



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Влияние стиля руководства на эффективность управления
образовательными системами**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы магистратуры
«Менеджмент профессионального образования»
Форма обучения очная**

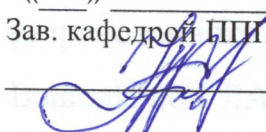
Проверка на объем заимствований:

91,82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2026 г.

Зав. кафедрой ППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

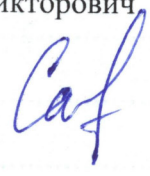
Студент группы ОФ-209-174-2-1

Лободанова Ирина Юрьевна 

Научный руководитель:

д.п.н., профессор

Савченков Алексей Викторович



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	15
1.1 Понятие «Управление образовательными системами», функции, принципы и методы управления образовательными системами	15
1.2 Определение понятия «Стиль руководства» и основные подходы к его изучению. Виды стилей руководства и их характеристика.....	31
1.3 Специфика руководства образовательными системами	40
1.4 Взаимосвязь стиля руководства и эффективности управления образовательными системами.....	46
Выводы по ГЛАВЕ 1	51
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	57
2.1 Общая характеристика образовательной организации	57
2.2 Изучение характеристик стилей управления руководителей образовательной организации и их эффективности	59
2.3 Экспериментальная работа по разработке и внедрению программы корректировки стиля руководства.....	69
2.4 Анализ результатов экспериментальной работы по внедрению разработанного стиля руководства.....	80
Выводы по ГЛАВЕ 2	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	94
ПРИЛОЖЕНИЕ	106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социокультурная ситуация, которая сложилась в современном обществе, актуализирует проблему управления образовательными системами, ставит перед руководителем новые задачи, возможности использования уже сформировавшихся стилей деятельности в руководстве или создания своего путём слияния нескольких стилей.

Стиль управления – главная характеристика эффективности работы образовательной системы в целом. Данная область в сфере управления является наиболее значимой в менеджменте профессионального образования.

Образовательная организация – особый вид социальных предприятий, который нуждается в регулярном и всецелом управлении. Особенно сегодня, когда развиваются такие сферы, как дистанционное образование. Образование сегодня становится более узкопрофильным и индивидуализированным, цифровизированным и информационно-ориентированным [6].

Дело в том, что виды получения знаний и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, накладывают на образовательную организацию, а соответственно, и на управленцев, педагогов, персонал определенные обязанности по своевременному регулированию внутренних и внешних процессов.

Исследование стиля руководства стало важным направлением в интегральном изучении личности, особенно в последние десять лет. В условиях стремительных изменений в образовательной среде, необходимость эффективного управления становится всё более актуальной. Оценка личностных качеств и проблем, связанных с отбором руководителей образовательной организации, представляет собой один из самых сложных аспектов управленческой деятельности. Это связано с тем, что успешный руководитель должен не только обладать определенными

знаниями и навыками, но и уметь находить подход к каждому участнику команды, что требует глубокого понимания человеческой психологии. Исследования стилей руководства в образовательных системах ведутся психологами и педагогами более полувека. За это время накоплен значительный объем данных, который позволяет дифференцировать различные подходы к этой проблеме.

Стиль руководства – важнейший инструмент, необходимый для формирования такой обстановки в коллективе образовательной организации, которая будет способна удовлетворять потребность всех его участников в творчестве. Именно на нем, по нашему мнению, базируется любая деятельность любого современного социального института. От современного руководителя требуется приложение максимального количества сил для выбора или даже выработки собственного наиболее эффективного стиля руководства.

Индивидуальные особенности управленца оказывают прямое, непосредственное влияние на стиль руководства, следовательно, и на эффективность управления образовательной организацией. Исходя из этого, стиль проявляется не только через непосредственно процесс управления, но и через выбор личностью верных и наиболее актуальных, своевременных, результативных и гуманистических технологий взаимодействия с трудовым коллективом [17].

Наука управления имеет достаточно обширную и разветвленную теоретико-практическую базу, которая содержит ряд концепций, классификаций и типологий стилей руководства. Выбор стиля ложится на плечи главного управляющего организацией, который, в соответствии с этим, в определенном ключе выполняет свои трудовые профессиональные обязанности в тех или иных условиях.

Управленцы в сфере образования все чаще подчеркивают высокое значение правильного и своевременного выбора верного стиля руководства, что необходимо для гармоничного и комплексного

управления современной образовательной организацией. Времена и реалии претерпевают изменения, а социум выдвигает все более жесткие требования к системе управления различными социальными институтами. Это значительно усложняет процесс непосредственного управления, а также оказывает определенное влияние на эффективность и результативность управленца в сфере образования и субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Ключевым фактором успеха организации и эффективности ее развития является стиль управления руководителя своими подчиненными. Для каждого менеджера характерен свой собственный стиль управления. Стиль управления определяет следующие факторы:

- отношение сотрудников к работе;
- мотивацию работников;
- взаимоотношения между подчиненными [98].

Главной особенностью современных методов управления является гибкость менеджера, возможность менять стиль работы и технологии принятия решений на основе постоянно меняющихся условий труда и требований.

Существует множество классификаций стилей руководства, которые выделяются по различным критериям: от авторитарных и демократических до трансформационных и транзакционных. Каждый стиль имеет свои преимущества и недостатки, и выбор подходящего стиля может зависеть от множества факторов, включая специфику образовательной организации, её цели и задачи, а также индивидуальные особенности руководителя.

В процессе трудовой деятельности формируется уникальный тип, или «почерк», руководителя. Это означает, что каждый руководитель развивает свой собственный стиль, который отражает личные качества, опыт и предпочтения в взаимодействии с людьми конкретного человека [31].

Важно отметить, что не существует двух одинаковых руководителей с идентичным стилем управления, так как каждый из них вносит в свою работу что-то уникальное. Такой индивидуальный подход к управлению может значительно повлиять на атмосферу в коллективе, мотивацию сотрудников и, в конечном итоге, на результаты работы всей образовательной организации.

Актуальность изучения стилей руководства также связана с тем, что в современном мире, где происходят постоянные изменения, руководители должны быть гибкими и адаптивными. Умение менять стиль управления в зависимости от ситуации и потребностей коллектива становится важным навыком. Это требует от руководителей не только профессионализма, но и эмоционального интеллекта, который позволяет им лучше понимать и чувствовать своих подчиненных.

Помимо всего прочего, верно выбранный стиль руководства позволяет стимулировать коллектив к максимизации инициативности, мотивирует выполнять свои должностные обязанности, используя не формальный, а творческий подход.

Здесь же важно отметить, что стиль руководства не просто позволяет создать условия для развития такого поля для творчества, но и позволяет сформировать четкие профессиональные должностные рамки, в которых коллектив осуществляет свою деятельность и функционирует. Это позволяет контролировать процесс выполнения профессиональных обязанностей и оценивать итоги деятельности подчиненных.

Управление современной образовательной организацией сегодня считается одним из наиболее сложных видов управления, поскольку ориентирует управленца одновременно на достижение двух ключевых результатов:

- создание благоприятной атмосферы для развития и функционирования всех членов профессионального коллектива;

– формирование условий для развития отрасли образования, повышения его качества, развитие концепций, позволяющих приблизить и ускорить процесс модернизации системы образования [89].

Исследования показывают, что гибкость менеджера определяется применением преимуществ каждого стиля руководства. Использовать его необходимо в зависимости от особенностей организации, а также внутренних и внешних условий, влияющих на нее.

В зависимости от ситуации в организации используют различные стили руководства:

– авторитарный стиль управления применяется, если подчиненные добровольно соглашаются с методами управления или если сложившаяся производственная ситуация требует использования указанного стиля;

– демократический стиль руководства, как правило, применим при стабильном, сложившемся коллективе, при наличии активных, инициативных, нестандартно думающих сотрудников, а также при не экстремальных условиях труда;

– либеральный стиль руководства проявляется в предоставлении сотрудникам высокой степени свободы в принятии решений и выполнении задач, руководитель минимально вмешивается в рабочие процессы, фактически устранившись от активной управленческой роли [19].

Руководителю трудно выбрать стиль руководства, удовлетворяющий всех членов подчиненного ему коллектива. Стиль работы складывается подсознательно и постепенно, пока не определится совокупность приемов общения с подчиненными и воздействия на них, позволяющих находить наиболее эффективное и правильное решение.

Становление стиля управления всегда сложный и долговременный процесс. Руководителю требуется много времени, для ознакомления с деятельностью организации, а особенно для оценки профессионального уровня своих подчиненных. Руководителю необходимо знать, как подойти

к каждому из своих сотрудников, как правильно направить стимулирующее воздействие и наказать в случае необходимости.

Сущностное отличие управленческой деятельности от других форм человеческой активности состоит в принятии социально значимых, затрагивающих интересы множества людей решений и ответственности за их правильность и эффективность перед собственником. Разрешение противоречия между общими и частными характеристиками управленческой деятельности, а также влияние личностных качеств руководителя на механизм принятия решений выражается понятием «стиль управления».

Важно подчеркнуть интегральный характер процесса принятия решения, требующего особых личностных качеств.

В связи с многообразием стилей руководства образовательными системами стоит отметить, что исключительно верный и эффективный выбор руководителя сможет привести учреждение к положительному итогу и позволит достичь наибольшего количества целей.

Руководство является искусством. Возможно, по этой причине исследователи не смогли разработать и обосновать теорию эффективного стиля руководства, которую можно было бы использовать в разных ситуациях разным руководителям. Но возможно если бы этот стиль был выработан, то само руководство потеряло бы всю свою привлекательность, рискованность, превратилось бы в набор стандартных действий и приемов. В некоторых ситуациях руководители могут добиться эффективности своей работы, структурируя задачи, планируя и организуя задачи и роли, проявляя заботу и оказывая поддержку. В других ситуациях руководитель может посчитать более правильным оказывать влияние на подчиненных, а не структурировать условия осуществления их работы. Со временем те же самые руководители сменяют стиль из-за изменения характера задачи, с возникающими перед подчиненными проблемами, давлением со стороны высшего руководства и многими другими факторами, характерными для

организации. Поэтому эффективные руководители – это те, кто может вести себя по-разному – в зависимости от требований реальности.

В заключение следует сказать, что влияние стиля руководства на эффективность управления современной образовательной организацией выражается в каждом действии руководителя, стремящегося оптимизировать процесс выполнения должностных профессиональных задач. Важно понимать, что именно от стиля руководства зависит качество итогового «продукта» и степень вовлеченности образовательной организации в процессе глобальной модернизации образовательной системы.

Проблема исследования. У современных образовательных учреждений усложняются функции, что влечет за собой значительные перемены в организации работы и построении вертикали управления образовательными системами. В жизни педагогических коллективов и руководителей определилась потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности. Проблема состоит в том, что в действительности стили руководства не соответствуют теоретической основе, так как все люди различны, что порождает трудности в выборе одного определенного эффективного стиля руководства.

Таким образом, выбранная тема является крайне важной и актуальной. Стил ь руководства представляет собой явление, строго индивидуальное, определяемое специфическими характеристиками конкретной личности и отражающее особенности взаимодействия с людьми. В условиях современного образования, где успех зависит от слаженной работы команды, понимание и изучение различных стилей руководства становится необходимым для формирования эффективных образовательных процессов и достижения высоких результатов.

В связи с вышеизложенным актуальной становится тема «Влияние стиля руководства на эффективность управления образовательными системами».

Целью работы является разработка и внедрение программы корректировки стиля руководства на основе теоретического анализа литературы и анализа стилей управления действующих руководителей образовательной организации.

Объект исследования – стили руководства в управлении образовательными системами и эффективность их использования.

Предмет исследования – разработка и внедрение программы корректировки стиля руководства, разработанной на основе анализа специфики образовательной системы.

Гипотеза. Если разработать и внедрить программу корректировки стиля руководства в соответствии с особенностями конкретной образовательной системы, то эффективность управления образовательной системой повысится.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить понятие, функции, принципы, методы и специфику управления образовательными системами;
- проанализировать влияние различных стилей руководства на образовательные системы и выявить взаимосвязи стиля руководства и эффективности управления образовательными системами;
- проанализировать специфику руководства Профессионально-педагогическим институтом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»;
- разработать и применить программу корректировки стиля руководства для Профессионально-педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»;

– проверить эффективность управления Профессионально-педагогическим институтом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» после корректировки стиля руководства.

