

УДК 37.07

ББК 74.04(2)

ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ МОСКВЫ: УДАЛОСЬ ЛИ СОЗДАТЬ НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СВЯЗИ?

Е. Н. Куксо

Аннотация. При реорганизации школ Москвы в территориальные образовательные комплексы, несомненно, изменились как многие внутренние формальные процедуры, так и структуры неформальных профессиональных взаимодействий педагогов и администрации. При этом обзор исследований показывает, что именно профессиональные связи между педагогами являются одним из важных факторов повышения качества преподавания. В данном исследовании на примере кейсов двух образовательных комплексов при помощи метода сетевого анализа показываются особенности профессиональных и личных взаимодействий между педагогами внутри отдельных подразделений территориального образовательного комплекса, роль руководителей школьных методических объединений и администрации.

Ключевые слова: территориальные образовательные комплексы, профессиональные взаимодействия, сетевой анализ, методическая работа, профессиональное развитие педагогов.

TERRITORIAL EDUCATIONAL COMPLEXES IN MOSCOW: DID THEY MANAGE TO CREATE NEW PROFESSIONAL TIES?

К. М. Kukso

Abstract. The reorganization of Moscow schools in the territorial educational complexes led to major changes both in formal procedures and informal professional interactions among teachers. Research review on educational development shows that professional interactions are one of the key factors of school improvement. The article analyzes two cases of territorial educational complexes in Moscow. Based on the social network analysis data, professional interaction structures of teachers and formal leaders are shown in the article.

Keywords: Territorial educational complexes, professional interactions, social network analysis, methodological work, professional development of teachers.

Введение

Едва ли кто-либо станет спорить, что Постановление «О проведении пилотного проекта по развитию общего образования в городе Москве» существенно изменило образовательный ландшафт города. Укрупнение школ было горячей темой общественно-политических СМИ¹. В то же время из-за стремительности изменений пока еще относительно мало исследовательских работ, посвященных этой проблематике. В связи с недостатком эмпирических исследований пока трудно судить, насколько реальные

изменения связаны с теми целями, которые задавались изначально.

Одна из первых целей проекта укрупнения школ, которая была заявлена разработчиками, звучит как «развитие профессионального сообщества, повышение уровня квалификации, компетенций и уровня оплаты труда педагогических работников» [1]. В связи с этим целью нашего исследования было рассмотреть непосредственно особенности развития профессионального сообщества. В качестве фокуса мы выбрали несколько конкретных аспектов:

¹ Примеры упоминаний в СМИ: <http://expert.ru/expert/2012/46/god-besposchadnogo-ukrupneniya/>, <http://www.kommersant.ru/doc/2062297>

- сложность и качество связей внутри территориального образовательного комплекса в целом и между его структурными подразделениями;

- основные направления взаимодействий между структурными подразделениями;

- особенности работы «сквозных» методических объединений;

- роль членов администрации внутри педагогического сообщества;

- установки педагогов относительно необходимости обмена опытом.

Мы подробно рассматривали два кейса: одна из школ находится в так называемом сложном социальном контексте и отсутствует в рейтинге успешных учреждений Москвы, вторая является довольно успешной и входит в ТОП-300 городского рейтинга. В итоге мы получили поразительно схожие результаты по обеим организациям. Мы не можем говорить, что ситуация в других образовательных комплексах Москвы выглядит схожим образом. Однако мы можем предположить, что некоторые из обнаруженных нами в исследуемых школах проблем могут быть типичными. Их понимание и осознание, возможно, расширит круг внимания управленцев и исследователей.

Предпосылки возникновения работы

В отличие от пользы укрупнения школ, положительный педагогический эффект профессиональных взаимодействий учителей был подтвержден рядом исследований: внутришкольное сотрудничество учителей ассоциируется с ростом эффективности преподавания [2; 3], повышением уровня доверия [4], большей концентрацией на образовательных и поведенческих результатах [5], увеличением разнообразия педагогических навыков [6]. В то же время антипод сотрудничеству – профессиональная изоляция педагогов связана со множеством негативных факторов [7]. Также Rosenholz в своих работах показывает, что изоляция – это один из основных барьеров профессионального роста учителей [8].

