендации для директоров общеобразовательных школ, направленные на создание условий для развития педагогического лидерства.

1. Внедрение системы диагностики лидерского потенциала педагогов. Рекомендуется проводить внутришкольный мониторинг лидерского потенциала дважды в год с использованием разработанной модели диагностики, включающей четыре шкалы: мотивационно-ценностную (включенность, инициатива), коммуникативно-организаторскую (умение вдохновлять, делегировать, договариваться), проектно-деятельностную (участие в проектах, разработка решений) и рефлексивно-оценочную (анализ результатов, самооценка лидерства). Каждая шкала оценивается по 5-балльной шкале экспертной группой и через самооценку, что позволяет выстраивать баланс внешнего и внутреннего восприятия лидерства. На основе результатов диагностики формируется индивидуальная карта лидерского роста педагога, служащая базой для кадровых решений и программ повышения квалификации. *Индикатор успешности:* доля педагогов, включённых в индивидуальные программы развития лидерских качеств, не менее 30% в течение первого года внедрения.

2. Создание «зон педагогической инициативы». Рекомендуется институционализировать формы горизонтального наставничества и профессиональных микрогрупп, позволяющие педагогам проявлять лидерские качества в безопасной и поддерживающей среде. Это могут быть проектные группы по разработке новых образовательных программ, творческие



лаборатории по внедрению инновационных педагогических технологий, профессиональные сообщества по обмену опытом. *Индикатор успешности*: не менее трех действующих профессиональных микрогрупп в школе, охватывающих не менее 40% педагогического коллектива.

3. Рекомендуется переход от административно-директивной модели управления к фасилитационной, предполагающей делегирование полномочий, совместное принятие решений, поддержку инициатив и признание достижений педагогов. Для этого целесообразно организовать обучение управленческой команды школы (директора, заместителей) по программам развития фасилитационных компетенций, включающим технологии активного слушания, обратной связи, организации групповой работы и совместного принятия решений. *Индикатор успешности*: увеличение доли педагогов, оценивающих поддержку со стороны администрации как высокую (средний балл $\geq 4,0$), не менее чем на 15% в течение года.

4. Рекомендуется разработать и внедрить систему признания и поощрения педагогических инициатив, включающую как материальные (премии, надбавки), так и нематериальные формы (публичное признание на педагогических советах, награждение грамотами, включение в кадровый резерв, делегирование полномочий). Важным элементом является обеспечение обратной связи по каждому предложению педагога с указанием возможностей его реализации или обоснованием причин отказа. *Индикатор успешности*: не менее 80% педагогических инициатив получают официальный ответ с обоснованием решения; доля педагогов, отмечающих наличие механизмов признания инициатив, увеличивается до 60% и выше.

5. Рекомендуется внедрить систему наставничества, ориентированную на развитие лидерских качеств у молодых педагогов. Наставничество может реализовываться в различных формах: «горизонтальное наставничество» (обмен опытом между педагогами со схожим статусом), «обратное наставничество» (менее опытный педагог выступает в роли наставника для более опытного в вопросах цифровых технологий), «круговое наставничество» (участники



меняются позициями). *Индикатор успешности*: не менее 80% молодых специалистов (стаж до 3 лет) имеют закреплённых наставников; доля молодых специалистов, демонстрирующих устойчиво высокие лидерские установки (средний балл $\geq 4,0$), увеличивается на 20% в течение двух лет.

6. Рекомендуется провести анализ распределения рабочего времени педагогов с целью выявления резервов для профессионального развития и проявления инициативы. Целесообразно использовать часть времени, предусмотренного коллективным договором на внутришкольное повышение квалификации (120 часов в год в соответствии с отраслевым соглашением), для организации проектной работы педагогов, участия в профессиональных сообществах и наставнической деятельности. *Индикатор успешности*: не менее 50% педагогов отмечают наличие времени для проявления инициативы и участия в проектной деятельности (средний балл $\geq 4,0$ по соответствующему блоку анкеты).