Теоретико-методологическая база исследования. Теоретической основой исследования является комплексный подход к изучению стилей руководства (труды, учения, теории многих российских и зарубежных учёных, психологов). Также теоретической основой служат концептуальные работы, раскрывающие основы общего системного анализа (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, В.А. Барабанщиков, А.А. Митькин и др.), профессиональной деятельности (В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, М.Ф. Секач, В.Д. Шадриков и др.), управленческой деятельности (И.В. Антоненко, В.Г. Зазыкин, А.И. Китов, Р.Л. Кричевский, В.Г. Крысько, Г.В. Суходольский, Р.Х. Шакуров и др.), социально-психологического анализа индивидуального стиля (В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.), методов руководства (А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский, В.А. Толочек и др.), руководства учебно-воспитательным процессом в образовательной организации (Ю.К. Бабанский, Б.З. Вульф, В.А. Караковский, Ю.А. Конаржевский, В.В. Лебединский, Б.Т. Лихачев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова и др.), общей проблематики управления системой образования (И.М. Ильинский, Б.В. Коваленко, В.А. Луков, Г.Н. Оглобина, М.М. Поташник, А.А. Реан, П.Н. Третьяков, В.Я. Якунин и др.)

Положения, выносимые на защиту.

1. Психологические аспекты стилей управления.

2. Демократический стиль руководства наиболее эффективен в рамках стабильного развития образовательной системы.

3. Разработанная и реализованная программа корректировки стиля руководства позволяет успешно адаптировать действия руководителя в соответствии с внешними и внутренними изменениями образовательной системы.

Научная новизна исследования заключается в том, на основе изученных теоретических данных будет проведен самостоятельный практический анализ основных психологических аспектов стилей управления в образовательной организации, и на его основе разработана программа корректировки стиля управления и совершенствования управленческих знаний и умений руководителей.

Теоретическая значимость исследования данной работы заключается в обосновании и уточнении основных теоретических положений и концептуальных подходов к выбору стиля руководства образовательным учреждением. Данное исследование расширяет наши представления о значении стиля управления для эффективного управления образовательным учреждением.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что ее материалы могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов по психологии управления, по психолого-педагогическим дисциплинам, в практической работе педагогов и руководителей образовательных организаций.

В соответствии с поставленными целью и задачами исследования определены следующие *методы исследования*:

– теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической, управленческой и методической литературы по теме исследования;

– эмпирические методы: проведение тестовых исследований по методикам, количественного и качественный анализа в практической части исследования;

– наблюдение, сравнительно-сопоставительный метод;

– беседа, опрос;

– анкетирование;

– статистический анализ;

– интерпретация результатов анкетирования.

База проведения исследования: Профессионально-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в три этапа в период с 2024-2026 гг.

Первый этап – аналитический. Изучение психолого-педагогической литературы, научно-методических материалов по теме исследования, определение степени научной разработанности проблемы, формулирование цели, задач, гипотезы.

Второй этап – диагностический (организационно-методический). Рассмотрение классификации стилей руководства, выявление факторов формирования стиля.

Третий этап – экспериментальный. Проведение исследования на выявление у руководителей стиля руководства посредством тестирований, анкетирования, опроса, наблюдения. Разработка и внедрение программы корректировки стиля руководства в соответствии с особенностями управления Профессионально-педагогическим институтом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Представление результатов проведенного

исследования, анализ влияния стиля руководства на эффективность образовательной системы.

Апробация результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты работы опубликовывались и получили положительную оценку в рамках публикации статьи «Психологические аспекты управленческой деятельности руководителей образовательными системами» в научном журнале «Студенческий», июнь 2025 г., докладывались на международных научно-практических конференциях «Актуальные вопросы общества, науки и образования», г. Пенза, 25 мая 2026 г.; «Актуальные вопросы науки и практики», г. Пенза, 30 мая 2026 г.

По теме работы опубликованы три статьи, в которых нашли отражение теоретические принципы и результаты работы.

Структура работы состоит из введения, двух глав, восьми параграфов, заключения и списка использованных источников, приложений. Основная часть работы изложена на 105 страницах машинописного текста, в число которых входит 13 рисунков и 1 таблица. Список использованных источников содержит 100 наименований, приложения занимают 22 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

1.1 Понятие «Управление образовательными системами», функции, принципы и методы управления образовательными системами

В современной научной литературе понятие «управление образовательными системами» занимает центральное место в структуре педагогического менеджмента, представляя собой сложный, многоаспектный феномен, который активно развивается в контексте социально-экономических трансформаций российского образования. Становление данного понятия в отечественной педагогической науке прошло несколько этапов, каждый из которых характеризовался переосмыслением сущности управленческой деятельности в сфере образования.

В советский период управление образовательными учреждениями преимущественно рассматривалось в контексте государственного регулирования, где основное внимание уделялось административно-командным методам руководства. Однако уже в 1980-1990-е годы под влиянием демократических преобразований и развития педагогической инноватики происходит существенное обогащение понятийного аппарата. Как отмечает С.В. Воробьева, в настоящее время в системе образования Российской Федерации происходят серьезные изменения: введены принципиально новая редакция Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», реализуются федеральные государственные образовательные стандарты, кардинально меняющие подходы к осуществлению общего образования, представления о его содержании, методах обучения, результатах». Эти изменения закономерно актуализируют необходимость уточнения и углубления самого понятия управления образовательными системами [13].

Ключевой особенностью современного понимания управления образовательными системами является переход от традиционной трактовки управления как линейного воздействия субъекта на объект к признанию его субъект-субъектной природы. Анализ научных работ позволяет сформулировать определение, представленное далее.

Управление – осознанная и целенаправленная деятельность, посредством которой субъект упорядочивает и подчиняет элементы внешней среды (социальной, природной, технической) своим интересам.

В контексте образовательных организаций наиболее релевантным представляется рассмотрение управления как субъект-субъектного взаимодействия, где все участники образовательного процесса выступают активными соавторами управленческих решений.

Значительный вклад в развитие теории управления образовательными системами внес П.И. Третьяков. По мнению исследователя, «управление представляет собой целенаправленную деятельность различных субъектов, направленную на оптимизацию функционирования и развития управляемой системы». Ключевым элементом, согласно позиции Третьякова, является использование оптимальных педагогических условий, методов и средств для достижения поставленных целей и вывода системы на качественно новый уровень. Эта дефиниция акцентирует внимание не просто на поддержании функционирования образовательной системы, но на её поступательном развитии [85].

В.И. Зверева рассматривает управление как «деятельность руководителей образовательных организаций, направленную на обеспечение оптимального ее функционирования и перевод на более высокий уровень развития». Данное определение интересно тем, что связывает управленческую деятельность непосредственно с личностью руководителя, подчеркивая его профессиональную компетентность как ключевой фактор эффективности управления [23].

Обобщая разнообразные подходы, можно утверждать, что под управлением образовательными системами понимается целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий. В этом определении синтезированы ключевые характеристики управленческой деятельности: целенаправленность, субъектность, оптимизационная направленность, ориентация на развитие.

Важно подчеркнуть, что субъектами управления системой образования в Российской Федерации выступают различные институты: от Министерства просвещения РФ, определяющего стратегические приоритеты государственной образовательной политики, до органов управления образованием регионального и муниципального уровней, а также непосредственно администрации образовательных организаций. За последние годы произошла значительная демократизация и децентрализация управления образованием: решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни, а от них – в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений. Федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, тогда как региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Для глубокого понимания сущности управления образовательными системами необходимо обратиться к анализу самого понятия «образовательная система» как сложного, многоуровневого, динамичного феномена.

Образовательная система не является простой совокупностью образовательных учреждений; она представляет собой целостное единство

взаимосвязанных компонентов, функционирующих в конкретных социально-экономических и культурно-исторических условиях [81].

В современной науке система управления понимается как совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и прочих компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому реализуется весь комплекс функций управления. Соответственно, образовательная система включает в себя следующие основные элементы: цели и задачи образования, содержание образования на различных уровнях, организационные формы, методы и технологии обучения и воспитания, субъекты образовательного процесса (обучающиеся, педагогические работники, руководители), материально-техническую базу, нормативно-правовое обеспечение, систему управления.

Важной характеристикой образовательной системы является её иерархичность. Выделяются следующие уровни образовательных систем.

1. Федеральный уровень – система образования Российской Федерации в целом, включающая федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные органы управления образованием, сеть образовательных организаций федерального подчинения.

2. Региональный уровень – системы образования субъектов РФ (республик, краев, областей), учитывающие национально-региональные особенности и реализующие региональную образовательную политику.

3. Муниципальный уровень – системы образования муниципальных районов и городских округов, обеспечивающие доступность и вариативность образования на своей территории.

4. Уровень образовательной организации – конкретное образовательное учреждение (школа, колледж, вуз) как сложная динамическая социальная система, имеющая свою внутреннюю структуру, миссию, стратегию развития.

В свою очередь, каждая образовательная организация как управляемая система включает в себя ряд подсистем:

- целостный педагогический процесс;
- классно-урочная система;
- система воспитательной работы;
- система эстетического воспитания обучающихся;
- система профориентационной работы.

Выделение этих подсистем позволяет осуществлять дифференцированное управление с учётом специфики каждой из них, сохраняя при этом целостность всей системы.

Системный подход к управлению образованием, как отмечает П.И. Третьяков, возник в 1960-х годах под влиянием системного движения в науке и стремления объединить сильные стороны поведенческого и рационалистического подходов, преодолевая их недостатки [29].

По мнению В.С. Лазарева, системное управление в первую очередь фокусируется на взаимодействии организации с внешней средой и ее поведении в рамках более широкой системы [38].

Внутренние процессы рассматриваются как факторы, определяющие это внешнее поведение. В контексте вуза это проявляется в организации отношений между студентами и преподавателями, а также в управлении качеством обучения.

Синергетический подход, являющийся развитием системных представлений, позволяет рассматривать образовательную организацию как сложную систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем, где ключевым фактором является самоорганизация. Взаимодействие подсистем обучения и учения, воспитания и самовоспитания приводит к повышению потенциала организации и ее переходу к саморазвитию.

Функции управления являются базовой категорией теории управления, отражающей содержание управленческой деятельности и её структурную организацию. Как справедливо отмечают исследователи,

функции управления следует понимать как законченный цикл действий, отражающих определенное содержание управленческих воздействий; операции, действия субъекта управления, соответствующие стадиям управленческого цикла.

Классическое понимание функций управления восходит к идеям основоположника административной школы управления Анри Файоля, который определил функцию управления как форму и результат структурирования содержательного компонента управленческой деятельности [59].

В современной трактовке функция управления – это законченный цикл действий, отражающих определенное содержание управленческих воздействий; операции, действия субъекта управления, соответствующие стадиям управленческого цикла.

В научной литературе по управлению образовательными системами сложилась устойчивая классификация общих функций управления. В.А. Сластенин, Ю.А. Конаржевский и другие исследователи выделяют следующие функции:

- анализ;
- целеполагание;
- планирование;
- организация;
- руководство;
- контроль;
- регулирование [35].

Рассмотрим содержание каждой из этих функций применительно к управлению образовательными системами.

Анализ рассматривается как относительно обособленная функция управленческой деятельности, суть которой – изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях деятельности образовательной организации.

Педагогический анализ предполагает не только констатацию фактов, но и выявление причинно-следственных связей, определение тенденций развития, диагностику проблем и «зон ближайшего развития» образовательной системы.

Целеполагание (постановка целей) и планирование (принятие решений) – взаимосвязанные функции, определяющие стратегические и тактические ориентиры развития образовательной организации. Как отмечается в исследовании Тринитатской О.Г. с соавторами, основным недостатком планирования в образовательной организации остается отсутствие в планах реально достижимых и научно обоснованных конкретных целей и задач в планируемый период. Поэтому особое значение приобретает технология целеполагания, предполагающая конкретизацию целей, их измеримость, достижимость, релевантность и временную определённость [16].

Функция организации ориентирована на возможность выбора эффективных средств выполнения плана деятельности образовательной организации, выявление технологий, методов, приемов, способствующих интеграции всех субъектов управления. Организационная деятельность включает в себя распределение полномочий и ответственности, координацию работы структурных подразделений, создание условий для эффективного функционирования всех элементов образовательной системы.

Руководство как ведущая функция направлена на решение управленческих задач, связанных с мотивацией персонала, созданием благоприятного психологического климата, развитием организационной культуры, формированием команды единомышленников. В контексте образовательной организации руководство приобретает особую значимость, поскольку предметом управленческой деятельности выступает не просто производственный процесс, а процесс развития личности обучающихся и профессионального роста педагогов.

Контроль и регулирование завершают управленческий цикл, обеспечивая обратную связь и коррекцию управленческих решений. Контроль в образовании имеет специфику: он направлен не только на проверку исполнительской дисциплины, но и на оценку качества образовательных результатов, соответствия достижений обучающихся требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов.

Однако в условиях новой стратегии образования, ориентированной на инновационное развитие, традиционный набор функций управления претерпевает существенную трансформацию. Как обоснованно утверждают Тринитатская О.Г., Сироткин О.Е. и Захарова Л.Г., необходимо выделение функций управления, применяемых в условиях новой стратегии образования, своевременна, поскольку современный руководитель должен эффективно управлять организацией, которая находится на различных стадиях (функционирования, стабильного функционирования, развития) [84].