Таким образом, расширение потенциально поля взаимодействий учителей, создание более многочисленных межструктурных методических объединений, кафедр и лабораторий может иметь положительные педагогические

эффекты для территориального образовательного комплекса (далее – ТОК). Нам было интересно рассмотреть, в какой мере эти положительные улучшения были достигнуты с момента объединения школ. Это предположение вывело нас на следующие исследовательские вопросы:

- *В какой мере развиты профессиональные связи между структурными подразделениями комплекса?* Этот вопрос позволяет нам узнать, насколько расширяется сеть профессиональных контактов учителя при реорганизации школ.

- *Существуют ли устойчивые профессиональные связи между заведующими методическими объединениями и учителями-предметниками в различных структурных подразделениях ТОК?* На наш взгляд, это является косвенным критерием качества работы «сквозных» методических объединений, которые назывались в качестве возможного фактора профессионального роста.

В известном докладе McKinsey о повышении качества преподавания подчеркивалась существенная роль выравнивания уровня преподавания, много внимания уделялось профессиональным взаимодействиям и обмену опытом непосредственно в самом коллективе [9]. Поэтому в качестве объектов для анализа мы выделяли: качество связей в коллективах, плотность взаимодействий, сферы взаимодействий, отношение педагогов к обмену опытом.

Методологические основы исследования

Для анализа предложенных аспектов мы использовали два типа данных:

- установки коллектива относительно взаимного обмена опытом на индивидуальном уровне и уровне структурных подразделений, то есть статистические данные;

- личные, профессиональные и потенциальные связи между сотрудниками ТОК, то есть социометрические данные [10].

Зарубежные исследования, в которых использовались данные о социальных сетях школ, подтверждают, что существует устойчивая положительная корреляция между плотностью взаимодействий и образовательными результатами школы [11], также важными факторами являются педагогическое лидерство директора и распределение профессионального влияния между членами коллектива.

В данной работе мы исследовали три типа сетей педагогов. *Персональные сети* вычислялись как суммарная матрица по вопросам: «Если у Вас возникнет сложная/тяжелая жизненная ситуация и Вам нужна будет помощь, к кому из коллег Вы обратитесь?» и «Кого из коллег Вы пригласите на свой день рождения к себе домой?». *Актуальные профессиональные связи* строились на основе выборов учителей по вопросам: «Если у Вас возникают профессиональные проблемы, то с кем из коллег Вы советуетесь, к кому обращаетесь за помощью?» и «Назовите тех коллег, к кому по разным причинам (помощь, знакомство с чужим опытом и пр.) Вы чаще ходите на занятия в настоящее время?». Чтобы построить *потенциальные профессиональные сети*, мы использовали такие вопросы: «Кого из коллег Вы хотели бы видеть в составе вновь организованной группы для решения какой-либо проблемы в области преподавания и воспитания?» и «Как вы считаете, кого из коллег Вам было бы полезно видеть на своих уроках, занятиях и мероприятиях?» [12].

Результаты исследования

Исследование актуальных профессиональных социальных связей выявило несколько сходных для обоих кейсов факторов:

1. Взаимные профессиональные связи между учителями существуют преимуще-

ственно внутри структурных подразделений образовательного комплекса.

Важно отметить, что мы анализируем не все связи в организации, а только взаимные, которые, на наш взгляд, отражают двусторонние и тем самым более устойчивые контакты между педагогами школы [7; 10; 12].

На рис. 1 разные структурные подразделения образовательного комплекса и администрация выделены различными цветами. Длина связи на изображении не играет роли. Визуально можно отметить, что в ТОК № 1 практически нет взаимных связей между учителями, преподающими в разных зданиях (исключения составляют только три связи: 44–65–4, 10–63, 43–87). Администрация школы (точки 1–4 на рис. 1) имеет профессиональные взаимодействия внутри управленческой команды и преимущественно с педагогами того подразделения, в котором физически находится.