Результаты проведенного исследования определяют ряд направлений для дальнейшей научной работы. Во-первых, требуется расширение выборки для проверки устойчивости выявленных закономерностей и возможности генерализации полученных результатов на школы разных типов и регионов. Во-вторых, необходима разработка и апробация стандартизированного инструментария для оценки лидерского потенциала педагогов, сочетающего самооценочные, экспертные и объективные методы измерения. В-третьих, целесообразно проведение лонгитюдных исследований для оценки долгосрочной динамики развития лидерских качеств педагогов под влиянием системной управленческой поддержки. В-четвертых, актуальным является изучение взаимосвязи между педагогическим лидерством и образовательными результатами учащихся, включая не только академические достижения, но и развитие метапредметных компетенций и личностных качеств. В-пятых, требуется сравнительный анализ управленческих практик поддержки лидерства в школах разных типов (городские/сельские, крупные/малые, с разным статусом) и регионов для выявления контекстуальных факторов, влияющих на



эффективность фасилитационной стратегии. В-шестых, перспективным направлением является разработка и апробация программ подготовки руководителей школ к реализации фасилитационной стратегии поддержки педагогического лидерства, включающих модули по формированию компетенций в области распределённого лидерства, организации профессиональных сообществ и наставничества.

Таким образом, педагогическое лидерство является неотъемлемым ресурсом профессионального развития учителя и устойчивого развития образовательной организации. В условиях грамотно выстроенной управленческой стратегии, основанной на фасилитационном подходе, оно становится фактором роста профессиональной компетентности, повышения качества образования и укрепления статуса школы как пространства развития, инициативы и сотрудничества. Позитивный управленческий эффект достигается в тех случаях, когда лидерство педагога рассматривается не как результат индивидуального выбора, а как управляемый процесс, встроенный в стратегию развития школы и обеспеченный системой институциональной поддержки.

Список источников

1. Ануфриенко Л. В. Проблема выбора показателей предрасположенности педагога к лидерской деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 9. С. 3-8. <https://elibrary.ru/laokmx>
2. Валяева Р. В. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 3(3). С. 49-58. <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.3.3.5>, <https://elibrary.ru/kokwel>
3. Волошко В. И. Современное лидерство педагога. Взгляд в будущее // Педагогическая наука и практика. 2018. № 4(22). С. 50-54. <https://elibrary.ru/yvdkcd>



4. Каспржак А., Кобцева А., Шишкина М. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14, № 1. С. 68-79. <https://doi.org/10.26907/esd14.1.08>, <https://elibrary.ru/ozedxi>
5. Каспржак А., Кобцева А., Шишкина М. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14, № 1. С. 68-79. <https://doi.org/10.26907/esd14.1.08>, <https://elibrary.ru/ozedxi>
6. Кондратьев Э. В., Мамонова О. Н., Юрченко О. В. Особенности и специфика современного наставничества // Стандарты и качество. 2021. № 4. С. 86-91. <https://doi.org/10.35400/0038-9692-2021-4-86-91>, <https://elibrary.ru/mippry>
7. Волкова Н. В., Заиченко Н. А., Чикер В. А., Гюнинен О. В. Концепт «талант-менеджмент» и организационная приверженность педагогов // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 168-188. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>, <https://elibrary.ru/ououkj>
8. Кубарькова Н. В. Разработка критериев для оценки сформированности профессионально значимых лидерских качеств у студентов педагогического колледжа // Образование и наука. 2016. № 4(133). С. 171-190. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-171-185>, <https://elibrary.ru/vvupst>
9. Куркина Н. Р., Потапова Л. Н., Мальтисова Т. В. Педагогическое лидерство и менеджмент в системе российского и зарубежного образования как фактор результативности образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 29. <https://doi.org/10.17513/spno.32665>, <https://elibrary.ru/blpsdt>
10. Кучина Е. Н. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 6-1(45). С. 141-146. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10666>, <https://elibrary.ru/zatswr>