С точки зрения О.И. Витвар, в режиме развития основные функции управления образовательными организациями сводятся к следующим:

- информационно-аналитическая;
- мотивационно-целевая;
- планово-прогностическая;
- организационно-исполнительская;
- регулятивно-коррекционная;
- контрольно-диагностическая [8].

Особого внимания заслуживает информационно-аналитическая функция, которая на основе анализа факторов внешней и внутренней среды образовательной организации предоставляет релевантную информацию для принятия управленческих решений. При этом подчёркивается, что нерелевантная информация включает несущественные, избыточные данные. Информация для управления должна содержать нужные, воспринимаемые и осознанные сведения,

дающие возможность комплексной оценки причин ее возникновения и развития, позволяющие определить ряд альтернативных решений, из которых реально найти оптимальные управленческие решения.

Мотивационно-целевая функция в образовательной организации приобретает новое звучание: речь идёт не просто о побуждении к деятельности, но о побуждении достижения организационных и личных целей с помощью обеспечения минимума мотивации; личные цели должны группироваться в коллективные. Это требует от руководителя развития эмоционального интеллекта, умения выявлять ценностные ориентации педагогов и согласовывать их с миссией образовательной организации.

Планово-прогностическая функция в новых условиях включает диагностику социальной среды, выявление социального заказа, образовательных потребностей, учет тенденций рынка образовательных услуг. Это выводит планирование за рамки внутриорганизационного процесса, связывая его с анализом внешней среды и долгосрочным прогнозированием.

Исследование Тринитатской О.Г. с соавторами также подчёркивает, что все большее значение приобретает качество управления в контексте проектно-квалитативной парадигмы (теория качества, управление качеством, оценка качества). Компетентность руководителя становится важнейшим фактором в обеспечении эффективности инновационного процесса образовательной организации.

Принципы управления представляют собой основополагающие идеи, правила, требования, которыми должны руководствоваться субъекты управления в своей деятельности. Они отражают объективные закономерности управления и служат нормативной базой для построения эффективных управленческих систем.

В учебном пособии С.Н. Юревич, Л.Н. Санниковой и Н.И. Левшиной «Управление образованием», получившем широкое признание в академическом сообществе, рассмотрены ведущие подходы и концепции,

принципы, методы и технологии, характеризующие специфику управленческой деятельности руководителя образовательной организации. Это свидетельствует о том, что принципы управления рассматриваются как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности современного руководителя образования [100].

В научной литературе выделяются различные группы принципов управления образовательными системами. Рассмотрим наиболее значимые из них.

1. Принцип научности предполагает, что управление должно осуществляться на основе достижений современной управленческой науки, с учётом объективных закономерностей функционирования и развития образовательных систем. Этот принцип требует от руководителя постоянного повышения квалификации, освоения инновационных управленческих технологий, использования научно обоснованных методов анализа и принятия решений.

2. Принцип системности означает, что управление должно охватывать все компоненты образовательной системы и учитывать многообразные связи между ними. Решение любой управленческой проблемы должно осуществляться с учётом её влияния на другие элементы системы и систему в целом.

3. Принцип демократизации и гуманизации управления является одним из ключевых в современной образовательной политике. Он предполагает переход от авторитарных методов руководства к сотрудничеству, соуправлению, развитию общественного участия в управлении образованием. Как было отмечено ранее, за последние годы произошла значительная демократизация и децентрализация управления образованием – решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни, а от них, соответственно, в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений.

4. Принцип сочетания единоначалия и коллегиальности отражает специфику управления социальными системами, где важны как управленческая воля руководителя, несущего персональную ответственность за принимаемые решения, так и коллективная экспертиза, учёт мнения педагогического коллектива. В образовательных организациях этот принцип реализуется через деятельность педагогических советов, методических объединений.

5. Принцип оптимальности (оптимизации) предполагает выбор наилучшего варианта управленческого решения из возможных альтернатив с учётом имеющихся ресурсов и конкретных условий. Как отмечалось в характеристике основных идей современного управления, «идея оптимизации управления заключается в целенаправленной управленческой деятельности с учетом всех внешних и внутренних объективных и субъективных факторов, выборе и принятии наилучшего для данных конкретных условий управленческого решения» [20].

В курсе лекций Л.Д. Стариковой и Е.А. Жученко «Управление образовательными системами» представлен терминологический словарь основных категорий, понятий и терминов, включая принципы управления педагогическими системами. Это пособие, предназначенное для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации, подчёркивает практическую значимость принципов управления для профессионально-педагогической деятельности [86].

В рамках других научных исследований выделяются также такие принципы, как:

- законность, предполагающая строгое соблюдение нормативно-правовых актов в сфере образования;
- гласность, обеспечивающая открытость и прозрачность управленческой деятельности;
- перспективность, ориентирующая управление на долгосрочные цели и стратегическое развитие;

– непрерывность образования и самообразования как принцип организации повышения квалификации педагогических и руководящих кадров [40].

Методы управления – это способы осуществления управленческой деятельности, совокупность приёмов и операций, с помощью которых субъект управления воздействует на управляемый объект для достижения поставленных целей. Классификация методов управления в образовании достаточно разнообразна и отражает многогранность управленческого воздействия.

Учеными представлена следующая классификация методов управления:

- нормативные методы управления;
- организационно-административные методы управления: организационно-стабилизирующие, распорядительные методы, методы стимулирующего воздействия;
- педагогические методы;
- социально-психологические методы;
- экономические методы управления;
- психологические методы управления [43].

Рассмотрим подробнее основные группы методов управления образовательными системами.

Организационно-административные (директивные) методы основаны на властных полномочиях руководителя и предполагают прямое воздействие на управляемый объект через приказы, распоряжения, инструкции, регламенты. Эти методы обеспечивают дисциплину, порядок, единообразие действий, однако их чрезмерное использование может подавлять инициативу и творчество педагогов [5]. В рамках этой группы выделяются: организационно-стабилизирующие методы (регламентирование, нормирование, инструктирование) и распорядительные методы (приказы, распоряжения, указания).

Экономические методы управления основаны на использовании материальных стимулов для повышения эффективности деятельности. В сфере образования к ним относятся:

- система оплаты труда педагогических работников, включая стимулирующие выплаты за качество и результаты работы;
- материальное поощрение за инновационную деятельность;
- рациональное использование бюджетных и внебюджетных средств;
- привлечение спонсорской помощи и грантов.

Экономические методы приобретают особую значимость в условиях рыночных отношений в образовании, когда образовательные организации получают определённую финансово-хозяйственную самостоятельность.

Социально-психологические методы направлены на создание благоприятного психологического климата в коллективе, развитие мотивации педагогов, формирование организационной культуры. К ним относятся:

- методы убеждения, внушения, подражания;
- методы развития групповой динамики (тренинги командообразования, деловые игры);
- методы разрешения конфликтов;
- методы формирования корпоративной культуры (традиции, ритуалы, символы организации).

Педагогические методы управления отражают специфику образовательной сферы и основаны на учёте закономерностей педагогического процесса. К ним можно отнести:

- методы педагогического анализа и самоанализа;
- методы планирования и организации методической работы;
- методы контроля и оценки качества образования;
- методы стимулирования познавательной деятельности обучающихся и профессионального роста педагогов.

Согласно деятельностному подходу, управленческая деятельность рассматривается как мотивированный процесс, ориентированный на достижение конкретных целей посредством применения определенных методов и средств воздействия.

Ситуационный подход признает необходимость адаптации управленческих стратегий к динамично меняющимся условиям. В контексте образовательных организаций это означает, что выбор методов управления зависит от конкретной ситуации: уровня квалификации педагогического коллектива, материально-технической базы, социального окружения, возрастных особенностей обучающихся и других факторов [14].

Важное место в системе методов управления занимают рефлексивные методы. Как подчёркивается в современных исследованиях, ключевым фактором эффективного управления школой является рефлексивный подход, предполагающий постоянный самоанализ и осмысление управленческих решений. Рефлексия, понимаемая как самонаблюдение и самопознание, позволяет осмыслить собственные действия и их закономерности, что способствует развитию образовательной организации и личности руководителя [7].

В качестве самостоятельной группы можно выделить информационные методы управления, которые в эпоху цифровизации образования приобретают особое значение. Они включают:

- сбор и обработку информации о состоянии образовательной системы;
 - мониторинг качества образования;
 - анализ статистических данных;
 - использование автоматизированных систем управления образовательным процессом;
 - информационное обеспечение принятия управленческих решений
- [22].

Методологическую основу управления образовательными системами составляют различные подходы, каждый из которых акцентирует определённые аспекты управленческой деятельности и предлагает свой инструментарий для решения управленческих задач.

Системный подход рассматривает образовательную организацию как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных элементов. Достоинством этого подхода является интегративный характер, позволяющий учитывать многообразные связи как внутри организации, так и с внешней средой. Системный подход лежит в основе стратегического управления образованием, разработки программ развития, анализа эффективности деятельности [70].

Процессный (функциональный) подход концентрирует внимание на управленческих функциях как относительно обособленных видах деятельности. В образовательной организации «этот подход реализуется через различные виды деятельности, через работу педагогического коллектива, а также через использование определенных методов и технологий обучения». Все эти элементы направлены на достижение конкретных целей, причем каждый элемент образовательной системы имеет свои собственные, четко определенные функции, на основе которых строится профессиональная деятельность руководства, администрации и педагогов [94].

Компетентностный подход в управлении образованием акцентирует внимание на профессиональных компетенциях руководителя как ключевом ресурсе эффективного управления. Как подчёркивается в исследовании Тринитатской с соавторами, компетентность руководителя становится важнейшим фактором в обеспечении эффективности инновационного процесса образовательной организации. В рамках этого подхода разрабатываются модели компетенций руководителя образования, включающие как профессиональные (управленческие, педагогические),

так и личностные качества (коммуникативность, стрессоустойчивость, рефлексивность).

Управление по результатам – подход, активно разрабатываемый П.И. Третьяковым и его последователями. Он предполагает постановку измеримых целей, мониторинг их достижения, оценку конечных результатов деятельности как обучающихся (образовательные достижения), так и педагогов (результативность профессиональной деятельности), так и образовательной организации в целом (эффективность функционирования и развития). Данный подход ориентирует на конкретные, измеримые, достижимые результаты, что особенно важно в условиях внедрения ФГОС и ориентации на компетентностную парадигму образования [97].

Национально-региональный подход учитывает специфику конкретного региона, его культурно-исторические традиции, национальные особенности, социально-экономические условия. Для эффективного управления образовательной организацией необходимо учитывать также национально-региональные особенности, что особенно важно в условиях федеративного устройства. Одним из способов реализации этого подхода является включение регионального компонента в учебные программы, учёт языковых и культурных особенностей при организации образовательного процесса.

Таким образом, проведённый анализ теоретических основ управления образовательными системами позволяет сделать вывод о том, что современное понимание данного феномена базируется на синтезе системного, процессного, компетентностного и рефлексивного подходов. Понятие «управление образовательными системами» охватывает целенаправленную, научно обоснованную деятельность субъектов управления всех уровней, направленную на обеспечение оптимального функционирования и инновационного развития образовательных организаций в условиях динамично меняющейся внешней среды.

Управленческий цикл включает взаимосвязанные функции анализа, целеполагания, планирования, организации, руководства, контроля и регулирования, реализация которых осуществляется на основе принципов научности, системности, демократизации, оптимальности с использованием комплекса организационно-административных, экономических, социально-психологических, педагогических и рефлексивных методов [28].

Развитие теории и практики управления образовательными системами обусловлено объективными процессами модернизации российского образования, внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов, цифровой трансформации образовательной среды. В этих условиях особую актуальность приобретает дальнейшая разработка инновационных функций управления, совершенствование методов и технологий управленческой деятельности, повышение профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций.

1.2 Определение понятия «Стиль руководства» и основные подходы к его изучению. Виды стилей руководства и их характеристика

Термин «стиль» применительно к управленческой деятельности изначально был заимствован из античной риторики, где он означал особую манеру письма или речи, а впоследствии расширил свое значение до характеристики индивидуальной манеры деятельности в любой сфере. Примечательно, что научный анализ стиля руководства начинается не в экономике, а в социальной психологии. Большинство исследователей единогласно связывают появление данной проблематики с именем немецкого психолога Курта Левина. В 1930-х годах К. Левин совместно с сотрудниками провел серию экспериментов, в результате которых были выделены три классических стиля: авторитарный, демократический и

либеральный. Эта триада стала фундаментом, на котором впоследствии выстраивались более сложные многомерные модели [90].

Анализ научной литературы последних десятилетий показывает, что несмотря на обилие работ, единого, общепринятого определения «стиля руководства» до сих пор не выработано. Различные авторы акцентируют внимание на разных гранях этого явления, что отражает сложность и многомерность самого феномена.