Хотя в обоих комплексах проводилось целенаправленное объединение внутри каждого структурного подразделения педагогов из разных в прошлом школ, эти связи обычно не сохраняются. Например, в структурном подразделении 1 (белый, узлы 15–38) работает 10 учителей из бывшей школы 1, а во втором подразделении (светло-серый цвет, узлы 39–54) – 9 педагогов из той же школы, однако между ними не наблюдается взаимных профессиональных связей.

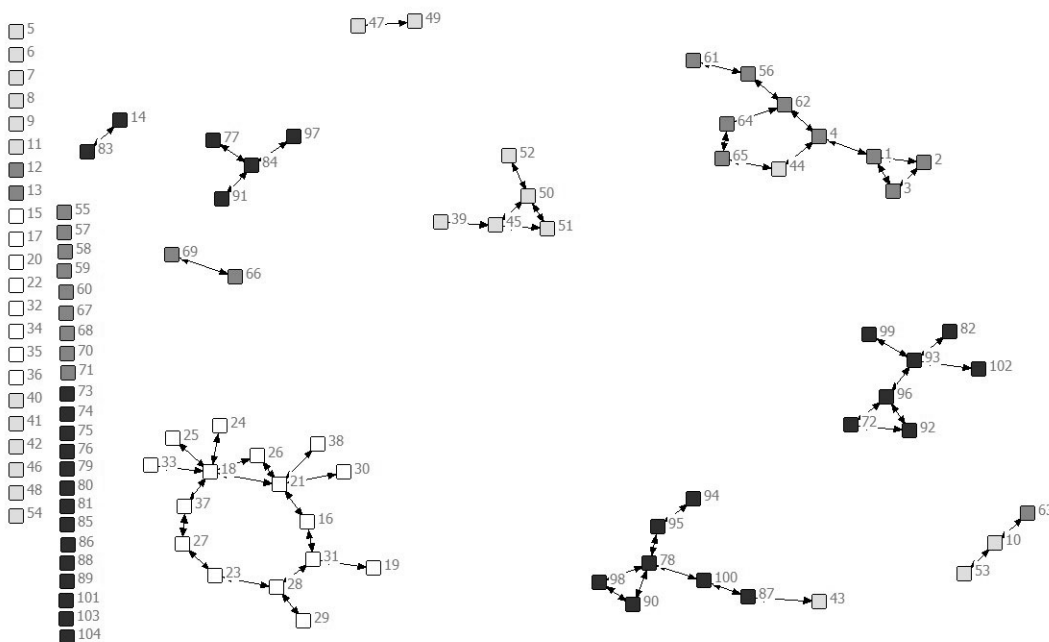


Рис. 1. Взаимные профессиональные связи между педагогами внутри ТОК № 1

Похоже выглядит ситуация и во втором образовательном комплексе. Визуализация взаимодействий представлена на рис. 2. Хотя на первый взгляд может показаться, что связи гораздо более разнообразны (например, есть крупная сеть взаимодействий вокруг администрации), все равно горизонтальных связей между подразделениями не больше (только узлы 15, 120, 60 являются «структурными мостами» между подразделениями) [12].

2. В обоих ТОК наблюдается высокий уровень профессиональной и личной изоляции педагогов.

Оба рисунка указывают на то, что у большого количества сотрудников нет взаимных профессиональных и личных связей. Анализ структуры организации 1 показывает, что 52 сотрудника организации (50%) являются изолированными эмоционально, то есть не имеют взаимных личных связей. В организации 2 ситуация выглядит довольно схоже: 62 сотрудника из 126 не имеют взаимных личных связей.

Так же ситуация обстоит и с профессиональной изоляцией учителей. В первой организации уровень профессиональной изоляции ниже, чем личной – 43% (по сравнению с 50%). Во второй организации этого различия не наблюдается – 63 сотрудника из 126 (50%) не имеют взаимных профессиональных связей.

Относительно невелика доля взаимных личных и профессиональных связей в обеих организациях: в ТОК № 1 эти показатели составляют 21,5% и 16,8%, для ТОК № 2 18,5% и 16% соответственно.

3. Потенциальных профессиональных связей несколько больше, чем актуальных.