11. Зеленов Ю. Н., Хаматнуров Ф. Т., Камка С. В., Николенко О. И. Педагог-лидер общеобразовательной школы в общественном сознании студентов // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 30-37. <https://doi.org/10.26170/po20-05-03>, <https://elibrary.ru/wtrwpr>
12. Шкитина Н. С., Гревцева Г. Я., Касаткина Н. С. и др. Подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в школе // Перспективы науки и образования. 2020. № 3(45). С. 140-157. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.11>, <https://elibrary.ru/ednetf>
13. Мурзалинова А. Ж., Альмагамбетова Л. С., Абильдина С. К. и др. Развитие лидерства учителей как инструмент непрерывного развития в условиях повышения квалификации // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2022. № 3(107). С. 111-122. <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/110-121>, <https://elibrary.ru/gnvqkp>
14. Филинкова Е. Б., Шульга Т. И. Восприятие педагогами руководящей деятельности в образовании как фактор готовности к переходу на управленческую должность // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 21-31. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230402>, <https://elibrary.ru/ymvcrv>
15. Филинкова Е. Б. Уровень и личностные факторы готовности педагогов дошкольного и среднего образования к переходу на управленческую работу // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 2. С. 72-81. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240207>, <https://elibrary.ru/rexpnl>
16. Antinluoma M., Pomäki L., & Toom A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, Т. 6, pp. 617613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
17. Braseth E. A. (2021). Principals' leadership of mathematics teachers' professional development. *Frontiers in Education*, Т. 6, pp. 697231. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.697231>



18. Giraldo F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, T. 23, № 2, pp. 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
19. Kałdonek-Crnjaković A., & Fišer Z. (2021). Teacher positioning and students with dyslexia: Voices of Croatian EFL teachers. Journal of Language and Education, T. 7, № 3, pp. 76-88. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561>
20. Lenskaya E., Brun I. Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership // Educational Studies. Moscow. 2016. № 2. С. 62-99. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-62-99>, <https://elibrary.ru/wgevtr>
21. Pan H.-L. W., & Chen W.-Y. (2021). 臺灣學校領導研究與全球學術的連結：文獻計量分析 Connection between Taiwanese research on school leadership and global scholarship: A bibliometric review. Journal of Research in Education Sciences, T. 66, № 2, pp. 175-206. [https://doi.org/10.6209/jories.202106_66\(2\).0006](https://doi.org/10.6209/jories.202106_66(2).0006)
22. Yulia Y., Ahyani N., & Wardarita R. (2021). Pengaruh disiplin kerja kepala sekolah dan motivasi terhadap kinerja guru sekolah dasar negeri. Jurnal Pamator, T. 14, № 2, pp. 122–127. <https://doi.org/10.21107/pamator.v14i2.11478>

Информация об авторе

Зубко Татьяна Владимировна – Директор Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа» № 93» (426061, Удмуртия, г. Ижевск, ул. Ворошилова, д. 66), zubko@bk.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила в редакцию: 24.12.2022

В окончательном варианте: 10.04.2022

References



1. Anufrienko L.V. Problema vybora pokazatelei predraspolzhennosti pedagoga k liderskoi deyatelnosti. Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 2019, no. 9, pp. 3-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/laokmx>
2. Valyaeva R.V. Pedagogicheskoe liderstvo kak resurs razvitiya sistemy obrazovaniya i ob"ekt izmereniya. Vestnik MGPU. Seriya: Sovremennyi kolledzh = MCU Journal. Series: Modern College, 2022, no. 3(3), pp. 49-58. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.3.3.5>, <https://elibrary.ru/kokwel>
3. Voloshko V.I. Sovremennoe liderstvo pedagoga. Vzglyad v budushchee. Pedagogicheskaya nauka i praktika = Pedagogical Science and Practice, 2018, no. 4(22), pp. 50-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yvdkcd>
4. Kasprzhak A., Kobtseva A., Shishkina M. Pedagogicheskoe liderstvo kak resurs razvitiya sistemy obrazovaniya i ob"ekt izmereniya. Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development, 2019, vol. 14, no. 1, pp. 68-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/esd14.1.08>, <https://elibrary.ru/ozedxi>
5. Kasprzhak A., Kobtseva A., Shishkina M. Pedagogicheskoe liderstvo kak resurs razvitiya sistemy obrazovaniya i ob"ekt izmereniya. Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development, 2019, vol. 14, no. 1, pp. 68-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/esd14.1.08>, <https://elibrary.ru/ozedxi>
6. Kondrat'ev E.V., Mamonova O.N., Yurchenko O.V. Osobennosti i spetsifika sovremennogo nastavnichestva. Standarty i kachestvo = Standards and Quality, 2021, no. 4, pp. 86-91. (In Russ.) <https://doi.org/10.35400/0038-9692-2021-4-86-91>, <https://elibrary.ru/mippry>
7. Volkova N.V., Zaichenko N.A., Chiker V.A., Gyuninen O.V. Kontsept "talant-menedzhment" i organizatsionnaya priverzhennost' pedagogov. Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow, 2021, no. 3, pp. 168-188. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>, <https://elibrary.ru/ououkj>
8. Kubar'kova N.V. Razrabotka kriteriev dlya otsenki sformirovannosti professional'no znachimykh liderskikh kachestv u studentov pedagogicheskogo



kolledzha. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2016, no. 4(133), pp. 171-190. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-171-185>, <https://elibrary.ru/vvupst>