В отечественной психологии управления сложилось несколько ключевых подходов к определению данного понятия. В монографии А.Л. Журавлева, В.Ф. Рубахина и В.Г. Шорина стиль руководства понимается как индивидуально-типические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного выполнения управленческих функций. В этом определении важен акцент на устойчивость и системность – стиль не является случайным действием, а представляет собой устойчивый паттерн поведения [25].

Иной смысловой оттенок вкладывает в понятие Р.Х. Шакуров, предлагая различать широкое и узкое толкование. В широком смысле, по его мнению, стиль руководства – это целостная система устойчиво повторяющихся особенностей деятельности руководителя (мотивов, целей, способов), обладающая внутренней гармонией. В узком же смысле – это специфическая система способов деятельности, включая способы обращения с подчиненными [92]. С.И. Филиппченкова и Ф.В. Похилук также подчеркивают, что концепт «стиль руководства» в организационной психологии рассматривается именно как устойчивое сочетание методов и приемов управленческой деятельности [75].

Особого внимания заслуживает позиция А.А. Русалиновой, которая настаивает на сужении понятия. Она считает, что к характеристикам стиля можно отнести лишь те, которые непосредственно отражают особенности взаимодействия руководителя с коллективом и отдельными работниками.

Иными словами, стиль – это стабильно проявляющиеся особенности именно межличностного взаимодействия в системе «руководитель – подчиненный» [65].

Как отмечает М.А. Бондаренко, именно эта точка зрения наиболее предпочтительна с точки зрения точности существа феномена, так как она выводит на первый план не столько личностные черты руководителя сами по себе, сколько их проявление в коммуникации и совместной деятельности [3].

Таким образом, обобщая различные подходы, в рамках данного исследования мы будем понимать под стилем руководства качественную характеристику деятельности руководителя, выражающуюся в устойчивой, типичной для него системе методов, приемов и форм взаимодействия с подчиненными, детерминированную личностными качествами субъекта управления, характеристиками коллектива и конкретными условиями решаемых задач.

Изучение стилей руководства прошло несколько этапов, каждый из которых оставил значительный след в науке управления.

Личностный подход (теория черт). На ранних этапах исследователи пытались найти универсальный набор личностных качеств, присущих эффективному руководителю. Предполагалось, что стиль является прямым продолжением характера. Однако, как отмечается в энциклопедических изданиях, на стиль влияет не только темперамент и характер, но и управленческий опыт, профессиональные компетенции, а также уровень доверия между руководителем и сотрудниками. Теория черт не смогла объяснить, почему люди с разными характерами добиваются успеха в управлении, что привело к кризису данного подхода.

Поведенческий подход. В рамках этого направления фокус внимания сместился с черт личности на фактическое поведение руководителя. Именно К. Левин заложил основы этого подхода, экспериментально доказав, что стиль влияет на производительность и удовлетворенность

(агрессивность в авторитарной группе, ориентация на отношения в демократической). Позднее Р. Блейк и Дж. Моутон разработали знаменитую «Управленческую решетку», которая позволила, как указывает С.И. Филиппченкова, классифицировать стили руководства по двум осям: «внимание к производству» (забота о деле) и «внимание к человеку» (забота о людях) [80].

Однако поведенческие теории, в свою очередь, столкнулись с ограничением. Они предполагали существование одного «идеального» стиля (например, стиль 9.9 по Блейку-Моутон, сочетающий высокую заботу о людях и производстве). Исследования показали, что в реальной практике такой универсализм не всегда эффективен.

Ситуационный подход. Теории Ф. Фидлера, Танненбаума-Шмидта, Херси-Бланчарда исходят из того, что эффективный стиль меняется в зависимости от ситуации. Современные исследования выделяют такие факторы, как профессиональная компетентность и психологическая готовность подчиненных, структура задачи и властные полномочия руководителя. Стиль управления перестал рассматриваться как статичный; отмечается его динамический характер, способность претерпевать изменения в зависимости от социально-психологического своеобразия коллектива и объективных условий деятельности.

Существующее многообразие классификаций стилей руководства можно свести к нескольким крупным группам. Наиболее разработанными являются типологии, основанные на характере принятия решений и степени вовлеченности подчиненных, а также на биполярной шкале «ориентация на задачу – ориентация на человека».

Классическая триада К. Левина. Эта типология остается базовой для большинства современных исследований. Рассмотрим подробно характеристику каждого из трех «чистых» типов.

1. Авторитарный (директивный) стиль характеризуется высокой централизацией власти, единоличным принятием решений и жестким

контролем. Как детально описывается в литературе, автократ стремится подчинить себе подчиненных, контролировать не только поведение, но и мысли, используя приказы, взыскания и замечания. Подчеркиваются следующие черты авторитарного стиля:

- решения принимаются единолично;
- ориентация исключительно на производственные задачи;
- отсутствие возможности для инициативы снизу;
- жесткая дисциплина;
- минимальное количество информации, доходящей до подчиненных (принцип «сверху вниз»).

В психологическом плане такой руководитель часто придерживается «Теории Х» Д. Мак-Грегора, согласно которой средний человек ленив, не любит ответственности и его необходимо принуждать к работе. При данном типе руководства зачастую отсутствуют личностные, человеческие отношения, что проявляется в дистанцировании и может порождать конфликты, доносы и подобострастие [18].

В то же время нельзя оценивать этот стиль сугубо негативно. Он является эффективным в кризисных ситуациях, на этапе создания организации, в условиях военных действий или стихийных бедствий, когда требуется быстрота и четкость выполнения приказов, а время на обсуждение отсутствует.

Демократический (коллегиальный) стиль. Этот стиль, получивший наибольшее одобрение в современной гуманистической психологии управления, основан на децентрализации власти и активном участии подчиненных в принятии решений. Характеристика демократического стиля включает следующие элементы:

- распределение ответственности (коллективная ответственность);
- поощрение инициативы;
- ориентация не только на результат, но и на благоприятный социально-психологический климат;

- принятие решений после обсуждения в группе;
- открытое распространение информации.

В общении демократ дружелюбен, использует убеждение, а не приказ, действует по принципу «пристройки сверху» (равный с равными). Подобный стиль базируется на «Теории Y» Мак-Грегора, где труд рассматривается как естественный процесс, а сотрудники обладают высокой самоорганизацией и самоконтролем. Демократический стиль наиболее эффективен в условиях стабильного развития, при высоком уровне квалификации сотрудников и необходимости творческого, новаторского подхода к решению задач [18].

Либеральный (попустительский) стиль представляет собой крайнюю противоположность авторитарному. Руководитель-либерал стремится уклониться от ответственности, перекладывая ее на подчиненных или вышестоящее руководство. Такой руководитель выступает скорее в роли посредника или распространителя информации, чем активного управленца.

Характерные черты: минимальное вмешательство в дела коллектива, безынициативность, колебания при принятии решений, формально-попустительское отношение к дисциплине. Либерал боится увольнять людей, предпочитает уговаривать, заискивать или действовать по указке сверху. При либеральном стиле решения принимаются сами собой (кем-то в группе), а лидер снимает с себя всякую ответственность.

Этот стиль может быть оправдан лишь в двух случаях: когда коллектив состоит из высококвалифицированных, самомотивированных специалистов-профессионалов (например, научно-исследовательская группа), либо когда руководитель временно исполняет свои обязанности для сохранения поста, не собираясь вникать в суть дел.

Смешанные и многомерные модели. Исследования показывают, что в чистом виде описанные выше стили встречаются редко. Более распространены смешанные формы. Например, А.Л. Журавлев и В.Ф. Рубахин выделяют 7 основных стилей:

- директивный;
- коллегиальный;
- либеральный;
- директивно-коллегиальный;
- директивно-либеральный;
- коллегиально-либеральный;
- смешанный [21].

Эмпирическим путем установлено, что наиболее эффективными, с точки зрения продуктивности и психологического климата, являются коллегиальный и смешанный стили. Это подтверждается и выводами А.А. Галиакберовой, которые на основе лонгитюдных исследований в российских организациях пришли к выводу, что для отечественного менеджмента наиболее характерны авторитаризм и патернализм, что подчеркивает востребованность смешанных моделей, сочетающих жесткость в стратегии с гибкостью в тактике [83].

Роберт Блейк и Джейн Моутон предложили схему, где стиль определяется комбинацией двух факторов (осей) – управленческую решетку:

- степень учета интересов производства (ориентация на задачу, результат);
- степень учета интересов людей (ориентация на отношения, человеческие потребности).

Как описывает Филипченкова С.И., эта модель позволяет выделить пять основных позиций:

1) обедненное управление (минимальные усилия, чтобы сохранить формальное членство в организации) – положение 1.1 на управленческой решетке;

2) управление в стиле «загородного дома» (максимум внимания людям, минимум производству; создание комфортной, дружеской атмосферы любой ценой) – положение 1.9 на управленческой решетке;

3) власть-подчинение (максимум производству, люди – лишь исполнительные механизмы) – положение 9.1 на управленческой решетке;

4) организационное управление (компромисс, средние показатели по обеим осям) – положение 5.5 на управленческой решетке;

5) групповое управление (идеальный тип, где высокая производительность достигается за счет вовлеченности и заинтересованности сотрудников) – положение 9.9 на управленческой решетке [79].



Рисунок 1 – Управленческая решетка Блейка-Моутона

Классические типологии, несмотря на свою популярность, критикуются за статичность. Ситуационные теории, напротив, доказывают, что стиль руководства должен адаптироваться к контексту.

Ситуационная модель Херси и Бланчарда утверждает, что выбор стиля зависит от зрелости подчиненных (их способности и желания работать). В зависимости от зрелости предлагаются четыре стиля:

1) указывающий: для незрелых сотрудников (много указаний, мало поддержки);

2) убеждающий: для сотрудников средней зрелости (много указаний, много поддержки);

3) участвующий: для достаточно зрелых (мало указаний, много поддержки);

4) делегирующий: для высокозрелых (мало указаний, мало поддержки) [82].

На формирование индивидуального стиля руководства влияет комплекс факторов, который был обобщен в работе Журавлева, Рубахина и Шорина. Этот комплекс включает:

- институциональные характеристики (тип организации, иерархия);
- содержание совместной деятельности (сложность задач, режим работы);
- особенности коллектива (возраст, пол, уровень сплоченности);
- личностные свойства руководителя (темперамент, ценности, опыт);
- ситуативные факторы (время принятия решения, внешние угрозы).

Современные исследователи, такие как Колганова И.В., подчеркивают, что в реальной практике не существует «хороших» или «плохих» стилей в чистом виде. Эффективность управленческой деятельности сегодня связывается не с приверженностью одному полюсу, а с гибридизацией и ситуационной адаптацией. Руководитель высшего уровня должен владеть техниками всех трех базовых стилей (директивного, демократического и либерального) и применять их в зависимости от конкретной задачи и человеческого капитала исполнителей.

Проведенный анализ научной литературы показал, что понятие «стиль руководства» прошло сложный путь эволюции от поведенческих моделей К. Левина до многомерных ситуационных концепций. Стиль руководства – это комплексное образование, интегрирующее личностные черты, управленческие технологии и ситуационные переменные. Основной вклад классических типологий заключается в создании систем координат,

позволяющих описать поведение руководителя. Вклад ситуационных теорий – в понимании того, что эффективность относительна и зависит от контекста. Современная наука отходит от поиска «идеального» стиля, признавая, что успешный руководитель – это тот, кто способен продемонстрировать стилевую гибкость.

1.3 Специфика руководства образовательными системами

Управление образовательными системами представляет собой особый вид социального управления, обладающий фундаментальными отличиями от управления в коммерческих, производственных или административных структурах. Эти различия коренятся в самой природе образования как сферы человеческой деятельности, где центральной ценностью выступает развитие личности, а не извлечение прибыли или достижение формальных показателей эффективности. Специфика управления в образовании должна выстраиваться вокруг понимания индивидуального развития человека как центральной ценности, что позволяет отличить управление образованием от других типов менеджмента. Данный параграф посвящен систематическому анализу специфики руководства образовательными системами, рассматриваемой через призму целевых ориентиров, содержательных характеристик, принципиальных отличий от иных видов управления, современных подходов и компетентностных требований к руководителю.

Специфика руководства образовательными системами наиболее отчетливо проявляется при сравнении с управлением в иных сферах человеческой деятельности. Ключевое отличие заключается в целевой основе: центральной ценностью образования является индивидуальное развитие человека, тогда как в коммерческих организациях такой ценностью выступает прибыль, а в государственном управлении – обеспечение порядка и соблюдения нормативов. Этот ценностный

фундамент определяет все остальные особенности управления в сфере образования [56].

Во-первых, объект управления в образовательных системах обладает качественной спецификой. Если в производственном менеджменте объектом управления выступают материальные объекты и процессы, а в административном – поведение подчиненных, подлежащее регламентации, то в образовании управленческое воздействие направлено на процесс становления и развития человеческой личности. Это означает, что обучающийся не может рассматриваться как пассивный объект управленческих воздействий – он является активным субъектом образовательного процесса.