В обеих ТОК мы обнаружили, что количество установленных связей по вопросам о потенциальных взаимодействиях несколько выше, чем об актуальных. Так, в первой организации потенциальных связей было 438 (по сравнению с 333 актуальными), хотя плотность взаимных связей несколько ниже: 12,6% по сравнению с 16,8%. В ТОК № 2 потенциальных связей зафиксировано 408 (при 361 актуальной) при плотности взаимных связей в 12,3%. Таким образом, у руководителя есть определенный ресурс для большего объединения педагогов вокруг решения профессиональных проблем. При этом для образовательной организации № 1 этот ресурс представляется более обширным, так как потенциальных связей более чем на 30% больше, чем существующих на данный момент.

4. Взаимные связи руководителей методических объединений также ограничены внутри отдельных зданий. Некоторые из формальных педагогических лидеров не являются профессионально референтными для коллег.

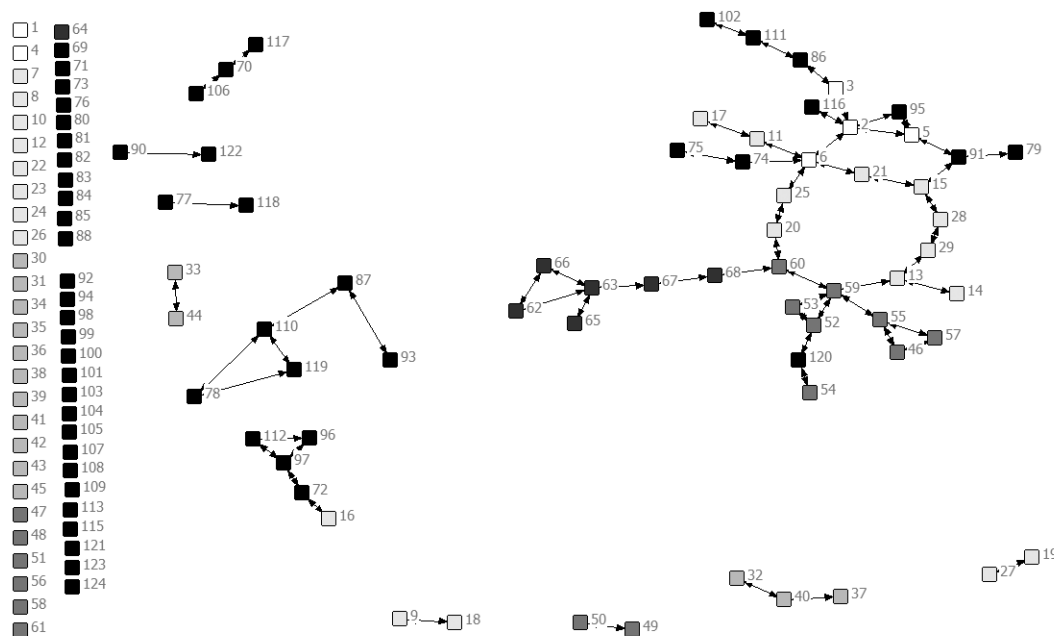


Рис. 2. Взаимные профессиональные связи между педагогами внутри ТОК № 1

При создании образовательных комплексов одной из задач было улучшение работы методических объединений. Укрупненные кафедры или методические объединения могли бы иметь более широкий охват работы. Мы проанализировали профессиональные связи заведующих методическими объединениями (выделены черным на изображении). Данные комплекса 1 (рис. 3) показывают, что связи руководителей методических объединений также ограничиваются теми структурными подразделениями, в которых они находятся. При этом узлы 14, 47 в целом имеют небольшое количество связей (в особенности взаимных). Изолированные от коллектива методические лидеры (например, 13 и 79) представляются нам определенным свидетельством кризиса сложившейся системы профессиональных взаимодействий внутри школ.

В образовательном комплексе № 2 ситуация выглядит схожим образом: некоторые из заведующих методическими объединениями изолированы или имеют мало связей, другие же имеют плотные сети лишь внутри своих подразделений.