9. Kurkina N.R., Potapova L.N., Maltisova T.V. *Pedagogicheskoe liderstvo i menedzhment v sisteme rossiiskogo i zarubezhnogo obrazovaniya kak faktor rezil'entnosti obrazovatel'noi organizatsii. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2023, no. 3, p. 29. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.32665>, <https://elibrary.ru/blpsdt>

10. Kuchina E.N. *Pedagogicheskoe liderstvo kak resurs razvitiya sistemy obrazovaniya. Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2020, no. 6-1(45), pp. 141-146. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10666>, <https://elibrary.ru/zatswr>

11. Zelenov Yu.N., Khamatnurov F.T., Kamka S.V., Nikolenko O.I. *Pedagog-lider obshcheobrazovatel'noi shkoly v obshchestvennom soznanii studentov. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 5, pp. 30-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po20-05-03>, <https://elibrary.ru/wtrwpr>

12. Shkitina N.S., Grevtseva G.Ya., Kasatkina N.S. et al. *Podgotovka studentov pedagogicheskikh vuzov k upravleniyu obrazovatel'nym protsessom v shkole. Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 3(45), pp. 140-157. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.11>, <https://elibrary.ru/ednetf>

13. Murzalinova A.Zh., Al'magambetova L.S., Abil'dina S.K. et al. *Razvitie liderstva uchitelei kak instrument nepreryvnogo razvitiya v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Karaganda University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 3(107), pp. 111-122. (In Russ.) <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/110-121>, <https://elibrary.ru/gnvqkp>

14. Filinkova E.B., Shul'ga T.I. *Vospriyatie pedagogami rukovodyashchei deyatel'nosti v obrazovanii kak faktor gotovnosti k perekhodu na upravlencheskuyu dolzhnost'. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and*



Education, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 21-31. (In Russ.)

<https://doi.org/10.17759/pse.2018230402>, <https://elibrary.ru/ymvcrv>

15. Filinkova E.B. Uroven' i lichnostnye faktory gotovnosti pedagogov doskol'nogo i srednego obrazovaniya k perekhodu na upravlencheskuyu rabotu. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2019, vol. 24, no. 2, pp. 72-81. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240207>, <https://elibrary.ru/rexpnl>

16. Antinluoma M., Ilomäki L., & Toom A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 617613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>

17. Braseth E.A. (2021). Principals' leadership of mathematics teachers' professional development. *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 697231. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.697231>

18. Giraldo F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 23, no. 2, pp. 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>

19. Každonek-Crnjaković A., & Fišer Z. (2021). Teacher positioning and students with dyslexia: Voices of Croatian EFL teachers. *Journal of Language and Education*, vol. 7, no. 3, pp. 76-88. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561>

20. Lenskaya E., Brun I. Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership. *Educational Studies*. Moscow, 2016, no. 2, pp. 62-99. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-62-99>, <https://elibrary.ru/wgevttr>

21. Pan H.-L.W., & Chen W.-Y. (2021). Connection between Taiwanese research on school leadership and global scholarship: A bibliometric review. *Journal of Research in Education Sciences*, vol. 66, no. 2, pp. 175-206. [https://doi.org/10.6209/jories.202106_66\(2\).0006](https://doi.org/10.6209/jories.202106_66(2).0006)

22. Yulia Y., Ahyani N., & Wardarita R. (2021). Pengaruh disiplin kerja kepala sekolah dan motivasi terhadap kinerja guru sekolah dasar negeri. *Jurnal Pamator*, vol. 14, no. 2, pp. 122–127. <https://doi.org/10.21107/pamator.v14i2.11478>



About the authors:

Zubko Tatyana Vladimirovna – Director, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 93" (66 Voroshilova St., Izhevsk, Udmurtia, 426061, Russia),
zubko@bk.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

Received by the editorial office: 24.12.2022

In the final version: 10.04.2022