Наиболее релевантным представляется рассмотрение управления как субъект-субъектного взаимодействия. Руководитель образовательной системы взаимодействует не с безличными исполнителями, а с педагогами и учащимися, каждый из которых обладает собственной субъектностью, ценностными установками и свободой выбора [12].

Во-вторых, результат управления в образовании трудно поддается количественной оценке и стандартизации. В отличие от производственной сферы, где результатом выступает материальный продукт с определенными характеристиками, в сфере образования результатом являются изменения в личности обучающегося – формирование компетенций, развитие способностей, становление ценностных ориентаций. Как показывают исследования, посвященные системному управлению качеством образования, данная сфера сталкивается с фундаментальной проблемой операционализации и измерения образовательных результатов. Это не означает, что управление образованием не может быть ориентировано на результат, но сам результат должен пониматься специфическим образом – не как выполнение формальных показателей, а как реальные позитивные изменения в развитии обучающихся.

В-третьих, временной горизонт управления в образовании существенно отличается от большинства других сфер. Эффекты управленческих решений в образовании часто проявляются не немедленно, а спустя длительное время, иногда годы и десятилетия. Это создает особые требования к стратегическому мышлению руководителя образовательной системы, способности учитывать долгосрочные последствия принимаемых решений.

Рассмотрение руководства образовательными системами как специфического вида деятельности позволяет выявить его содержательные характеристики, отличающие эту деятельность от руководства в других организационных контекстах. В рамках деятельностного подхода управленческая деятельность рассматривается как мотивированный процесс, ориентированный на достижение конкретных целей посредством применения определенных методов и средств воздействия. На уровне образовательной организации это проявляется в управлении учебно-воспитательной деятельностью, направленном на формирование ценностных ориентаций и личностного опыта обучающихся, способствующих развитию их субъектности и гражданской позиции.

Ключевой содержательной характеристикой руководства образовательными системами выступает его полифункциональный характер. Руководитель образовательной организации, в отличие от менеджера в коммерческой структуре, вынужден одновременно обеспечивать реализацию образовательных программ, осуществлять руководство педагогическим коллективом, взаимодействовать с родительским сообществом, выстраивать отношения с учредителями и органами управления образованием, привлекать внебюджетные средства и обеспечивать материально-техническое функционирование организации. Руководители образовательных систем сегодня должны обладать гибридным набором компетенций, сочетающих педагогическую, управленческую и лидерскую составляющие [1].

Важной особенностью руководства образовательными системами является его нормативно-правовая обусловленность. Образовательная деятельность в высокой степени регламентирована на всех уровнях – от федерального до локального. Как показывают исследования Пешкова Р.О., принципы государственной политики и основы правового регулирования в сфере образования создают жесткие рамки для управленческих решений, ограничивая автономию руководителя и задавая обязательные направления деятельности. Это отличает управление образованием от управления в частном секторе, где степень нормативной регламентации существенно ниже.

В то же время, в современных условиях наблюдается тенденция к расширению автономии образовательных организаций и, соответственно, к усложнению задач управления. Децентрализация управления требует от руководителей образовательных систем новых компетенций в области стратегического планирования, финансового менеджмента и маркетинга образовательных услуг. Возникает парадоксальная ситуация: чем более автономной становится образовательная организация, тем более разнообразными и сложными становятся требования к ее руководителю.

Специфика руководства образовательными системами находит свое конкретное выражение в требованиях к компетенциям руководителя. Современные исследования показывают, что руководитель образовательной системы в условиях турбулентной среды должен обладать комплексным набором компетенций, который существенно отличается от набора компетенций менеджера в других сферах.

В современной науке подчеркивается важность таких современных подходов к управлению образованием, как компетентностный подход, ориентация на результаты, инклюзивность, цифровое управление и гибкие образовательные модели. Авторы особо отмечают необходимость инвестиций в развитие управленческих кадров и использования цифровых платформ и данных для принятия управленческих решений.

Специфика руководства образовательными системами раскрывается также через обращение к синергетическому подходу, который позволяет рассматривать образовательную организацию как сложную самоорганизующуюся систему. В рамках этого подхода ключевым фактором является самоорганизация, а взаимодействие подсистем обучения и учения, воспитания и самовоспитания приводит к повышению потенциала организации и ее переходу к саморазвитию.

Понимание образовательной системы как самоорганизующейся имеет важные практические следствия для руководства. Руководитель не может и не должен пытаться полностью контролировать все процессы, происходящие в системе. Вместо этого его задача заключается в создании условий для позитивной самоорганизации – формировании стимулов, поддержке инициатив, обеспечении ресурсами, выстраивании эффективных коммуникаций. в школе, контроль за расходами и обеспечение необходимых ресурсов.

Синергетический подход также означает признание того, что в развитии образовательных систем существуют точки бифуркации – моменты, когда даже незначительное управленческое воздействие может привести к качественным изменениям состояния системы. Задача руководителя – распознавать такие моменты и использовать их для позитивных преобразований.

Существенной характеристикой руководства образовательными системами является его ситуационный характер – необходимость адаптации управленческих стратегий к динамично меняющимся условиям.

Особенно отчетливо ситуационный характер управления проявился в период пандемии COVID-19, когда образовательные системы по всему миру были вынуждены в экстренном порядке переходить на дистанционный формат обучения. Для успешного перехода потребовалось не только техническое обеспечение, но и проведение консультаций с преподавателями, обучающимися и родителями, оценка возможностей

каждой семьи, обеспечение прозрачности расписания и оперативное информирование об изменениях. Как подчеркивается в исследовании, ключевым фактором эффективного управления школой в этих условиях стал рефлексивный подход, предполагающий постоянный самоанализ и осмысление управленческих решений.

Рефлексия, понимаемая как самонаблюдение и самопознание, позволяет руководителю осмыслить собственные действия и их закономерности, что способствует развитию как образовательной организации в целом, так и личности самого руководителя. В работах Поташника, Лазарева и других исследователей подчеркивается, что рефлексивная культура руководителя является важнейшим условием эффективного управления [39].

Понимание специфики руководства образовательными системами имеет непосредственное практическое значение. Оно позволяет, во-первых, разрабатывать адекватные программы подготовки и повышения квалификации руководителей образования, учитывающие реальные характеристики их деятельности. Во-вторых, оно помогает выстраивать системы оценки эффективности работы руководителей, которые не сводятся к формальным показателям, а учитывают сложность и многомерность управленческого труда в образовании. В-третьих, оно создает основу для проектирования организационных структур и управленческих процедур, соответствующих природе образовательной деятельности [27].

Ориентация на понимание специфики управления образовательными системами позволяет преодолеть распространенную ошибку – механическое перенесение моделей и методов из бизнес-менеджмента в сферу образования без учета ее принципиальных отличий. В то же время, полное отрицание полезности управленческих знаний из других сфер также непродуктивно. Задача заключается в критической адаптации общих

управленческих принципов с учетом ценностных оснований и содержательных особенностей образования.

К числу важнейших практических следствий относится также понимание необходимости коллегиальности в принятии управленческих решений в образовании. В силу субъект-субъектного характера образовательного процесса и высокой значимости человеческого фактора, авторитарные модели управления в образовательных системах демонстрируют ограниченную эффективность. Руководитель современной образовательной системы должен выступать не столько в роли «начальника», отдающего распоряжения, сколько в роли лидера, создающего условия для раскрытия потенциала каждого члена организации.

1.4 Взаимосвязь стиля руководства и эффективности управления образовательными системами

Проблема взаимосвязи стиля руководства и эффективности управления образовательными системами является одной из центральных в современной науке об образовании. В условиях реформирования российского образования, распространения рыночных механизмов в непроизводственной сфере и внедрения новых управленческих стандартов возрастает потребность в научно обоснованных подходах к оценке и оптимизации управленческой деятельности.

Начало систематическому изучению стилей руководства в отечественной науке положили труды по социальной психологии и психологии управления, прежде всего работы А.Л. Журавлева, который, развивая идеи Л.И. Уманского, выделил авторитарный, демократический и попустительский стили. Однако прямое перенесение классификации К. Левина и ее модификаций (Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор) в сферу образовательного менеджмента оказалось недостаточным, поскольку образовательные системы обладают рядом специфических черт:

- высокой степенью неопределенности педагогических результатов;
- длительным циклом управленческих решений;
- множественностью участников образовательного процесса (обучающиеся, родители, педагоги, учредители, надзорные органы) [63].

В российской управленческой науке акцентируется, что стиль руководства в образовании – это не просто привычная манера поведения руководителя, но системная характеристика, включающая способы постановки целей, распределения ресурсов, контроля, мотивации и коммуникации. Именно поэтому эффективность управления не может быть сведена к отдельным показателям успеваемости или кадровой стабильности; она представляет собой многомерный конструкт.

В российской литературе сложилось несколько подходов к трактовке эффективности управления образовательной организацией, что напрямую влияет на методы исследования ее связи со стилем руководства.

1. Первый подход – ресурсный. Согласно ему, эффективность управления измеряется соотношением затраченных ресурсов (кадровых, временных, финансовых, материально-технических) и достигнутых образовательных результатов. Шамова Т.И. в работе «Управление образовательными системами» вводит понятие «рациональное управленческое решение» и показывает, что при авторитарном стиле часто наблюдается экономия времени на стадии обсуждения, но возрастают потери от некачественной реализации решений из-за сопротивления коллектива. Из этого следует, что один и тот же стиль может быть эффективным в краткосрочном горизонте и неэффективным – в долгосрочном [93].

2. Второй подход – результативно-целевой. Эффективность определяется как степень достижения целей, заданных учредителем, общественными или программными документами (ФГОС, программа развития). Лазарев В.С. на основе эмпирических исследований 45 школ Подмосковья выявил, что демократический стиль значимо коррелирует с

достижением целей инновационного развития (внедрение новых педагогических технологий, рост удовлетворенности родителей), но не дает преимуществ в достижении нормативных показателей минимального уровня успеваемости – здесь авторитарный стиль может быть даже результативнее [96].

3. Третий подход – субъектный. Акцент делается на развитии человеческого потенциала: профессиональном росте педагогов, психологическом климате, удовлетворенности трудом. Ямбург Е.А. в своей концепции адаптивной школы доказывает, что эффективным можно считать такое управление, при котором стиль руководства способствует превращению педагога из исполнителя в рефлексивного специалиста, способного к самоуправлению. Здесь авторитарный стиль признается заведомо неэффективным [88].

Многие авторы (О.В. Козлова, С.Д. Резник и др.) приходят к выводу, что наиболее адекватной для образовательных систем является ситуационная концепция эффективности: один и тот же стиль может быть эффективен в зависимости от этапа жизненного цикла образовательной организации, уровня зрелости коллектива, внешних условий. Именно эта концепция ложится в основу современных российских эмпирических исследований связи стиля и эффективности [32].

В последнее десятилетие в России проведён ряд значительных исследований по данной проблеме. Рассмотрим наиболее репрезентативные из них.

Масштабное исследование О.С. Виханского и А.И. Наумова охватило 112 школ и 23 колледжа из 14 регионов РФ. Впервые в российской практике использовалась многоуровневая модель. Авторы выделили не абсолютные стили, а пять управленческих профилей.

1. «Жесткий координатор» (высокая директивность, низкая поддержка).

2. «Демократический фасилитатор» (низкая директивность, высокая поддержка).

3. «Ситуационный менеджер» (гибкое переключение).

4. «Либеральный».

5. «Авторитарно-карательный» [10].

Наиболее высокая общая эффективность (индекс из 12 показателей) зафиксирована у ситуационного менеджера (на 32% выше среднего по выборке). Демократический фасилитатор показал наивысшие значения по субъективным показателям (удовлетворенность педагогов, доверие к руководству), но уступал ситуационному по объективным финансовым результатам [9].

Лонгитюдное исследование М.А. Ивановой и В.В. Серикова (2020–2022) проводилось в 9 школах г. Волгограда и Волгоградской области (три типа: городские с высокими показателями успеваемости, сельские малокомплектные, школы в депрессивных районах). Исследователей интересовала динамика эффективности при смене стиля руководства (в трех школах произошла смена директоров). Результаты показали: в городских успешных школах смена авторитарного стиля на демократический сопровождалась ростом числа инноваций (проектов, конкурсов, грантов) на 78% за два года, но при этом временным падением дисциплины на 15–20% в первый год переходного периода. В сельских и депрессивных школах смена либерально-попустительского стиля на авторитарно-директивный привела к росту абсолютных показателей успеваемости за 1 год на 33%, но значительному росту текучести кадров (с 12% до 31%). Наиболее устойчивая эффективность в неблагоприятных условиях зафиксирована при сочетании жесткого контроля по формальным параметрам (отчетность, дисциплина) и делегирования в профессиональных вопросах (выбор методик, программ) [71].