5. Члены управленческих команд обоих ТОК взаимодействуют не со всеми структурными подразделениями.

Мы спрашивали о частоте взаимодействий учителей с формальными лидерами разного

уровня: руководителями методических объединений, руководителями структурных подразделений, заместителями директора и самим директором. Полученные нами ответы во многом подтверждают данные, которые видны на изображениях социальных сетей: к заведующим методическими объединениями обращаются лишь 17% и 18,6% учителей в двух образовательных комплексах.

Наши данные показывают, что чаще всего педагоги за профессиональной помощью обращаются к так называемым руководителям структурных подразделений (28,4% и 24% учителей обращаются к ним часто). Хотя официально это должность была упразднена в системе московского образования, «главные по зданию» по-прежнему играют порой более существенную педагогическую роль, чем руководитель и заместители. На рис. 4 не представлены обращения к директору, так как в ТОК № 1 лишь один учитель указал, что обращается к директору раз в месяц. Другие ответы были «раз в полугодие» и «еще реже». В ТОК № 2 ответов «раз в неделю» или «раз в месяц» не было вовсе.

Таким образом, несмотря на существенные различия в рейтинге, контингенте, директорском стаже руководителя, образовательные комплексы практически идентичны по структуре вертикальных взаимодействий: директор оказывается практически полностью исклю-

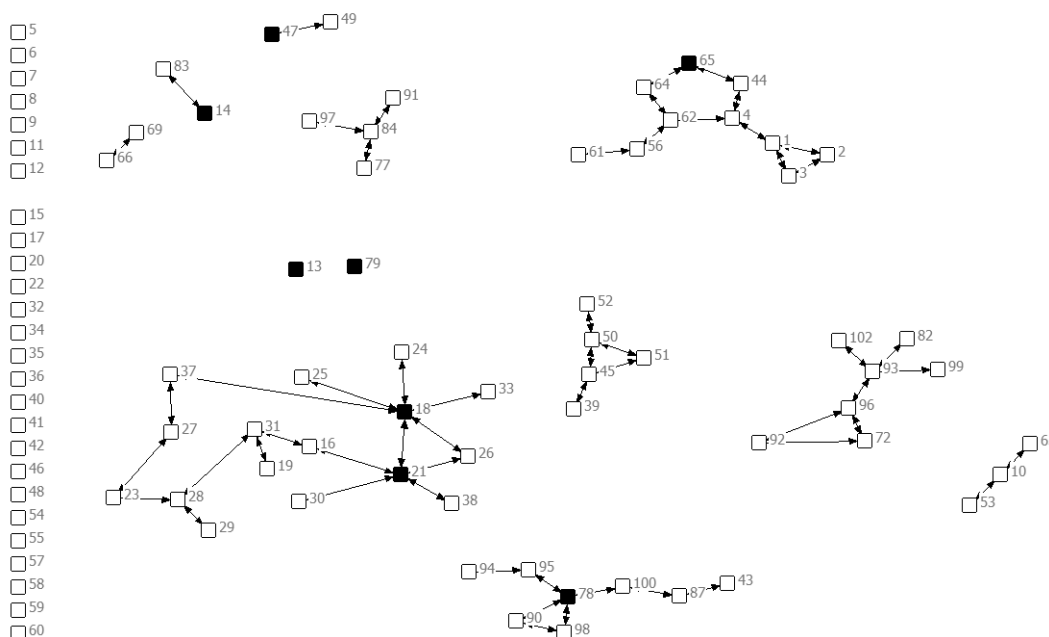


Рис. 3. Позиция руководителей методических объединений в школьной сети, комплекс 1

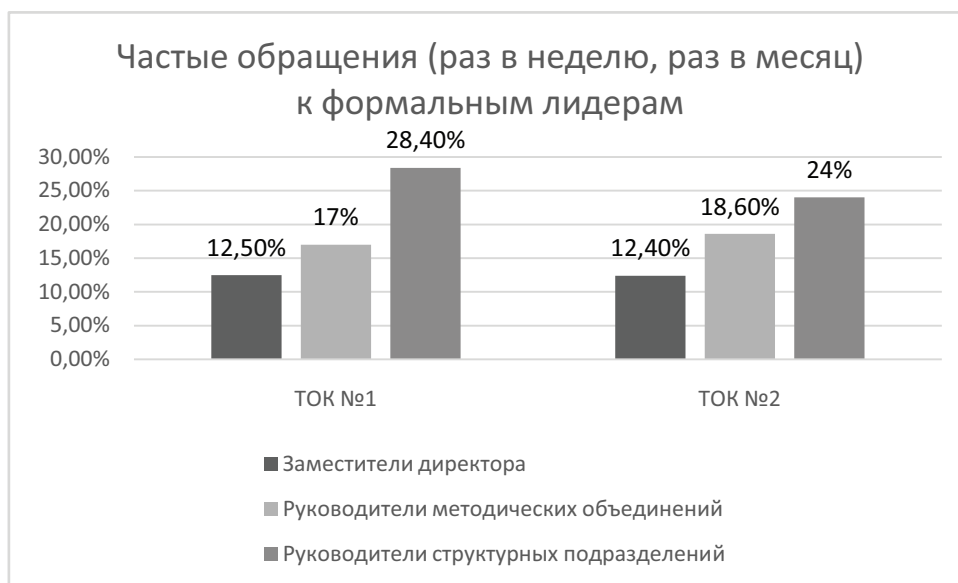


Рис. 4. Частота обращений по профессиональным вопросам к сотрудникам с различным административным статусом

ченным из вопросов профессионального обмена, но не видно, чтобы эту функцию переняли заместители или методические лидеры. Следует отметить, что членов администрации пять и шесть (в комплексах 1 и 2 соответственно), а заведующих методическими объединениями – девять (в обоих комплексах), при этом объем обращений представляется крайне низким.

6. По некоторым вопросам разброс ответов внутри ТОК был более существенным, чем средние показатели двух разных организаций.

По большинству вопросов средние показатели между двумя образовательными комплексами не имели статистически значимых различий. Например, разница по «декларативным» вопросам (например, признание ценности доверия, необходимость профессионального обмена, отношение к посещению уроков) составляет 1–3%.

Однако внутри образовательных комплексов внутри структурных подразделений обнаруживаются довольно существенные различия между подразделениями. Например, в комплексе 1 наиболее существенная разница обнаружилась по трем вопросам: *Как часто за последний учебный год Вы посещали открытые уроки (занятия, мероприятия) педагогов (преподавателей) Вашей образовательной организации?* (Вопрос Б3.) *Как часто за последний учебный год Вы проводили с другими педагога-*

ми (преподавателями, воспитателями) интегрированные занятия или иные совместные мероприятия. (Вопрос Б5.) *Как часто Вы лично за последний учебный год по своей инициативе обращались (советовались, обсуждали) по вопросам преподавания и воспитания конкретных обучающихся (воспитанников) или классов (групп) к заведующим кафедрами (методобъединений, отделений)?* (Вопрос Б17.)

Разница показана на рис. 5 (представлен процент данных респондентами положительных ответов на заданные вопросы).

Различия всех факторов, представленных в таблице, являются статистически значимыми, $p < 0,05$.

На наш взгляд, существенные различия внутри структурных подразделений говорят о том, что зачастую организационная культура разнится внутри образовательного комплекса. Это косвенно указывает на то, что можно ожидать довольно существенной разницы и в образовательных результатах разных структурных подразделений.

Ограничения исследования

В данном исследовании мы рассматривали лишь два школьных кейса, что не позволяет говорить обо всей образовательной системе Москвы. Тем не менее поразительная схожесть двух организаций, которые находятся в совершенно разных социальных контекстах и разных округах го-