Анализ источников показывает, что прямая линейная связь «демократический стиль – высокая эффективность» не подтверждается для

всей совокупности российских образовательных систем, но применим там, где коллектив наиболее инициативен, образован и справляется с решением возложенных на него задач.

Несмотря на значительное число эмпирических работ, российская наука об образовании сталкивается с рядом трудностей и пробелов.

Во-первых, проблема причинно-следственных связей. Большинство исследований корреляционные. Как справедливо отмечает В.А. Ясвин, возможно, не столько стиль определяет эффективность, сколько эффективные и опытные руководители могут позволить себе более демократичный стиль (эффект самоотбора) [42]. Лонгитюдных исследований с экспериментальным дизайном крайне мало из-за этических и организационных ограничений.

Во-вторых, слабая связь с типологией российского регионализма. Подавляющее большинство исследований проведено в Центральном, Северо-Западном и Приволжском федеральных округах. Практически нет данных по Дальневосточному, Северо-Кавказскому, Крымскому федеральным округам. А между тем управленческая культура и стилевые предпочтения в этих регионах могут существенно различаться в силу исторических и этнокультурных особенностей.

В-третьих, отсутствие единого интегрального индекса эффективности, равноудаленного от разных причастных сторон. Эффективность для учредителя – это выполнение формальных индикаторов; для родителей – успеваемость и безопасность; для педагогов – климат и зарплата; для обучающихся – интерес и атмосфера. Стиль, максимизирующий одни показатели, неизбежно минимизирует другие. Поэтому перспективными признаются исследования, использующие методологию многокритериальной оптимизации и построение профилей эффективности.

В-четвертых, недостаток качественных исследований, которые позволили бы выявить механизмы, как именно стиль руководителя транслируется на повседневную педагогическую практику.

На основе проанализированной литературы можно сформулировать несколько научно обоснованных рекомендаций для российской системы образования.

Подготовка и переподготовка руководителей должна включать не только освоение одного «правильного» (демократического) стиля, но и развитие диагностической компетентности – умения оценивать зрелость коллектива, внешнюю среду, этап жизненного цикла организации и на основе этого выбирать адекватный стиль [74].

В условиях высокой бюрократической нагрузки (характерной для подавляющего большинства образовательных организаций РФ) наиболее эффективным является «демократическое ядро» в педагогической части и «авторитарная периферия» в административно-отчетной. Эта позиция аргументирована в работе М.М. Поташника и А.М. Моисеева [58].

Выводы по ГЛАВЕ 1

Таким образом, понятие «управление образовательными системами» представляет собой многомерную научную категорию, отражающую целенаправленную, научно обоснованную, цикличную деятельность по переводу образовательной организации из состояния функционирования в состояние развития. Реализация этой деятельности осуществляется через систему взаимосвязанных функций (с акцентом на информационно-аналитическую, мотивационно-целевую и прогностическую), на основе объективных принципов (научности, системности, демократизации, оптимальности) и с использованием адекватного ситуации комплекса методов (организационно-административных, экономических, социально-психологических, педагогических, рефлексивных и информационных). Дальнейшее развитие теории управления образовательными системами

должно быть направлено на углублённую разработку механизмов интеграции перечисленных подходов в условиях цифровой трансформации образования и расширения автономии образовательных организаций.

Проведенный анализ научной литературы показал, что понятие «стиль руководства» прошло сложный путь эволюции от поведенческих моделей К. Левина до многомерных ситуационных концепций. Стиль руководства – это комплексное образование, интегрирующее личностные черты, управленческие технологии и ситуационные переменные. Основной вклад классических типологий (Левин, Блейк-Моутон) заключается в создании систем координат, позволяющих описать поведение руководителя. Вклад ситуационных теорий – в понимании того, что эффективность относительна и зависит от контекста. Современная наука отходит от поиска «идеального» стиля, признавая, что успешный руководитель – это тот, кто способен продемонстрировать стилевую гибкость.

Руководство образовательными системами представляет собой качественно особый вид социального управления, не сводимый ни к классическому менеджменту, ни к административному руководству. Специфика данного феномена определяется, прежде всего, ценностно-целевой основой образования: в отличие от коммерческих или государственных структур, где доминируют экономическая эффективность и нормативный порядок, в центре управления образованием находится индивидуальное развитие человека как базовая ценность. Именно эта аксиологическая доминанта порождает все последующие отличительные характеристики.

В ходе историко-теоретического анализа установлено, что эволюция представлений об управлении образованием прошла путь от универсалистских моделей Ф. Тейлора и А. Файоля через поведенческий и системный подходы к современным интегративным концепциям. Ключевым результатом этого движения стало преодоление

редукционистских взглядов, рассматривавших образовательную организацию по аналогии с производственным предприятием, и утверждение понимания управления как субъект-субъектного взаимодействия, где и педагоги, и обучающиеся выступают активными участниками, а не пассивными объектами управленческих воздействий.

Фундаментальные отличия управления образованием от других видов управления были систематизированы по трём основаниям:

- по объекту – управленческое воздействие направлено на становление личности, что исключает редукцию обучающегося к «исполнителю»;

- по результату – образовательные эффекты трудно поддаются количественной стандартизации и проявляются в долгосрочной перспективе;

- по временному горизонту – последствия решений могут быть отсрочены на годы, требуя от руководителя особой стратегической рефлексии.

Содержательная специфика руководства раскрывается через его полифункциональность и нормативно-правовую обусловленность. Руководитель образовательной системы одновременно решает педагогические, управленческие, финансово-хозяйственные и социально-коммуникативные задачи, действуя в жёстких рамках законодательства, но при этом сталкиваясь с тенденцией к расширению автономии организаций. Это создаёт объективное противоречие между растущей сложностью управленческого труда и традиционными моделями подготовки управленческих кадров.

Концепция системного лидерства предлагает продуктивный способ разрешения этого противоречия. Системный лидер не ограничивается внутриорганизационным управлением, а действует на уровне всей образовательной системы, обеспечивая сотрудничество, согласованность и институциональные изменения. Важнейшим выводом из дискуссии о

системном лидерстве является его ценностное измерение: эффективное руководство образованием не может быть ценностно-нейтральным – оно неизбежно включает решение вопросов социальной справедливости, равного доступа и преодоления институционального неравенства.

Современная компетентностная модель руководителя образовательной системы, выявленная в мета-синтезе международных исследований, включает пять доменов: организационные, ситуационные, аналитические, коммуникативные и индивидуальные компетенции. Особо значимой выделяется устойчивость – способность сохранять эффективность в турбулентной среде, быстро адаптироваться к изменениям и восстанавливаться после неудач. Это качество приобретает критическую важность в условиях цифровой трансформации, постпандемийных вызовов и роста неопределённости в образовательной политике.

Дополнительное измерение специфики задаёт синергетический подход, рассматривающий образовательную организацию как сложную самоорганизующуюся систему. Руководитель в такой системе не является всевластным контролёром; его миссия – создавать условия для позитивной самоорганизации, поддерживать инициативы, распознавать точки бифуркации и использовать малые воздействия для значимых преобразований. Это требует перехода от авторитарно-командных стилей к содействующему лидерству.

Наконец, ситуационный характер управленческих решений означает отсутствие универсальных «рецептов» эффективного руководства. Каждая образовательная система функционирует в уникальном контексте – социальном, экономическом, культурном, нормативном. Задача руководителя – не механически переносить лучшие практики, а критически адаптировать общие принципы к конкретным условиям, опираясь на рефлексивную культуру и постоянный самоанализ.

Практическое значение проведённого анализа состоит в следующем. Во-первых, понимание специфики руководства образовательными системами должно лечь в основу программ подготовки и повышения квалификации управленческих кадров в образовании, которые не могут копировать курсы для бизнес-менеджеров.

Во-вторых, системы оценки эффективности руководителей школ и вузов не должны сводиться к формальным показателям (отчёты, бюджетные показатели), а обязаны учитывать сложность, многомерность и отсроченный характер образовательных результатов.

В-третьих, организационное проектирование в образовании должно исходить из принципов коллегиальности, распределённой ответственности и субъект-субъектного взаимодействия, а не из бюрократической иерархии.

В целом, обобщая основные выводы, можно заключить: специфика руководства образовательными системами носит системный и многоуровневый характер, охватывая целевые, содержательные, процессуальные и компетентностные аспекты. Игнорирование этой специфики ведёт либо к технократическому упрощению (когда образование рассматривается как сфера услуг), либо к добровольному морализаторству (когда руководство сводится к декларации благих намерений без управленческого инструментария). Напротив, научно обоснованное понимание особенностей управления в образовании позволяет выстроить реалистичную и действенную модель руководства, способную обеспечить как текущее функционирование, так и устойчивое развитие образовательных систем в условиях современных вызовов.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на эмпирическую верификацию представленных теоретических конструктов, разработку инструментария оценки ситуационных компетенций руководителей, а также на сравнительный анализ моделей системного лидерства в разных национальных и региональных контекстах.

Связь между стилем руководства и эффективностью управления образовательными системами не является прямой и универсальной. В чистом виде авторитарный стиль эффективнее обеспечивает достижение нормативных, контрольно-отчетных показателей в краткосрочном периоде и в неблагоприятных внешних условиях. Демократический стиль более эффективен для инновационного развития, удовлетворенности педагогов и долгосрочной стабильности [33].

Наибольшую эффективность в комплексном измерении демонстрирует ситуационный (адаптивный) стиль, предполагающий гибкое переключение между директивностью и поддержкой в зависимости от этапа развития организации, уровня профессионализма коллектива и внешних требований.

В современных российских условиях (высокая степень централизации управления, избыточная отчетность, региональное неравенство) доминирующей является модель «вынужденного ситуационизма», при которой руководители объективно ограничены в возможности использовать чистый демократический стиль.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: разработка лонгитюдных дизайнов с экспериментальным обучением руководителей, качественные исследования механизмов стилевой трансмиссии, создание регионально дифференцированных норм взаимосвязи стиля и эффективности [37].

Таким образом, теория и практика российского управления образованием переходят от поиска единственно правильного стиля к признанию стилевого разнообразия как ресурса повышения эффективности, что требует пересмотра как содержания подготовки руководителей, так и системы оценки их деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

2.1 Общая характеристика образовательной организации

Ниже представлена общая характеристика Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ).

ЮУрГГПУ является единственным педагогическим вузом в Челябинской области и одним из старейших учебных заведений региона. Университет выступает ведущей «кузницей кадров» в сфере образования и науки на Южном Урале, сочетая богатые академические традиции, заложенные с момента основания в 1934 году, с внедрением современных педагогических новаций.

Полное наименование: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Сокращенное наименование: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Учредитель: Министерство просвещения Российской Федерации.

Девиз: Учись, чтобы учить.

Организационная структура. Университет обладает разветвленной структурой, обеспечивающей подготовку по широкому спектру гуманитарных и естественно-научных направлений.

В состав ЮУрГГПУ входят 6 факультетов, 2 института (включая Профессионально-педагогический институт), а также Колледж ЮУрГГПУ, реализующий программы среднего профессионального образования.

Факультеты:

- Историко-филологический факультет;
- Факультет иностранных языков;

- Факультет психологии и физической культуры;
- Факультет естественного и математического образования;
- Факультет дошкольного, начального и коррекционного образования;
- Факультет народного художественного творчества.

Институты:

- Профессионально-педагогический институт;
- Институт дополнительных творческих педагогических профессий.

Органы управления: высшее руководство осуществляет ректор (в настоящее время – Александр Игоревич Кузнецов). Коллегиальными органами управления являются Ученый совет, а также Попечительский совет.

ЮУрГППУ реализует непрерывную систему образования, предоставляя возможность обучения на различных уровнях.

Уровни образования:

- среднее профессиональное образование (СПО): колледж при университете;
- высшее образование: бакалавриат (55 программ), магистратура (39 программ), аспирантура (17 научных специальностей).

Университет располагает современной материально-технической базой, включающей Технопарк универсальных педагогических компетенций, технопарк «Кванториум», специализированные лаборатории и музеи (анатомии, археологии, зоологии).

Вуз активно развивает международное сотрудничество и заботятся о всестороннем развитии студентов.

ЮУрГППУ поддерживает связи с университетами Китая, Белоруссии, Казахстана, Кубы, Сенегала и других стран. Студенты имеют возможность проходить зарубежные стажировки и получать международные гранты.

Студенты могут заниматься творчеством в институте дополнительных педагогических профессий. Для отдыха и работы функционируют собственная база отдыха «Чайка» и студенческие трудовые отряды, работающие в детских центрах.