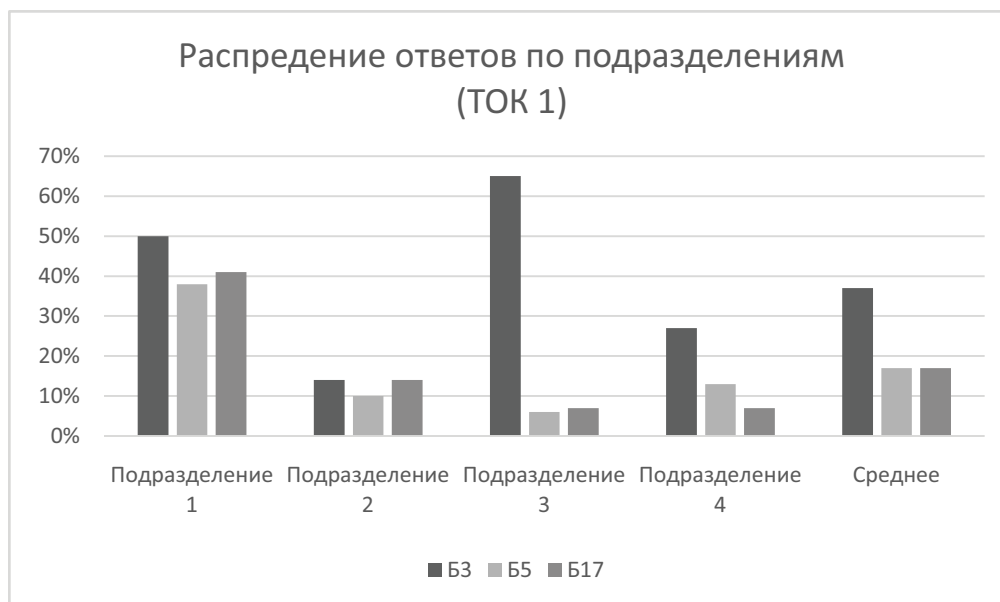


Рис. 5. Распределение ответов в структурных подразделениях ТОК № 1

рода, позволяет предположить, что обнаруженные феномены могут быть не уникальными и повторяться в иных учреждениях, которые проходят через процедуру укрупнения.

Так как наш анализ представляет собой разовый срез, а не лонгитюдные данные, мы не можем говорить об улучшениях или ухудшениях, которые произошли внутри образовательных организаций. Например, нами был обнаружен высокий процент профессиональной и личной изоляции (около половины учителей в обеих организациях), но сложно сказать, это особенности жизни в мегаполисе, результат преобразований или же просто случайность. Наше исследование показывает, что даже при переходе из одной школы в разные структурные подразделения связи между учителями не сохраняются. При этом имплицитно полагаем, что они были до укрупнения школ.

Сравнение данных этих двух кейсов с большей выборкой школ, а также проведение повторных исследований помогли бы более точно понять особенности построения взаимодействий внутри коллективов территориальных образовательных комплексов.

Обсуждение результатов

С начала процесса реструктуризации прошло относительно мало времени, поэтому сложно рассчитывать на быстрое возникновение устойчивых связей. Целью данного исследова-

ния было рассмотреть кейсы школ на конкретном временном промежутке по внедрению изменений.

Анализ социального капитала после двух-трех лет проведения реформ указывает скорее на то, что школы в настоящий момент все еще переживают стадию спада и разрыва прежних связей. На наш взгляд, полученные данные актуализируют определенные управленческие вопросы, которые важны для директора при дальнейшем проведении реформ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление от 22 марта 2011 года № 86-ПП О проведении пилотного проекта по развитию общего образования в городе Москве.
2. *Shachar H., Shmuelevitz H.* Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools // *Contemporary Educational Psychology*. – 1997. – No. 22 (1). – P. 53–72.
3. *Goddard Y., Goddard R., Tschannen-Moran M.* A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools // *The Teachers College Record*. – 2007. – No. 109 (4). – P. 877–896.
4. *Tschannen-Moran M., Hoy A. W.* Teacher efficacy: Capturing an elusive construct // *Teaching and teacher education*. – 2001. – No. 17 (7). – P. 783–805.

5. Erb T. O. Teamwork in middle school education // *Teamwork models and experience in education*. – Boston: Allyn & Bacon, 1995. – P. 175–198.
6. Pounder D. G. Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls. – New York: SUNY Press, 1998. – 183 p.
7. Ушаков К. М. Управление школой: кризис в период реформ. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.
8. Rosenholtz S. J. Teachers' workplace: The social organization of schools. – New York: Addison-Wesley Longman Ltd., 1989.
9. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / пер. с англ. // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
10. Ушаков К. М., Куксо Е. Н. Возможности сетевого анализа для исследований в образовании // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 79–88.
11. Friedkin N. E., Slater M. R. School leadership and performance: A social network approach // *Sociology of Education*. – 1994. – No. 4. – P. 139–157.
12. Ушаков К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 247–260.
13. Burt R. S. Structural holes: The social structure of competition. – Harvard: Harvard university press, 2009. – 299 p.
3. Goddard Y., Goddard R., Tschannen-Moran M. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*. 2007, No. 109 (4), pp. 877–896.
4. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. 2001, No. 17 (7), pp. 783–805.
5. Erb T. O. Teamwork in middle school education. In: *Teamwork models and experience in education*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. Pp. 175–198.
6. Pounder D. G. *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. New York: SUNY Press, 1998. 183 p.
7. Ushakov K. M. *Upravlenie shkoloy: krizis v period reform*. Moscow: Sentyabr, 2011. 176 p.
8. Rosenholtz S. J. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Addison-Wesley Longman Ltd., 1989.
9. Barber M., Mourshed M. Kak dobitya stabilnogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh Uroki analiza luchshikh sistem shkolnogo obrazovaniya mira. *Voprosy obrazovaniya*. 2008, No. 3, pp. 7–60. (in Russian)
10. Ushakov K. M., Kukso E. N. Vozmozhnosti setevogo analiza dlya issledovaniy v obrazovanii. *Narodnoe obrazovanie*. 2015, No. 3, pp. 79–88.
11. Friedkin N. E., Slater M. R. School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*. 1994, No. 4, pp. 139–157.
12. Ushakov K. M. Diagnostika realnoy struktury obrazovatelnoy organizatsii. *Voprosy obrazovaniya*. 2013, No. 4, pp. 247–260.
13. Burt R. S. *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard: Harvard university press, 2009. 299 p.

REFERENCES

1. Postanovlenie ot 22 marta 2011 goda № 86-PP O provedenii pilotnogo proekta po razvitiyu obshchego obrazovaniya v gorode Moskve.
2. Shachar H., Shmuelewitz H. Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*. 1997, No. 22 (1), pp. 53–72.
3. Goddard Y., Goddard R., Tschannen-Moran M. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*. 2007, No. 109 (4), pp. 877–896.
4. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. 2001, No. 17 (7), pp. 783–805.
5. Erb T. O. Teamwork in middle school education. In: *Teamwork models and experience in education*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. Pp. 175–198.
6. Pounder D. G. *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*. New York: SUNY Press, 1998. 183 p.
7. Ushakov K. M. *Upravlenie shkoloy: krizis v period reform*. Moscow: Sentyabr, 2011. 176 p.
8. Rosenholtz S. J. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Addison-Wesley Longman Ltd., 1989.
9. Barber M., Mourshed M. Kak dobitya stabilnogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh Uroki analiza luchshikh sistem shkolnogo obrazovaniya mira. *Voprosy obrazovaniya*. 2008, No. 3, pp. 7–60. (in Russian)
10. Ushakov K. M., Kukso E. N. Vozmozhnosti setevogo analiza dlya issledovaniy v obrazovanii. *Narodnoe obrazovanie*. 2015, No. 3, pp. 79–88.
11. Friedkin N. E., Slater M. R. School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*. 1994, No. 4, pp. 139–157.
12. Ushakov K. M. Diagnostika realnoy struktury obrazovatelnoy organizatsii. *Voprosy obrazovaniya*. 2013, No. 4, pp. 247–260.
13. Burt R. S. *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard: Harvard university press, 2009. 299 p.

Куксо Екатерина Николаевна, аспирант Института образования Национального исследовательского университета Высшая школа экономики

e-mail: kkukso@yandex.ru

Kukso Katsiaryna M., Post-graduate student, Institute of Education, National Research University, Higher School of Economics

e-mail: kkukso@yandex.ru