Юридический и фактический адрес: 454080, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

Официальный сайт: csru.ru

2.2 Изучение характеристик стилей управления руководителей образовательной организации и их эффективности

Эффективность деятельности образовательной организации в значительной степени детерминирована стилем управления, реализуемым её руководителем. Стилль руководства, определяемый как устойчивая система методов, способов и форм воздействия руководителя на подчинённых для эффективного выполнения управленческих и профессиональных задач, выступает ключевым фактором организационного климата, мотивации педагогического коллектива и, как следствие, качества образовательных результатов. В современной российской науке сложился методологический аппарат, позволяющий не только идентифицировать доминирующий стиль управления, но и провести корреляционный анализ между стилевыми характеристиками и критериями эффективности деятельности руководителя.

Во второй главе представлены результаты эмпирического исследования, проведённого на базе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», с целью выявления характеристик стилей управления и оценки их эффективности.

Объектом исследования выступили три представителя руководящего состава структурного подразделения (директор, заместитель директора, заведующая отделением), стаж управленческой деятельности которых

составлял от 3 до 10 лет, численность подчиненных от 50 до 55 человек. Период проведения исследования – 12 недель.

Для достижения поставленной цели был подобран комплекс взаимодополняющих диагностических методик, апробированных в отечественной психологии управления и социологии труда. Основным инструментарием выступила методика определения стиля руководства трудовым коллективом, разработанная В.П. Захаровым на основе опросного листа А.Л. Журавлёва (Приложение 1). Данный опросник состоит из 16 групп утверждений, каждая из которых содержит три суждения (а, б, в), соответствующих трём базовым стилям: авторитарному (директивному), демократическому (коллегиальному) и либеральному (попустительскому).

Респондентам предлагалось выбрать одно утверждение в каждой группе, наиболее полно характеризующее поведение их руководителя. Ключ к методике позволяет подсчитать суммарное количество выборов по каждому из трёх стилей; доминирующим признаётся стиль, набравший максимальное количество баллов.

В дополнение к экспертной оценке со стороны коллектива, для нивелирования эффекта социальной желательности и получения более объективной картины, нами была использована методика диагностики стилей руководства, предложенная А.Л. Журавлёвым, предполагающая самооценку руководителя по 27 характеристикам деятельности (Приложение 2). Данная методика позволяет оценить степень выраженности трёх компонентов: директивного, коллегиального и либерального. Каждый компонент измеряется по шкале от 0 до 10 баллов. Нормативными (оптимальными) для эффективного руководителя в сфере образования, согласно работам А.Л. Журавлёва, считаются следующие показатели:

– коллегиальный компонент – 8-9 баллов (высокая выраженность коллегиальности);

– директивный компонент – 5-7 баллов (умеренная выраженность директивности);

– либеральный компонент – не более 5-6 баллов (низкая выраженность попустительства).

Третьим блоком диагностики выступила модифицированная модель «Управленческая решётка» на основе разработок Р. Блейка и Дж. Моутон в адаптации А.В. Жуплева (Приложение 3). Методика, известная как тест «Стиль руководства», содержит 40 утверждений и позволяет измерить два базовых вектора: ориентацию на достижение производственных целей (формальная организация, власть) и ориентацию на поддержание благоприятного социально-психологического климата (человеческие отношения). Результатом является координата на поле «9.9», где комбинация 9.9 (максимальная ориентация и на дело, и на человека) считается эталонной для современной образовательной организации, стремящейся к инновационному развитию.

Ниже представим результаты исследования по каждому из трех руководителей, условно обозначенных как Руководитель А, Руководитель Б, Руководитель В.

Стаж управления Руководителя А – 4 года. Коллектив состоит из 55 человек.

Данные по методике Захарова-Журавлёва (оценка коллективом): в ходе опроса 40 респондентов (сотрудники деканатов, специалисты, выборочно представители профессорско-преподавательского состава) были получены следующие результаты: директивный стиль – 5 выборов (12,5%), коллегиальный стиль – 26 выборов (65%), попустительский стиль – 9 выборов (22,5%). Доминирующим признан коллегиальный стиль руководства (65% от числа опрошенных). Это свидетельствует о том, что в восприятии коллектива руководитель стремится к распределению полномочий, решает наиболее важные вопросы совместно с активом, поощряет инициативу снизу.

Наглядно данные о количестве голосов за каждый из стилей руководства отражены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты опроса респондентов по методике Захарова-Журавлева (Руководитель А)

Индивидуальный профиль Руководителя А (самооценка руководителя по методике А.Л. Журавлёва) показал следующие результаты: директивный компонент – 5 баллов, коллегиальный компонент – 8 баллов, либеральный компонент – 3 балла (рисунок 3).

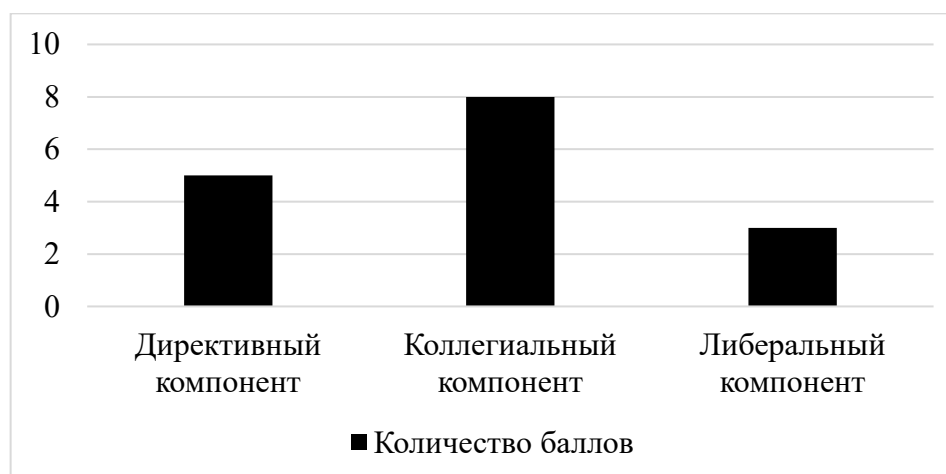


Рисунок 3 – результаты диагностики самооценки стиля руководства по методике А.Л. Журавлёва (Руководитель А)

Данный профиль полностью укладывается в оптимальную модель, описанную А.Л. Журавлёвым: высокая коллегиальность при умеренной директивности и низком попустительстве. Руководитель оценивает себя как демократа, готового к делегированию, но при этом способного

контролировать выполнение стратегических задач (проявляется «управленческое ядро»).

Координаты Руководителя А по результатам теста «Управленческая решётка». По шкале «интерес к производству/задаче» – 6 баллов, по шкале «интерес к людям/отношениям» – 7 баллов. При нормативном значении 9.9 (высокий-высокий), мы фиксируем высокий интерес к человеческим отношениям и интерес выше среднего к результату. Такой профиль характеризует стиль «Команда» по Блейку-Моутон, где высокая производительность достигается за счёт вовлечённости и преданности сотрудников.



Рисунок 4 – Положение координат на «Управленческой решетке»
(Руководитель А)

Вывод по результатам обследования руководителя А: коллегиальный стиль управления, дополненный высокой ориентацией на человеческие отношения при сохранении требовательности к результату, демонстрирует высокую эффективность. Коллектив стабилен, удовлетворённость трудом на высоком уровне, подразделение имеет позитивную динамику развития. Данные результаты согласуются с теоретическими положениями о том, что демократический стиль является наиболее продуктивным в средах с высокой квалификацией кадрового состава.

Стаж управления Руководителя Б – 4 года. Коллектив состоит из 51 человека.

Данные по методике Захарова-Журавлёва (оценка коллективом). В опросе приняли участие 40 респондентов (сотрудники деканатов, специалисты, выборочно представители профессорско-преподавательского состава). Распределение ответов: директивный стиль – 18 выбор (45%), коллегиальный – 22 выборов (55%), попустительский – 0 выборов (0%) (рисунок 5).

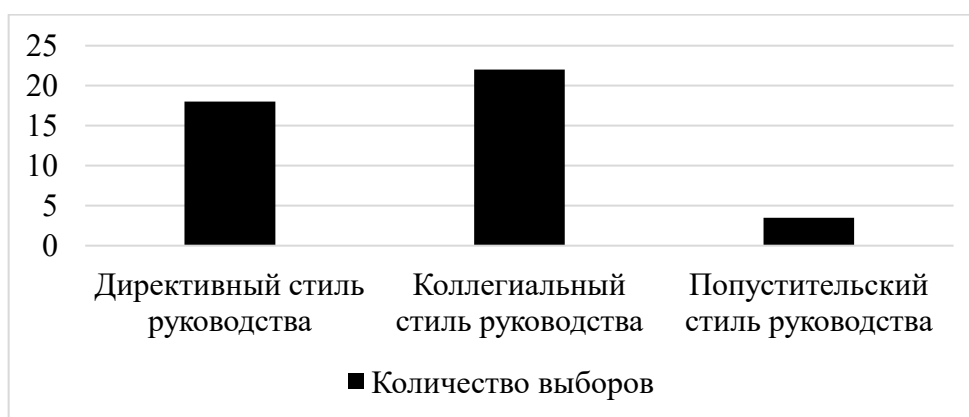


Рисунок 5 – Результаты опроса респондентов по методике Захарова-Журавлева (Руководитель Б)

Доминирующим признан коллегиальный стиль руководства. Опрошенные подчиненные характеризуют руководителя как преимущественно демократичного и открытого к сотрудничеству, но при необходимости жёстко переключающегося на директивный стиль. Полностью отсутствует попустительство. Руководитель требует уважения к себе, ценит мнение команды, но не теряет лидерской позиции и способен к авторитарному управлению в критических ситуациях.

Самооценка руководителя (методика А.Л. Журавлёва). Профиль Руководителя Б: Д – 7 баллов, К – 8 баллов, Л – 1 балла (рисунок 6).

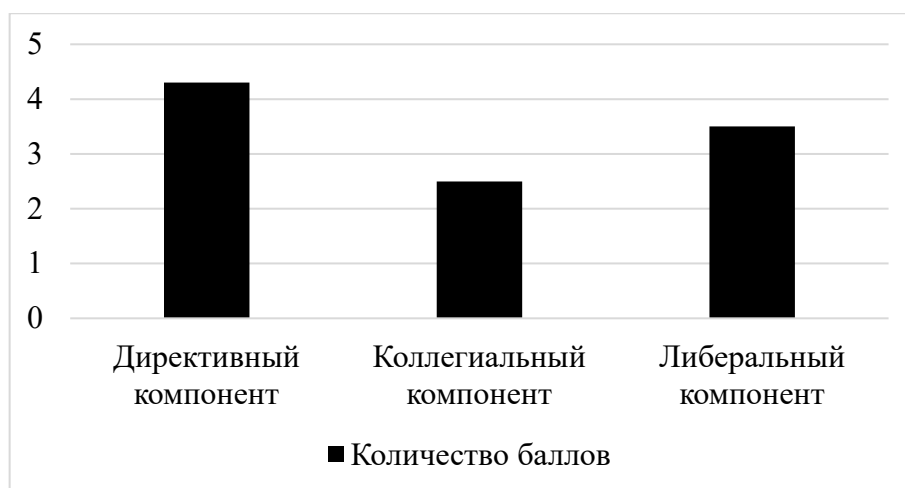


Рисунок 6 – результаты диагностики самооценки стиля руководства по методике А.Л. Журавлёва (Руководитель Б)

Коллегиальный компонент находится на высоком уровне (8 баллов), но и директивный компонент выражен так же на высоком уровне (7 из 10), что коррелирует с восприятием коллектива. Попустительский компонент крайне низкий (1 балл), что говорит об отсутствии либерализма, руководитель склонен к делегированию и совместному принятию решений только при спокойной внешней и внутренней обстановке.

Координаты Руководителя Б по результатам теста «Управленческая решётка»: шкале «интерес к производству/задаче» – 8 баллов (высокий результат), по шкале «интерес к людям/отношениям» – 7 баллов (показатель выше среднего). Такое сочетание соответствует стилю «Команда».



Рисунок 7 – Положение координат на «Управленческой решетке» (Руководитель Б)

Руководитель максимально ориентирован на производственный результат (выполнение отчётности, планов, своевременность выполнения задач), но при этом не игнорирует человеческий фактор, рассматривая подчинённых как важные субъекты в достижении планируемых результатов.

Вывод по результатам обследования руководителя Б: руководитель открыт к сотрудничеству с коллективом, готов выслушать и внедрить предложения подчиненных, но при необходимости повышения эффективности в аспекте достижения узких тактических производственных показателей может перейти на директивный стиль. Это согласуется с классическими исследованиями: авторитарный стиль эффективен лишь в критических (стрессовых) ситуациях.

Стаж управления Руководителя В – 3 года. Коллектив состоит из 50 человек.

Данные по методике Захарова-Журавлёва (оценка коллективом). Опрошено 40 респондентов (сотрудники деканатов, специалисты, выборочно представители профессорско-преподавательского состава). Результаты: директивный – 2 выбора (5%), коллегиальный – 15 выборов (37,5%), попустительский – 23 выбора (57,5%). Наглядно данные представлены на рисунке 8.

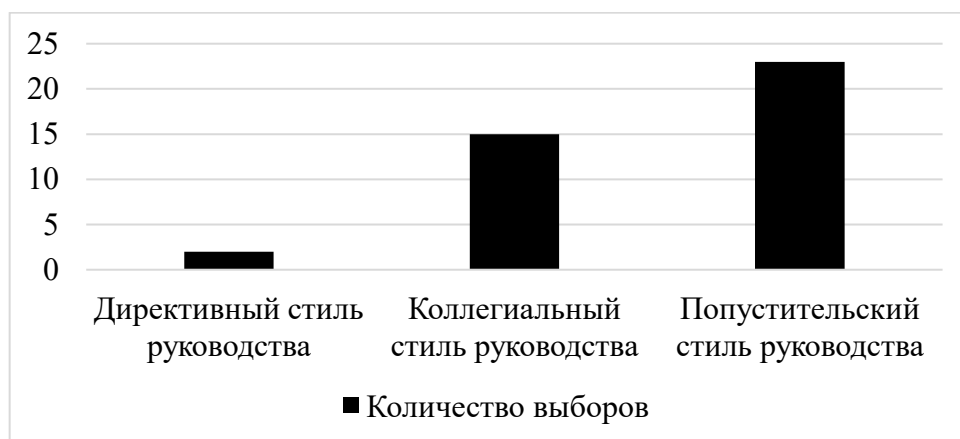


Рисунок 8 – Результаты опроса респондентов по методике Захарова-Журавлева (Руководитель В)

Доминирующий стиль – попустительский (57,5% от числа опрошенных). Это свидетельствует о том, что в восприятии коллектива руководитель избегает единоличного принятия решений, редко вмешивается в процесс реализации трудовых задач коллектива, общение ведет доверительным тоном, действует уговорами, но ничего не предпринимают для улучшения своей деятельности и эффективности работы коллектива.

Самооценка руководителя (методика А.Л. Журавлёва). Профиль Руководителя В: Д – 2 балла, К – 5 баллов, Л – 6 баллов (рисунок 9).

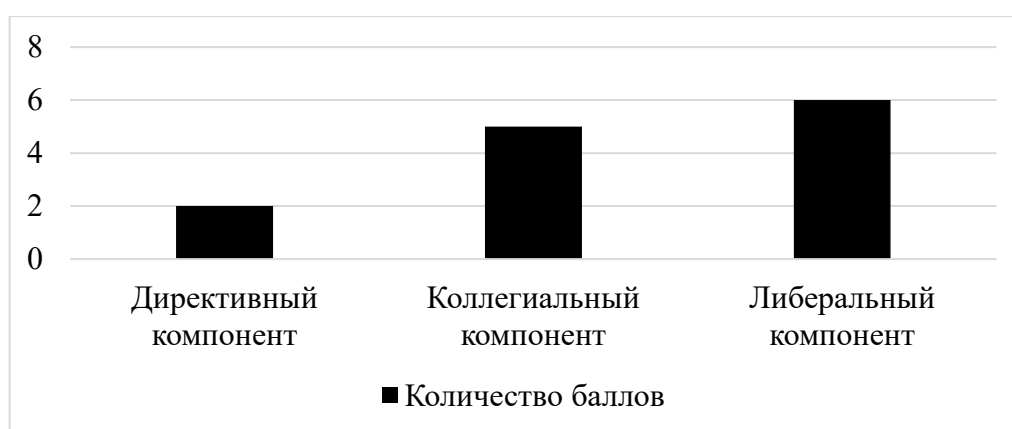


Рисунок 9 – Результаты диагностики самооценки стиля руководства по методике А.Л. Журавлёва (Руководитель В)

Руководитель склонен делегировать ответственность, избегать принятия решений, предоставлять подчинённым большую самостоятельность, сохраняя некоторый контроль над рабочими процессами. Но при этом руководитель В отличается недостаточной требовательностью, размытыми стандартами работы, неясностью в распределении ответственности. Выраженная ориентация на людей: умение слушать, строить отношения, разрешать конфликты через диалог. Такой руководитель обычно вызывает доверие и создаёт комфортный психологический климат.

Результаты по тесту «Управленческая решётка». Координаты Руководителя В: по шкале «интерес к производству/задаче» – 4 балла (результат ниже среднего), по шкале «интерес к людям/отношениям» – 8 баллов (практически максимальный результат). Это профиль «Дом

отдыха», с небольшим смещением в сторону решения производственных задач (рисунок 10).



Рисунок 10 – Положение координат на «Управленческой решетке» (Руководитель В)

Руководитель максимально ориентирован на доверие, уважение и развитие подчинённых, при этом требовательность к результату проявляется меньше, чем необходимо для эффективного функционирования организации.

Вывод по результатам обследования руководителя В: коллектив воспринимает руководителя как поощряющего инициативу и решающего ключевые вопросы совместно с активом. При этом руководитель фактически устраняется от активной управленческой роли, не даёт указаний, не ставит четкие рамки из-за чего снижается дисциплинированность коллектива.

Проведённое исследование наглядно иллюстрирует два основных типа управления, встречающихся в современной российской образовательной системе. Сравнительный анализ данных трёх кейсов позволяет сделать ряд теоретически и практически значимых выводов.

Во-первых, данные, полученные по методике Захарова-Журавлёва (восприятие коллектива), демонстрируют высокую степень

конгруэнтности с данными самооценки руководителя (методика А.Л. Журавлёва). Исключений выявлено не было: коллективы точно идентифицируют доминанту стиля своего лидера. Это доказывает валидность опросника для использования в образовательных организациях, где уровень рефлексии кадрового состава достаточно высок.

Во-вторых, наиболее эффективным признан смешанный, коллегиально-директивный стиль (профиль Руководителя Б). Он сочетает высокую требовательность к результату (ориентация на задачу) и глубокое уважение к личности подчинённого (ориентация на человека). Это в точности соответствует современной модели «рефлексивного лидера» в образовании, который способен не только администрировать, но и вдохновлять.

2.3 Экспериментальная работа по разработке и внедрению программы коррективки стиля руководства

Экспериментальная работа базируется на фундаментальном положении современной управленческой науки: не существует универсального, абсолютно эффективного стиля руководства, пригодного для любого коллектива и любых ситуаций. Однако, как показывают исследования последних десятилетий, в сфере образования можно выделить интегративную модель поведения руководителя, которая с высокой вероятностью обеспечивает позитивную динамику как производственных (образовательных) показателей, так и социально-психологического климата в педагогическом коллективе в условиях спокойного развития организации. Задача нашего эксперимента состояла в том, чтобы, во-первых, на основе эмпирических данных вывести формулу «эффективного стиля» применительно к условиям современной российской образовательной организации, а во-вторых, апробировать программу коррекции стиля деятельности одного из руководителей.

Теоретической основой эксперимента выступили три взаимодополняющих подхода. Первый – классическая модель управленческой решётки Р. Блейка и Дж. Моутон, в которой эффективность руководителя определяется двумя независимыми векторами: ориентацией на производство (задачу) и ориентацией на человека (отношения). Согласно этой модели, оптимальным стилем является позиция 9.9, где руководитель сочетает максимальное внимание к выполнению производственных задач с максимальным вниманием к потребностям и интересам подчинённых.

Второй подход – теория ситуационного лидерства П. Херси и К. Бланшара, утверждающая, что эффективность стиля зависит от уровня зрелости коллектива: чем выше профессиональная компетентность и психологическая готовность сотрудников к самостоятельной работе, тем более уместен делегирующий (коллегиальный) стиль. Коллективы вузов, как правило, характеризуются высоким уровнем квалификации и мотивации, что делает демократический стиль предпочтительным.

Третий подход – разработки отечественных исследователей в области коррекции стиля деятельности руководителя образовательной организации, в частности работы Н.Н. Шаховалова, который экспериментально доказал, что целенаправленная работа по изменению управленческого стиля с использованием технологий мотивационного программно-целевого управления приводит к значимому повышению эффективности деятельности образовательной организации.

На основе анализа этих теоретических источников и данных, полученных на констатирующем этапе исследования, нами была сформулирована гипотеза об оптимальном профиле эффективного руководителя образовательной организации. Данный профиль включает три ключевых характеристики:

1. Доминирование коллегиального компонента при сохранении умеренной директивности (по методике А.Л. Журавлёва): показатели

коллегиального компонента – 8-9 баллов, директивного компонента – 5-7 баллов, либерального компонента не более 4 баллов. Это означает, что руководитель делегирует полномочия, советуется с коллективом, но сохраняет за собой функцию стратегического контроля и ответственность за конечный результат.

2. Координаты на управленческой решётке в диапазоне по шкале «интерес к производству/задаче» – 7-9 баллов, по шкале «интерес к людям/отношениям» – 7-9 (модель 9.9, стиль «Команда»). Такой руководитель не противопоставляет задачу и человека, а видит их в единстве: высокая производительность достигается через вовлечённость и развитие сотрудников.

Адекватность стиля уровню зрелости коллектива: в условиях высококвалифицированного коллектива соучаствующий стиль является наиболее продуктивным.

На этапе формирующего эксперимента мы осуществили разработку и внедрение программы коррекции стиля руководства, нацеленной на трансформацию управленческого поведения от неэффективной модели (либеральной) к интегративной коллегиально-ориентированной модели.

Изменение стиля руководства – сложный процесс, который требует осознанности, последовательности и максимальной самоотдачи от руководителя.

Программа включала три последовательных блока:

1) диагностико-аналитический (осознание руководителем своего текущего стиля и его последствий);

2) обучающе-тренинговый (формирование умения чётко разграничить области, где требуется строгий контроль, и где уместна значительная свобода действий подчиненных; формирование навыка конструктивно критиковать и разрешать конфликты, формализация процесса оценки эффективности, которая поможет поддерживать контроль и давать сотрудникам обратную связь);

3) рефлексивно-корректировочный (закрепление новых паттернов поведения в реальной управленческой практике с последующим анализом результатов).

Из трёх руководителей, обследованных на констатирующем этапе, для участия в формирующем эксперименте был выбран Руководитель В. Выбор обусловлен следующими основаниями.

Во-первых, в ходе первичной диагностики Руководитель В продемонстрировал наиболее выраженный дисбаланс в управленческом профиле: при максимально высокой ориентации на выстраивание положительных отношений с коллективом зафиксирован низкий показатель ориентации на результат, что соответствует стилю «Дом отдыха». Самооценка по методике А.Л. Журавлёва выявила доминирование либерального компонента на фоне низкого директивного и среднего коллегиального. Коллективная оценка по опроснику Захарова-Журавлёва подтвердила эти данные: большинство подчиненных охарактеризовали стиль руководителя как попустительский.

Во-вторых, у Руководителя В был выявлен ресурс для изменений: несмотря на мягкость в принятии решений и контроле подчиненных, он осознавал необходимость перемен. Выявлено наличие внутреннего конфликта между желанием сохранения положительных межличностных отношений с участниками коллектива и потребностью в увеличении уважения со стороны коллектива, восприятия подчиненными слов как стимул к действию в установленные сроки. Когнитивная готовность к изменениям является критическим условием успешности коррекционной программы.

Руководители А и Б изначально демонстрировали близкий к оптимальному профиль, и коррекция их стилей не требовалась.

Программа формирующего эксперимента была разработана на основе технологий мотивационного программно-целевого управления, адаптированных к условиям вуза. Продолжительность программы

составила 10 недель (март – май 2026 года). В реализации программы участвовали: сам Руководитель В, некоторые представители профессорско-преподавательского состава (27 человек), сотрудники деканатов (13 человек). Программа включала четыре основных этапа, каждый из которых имел конкретные цели, методы и измеримые результаты.

Этап 1. Диагностико-ориентационный (1-я неделя).

Цель: углублённое осознание руководителем своего стиля, его сильных и слабых сторон, а также последствий для коллектива и организации.

Методы: индивидуальное консультирование с обратной связью по результатам первичной диагностики; анализ конкретных управленческих ситуаций из практики руководителя за последние три месяца.

На данном этапе апробации программы с Руководителем В была проведена беседа театр-а-тет, в которой были выявлены следующие слабые стороны либерального-коллегиального стиля управления (с доминированием либерального):

- срыв сроков выполнения производственных задач, так как не все сотрудники обладают высокой самодисциплиной;
- «провалы» в зонах ответственности некоторых сотрудников (нечеткое определение обязанностей, дублирование задач);
- низкий авторитет в глазах подчиненных, выражается в фамильярном общении, перебивании на совещаниях и публично-формальном оспаривании решений.

При этом есть и сильные стороны, которые при корректировке важно не утратить:

- доверительные отношения с подчиненными;
- низкое психологическое давление на сотрудников;
- у каждого из сотрудников высоко развит навык самоорганизации.

В результате коррекции Руководитель В хочет видеть следующие изменения:

- ответственность каждого за результат своей личной работы, без перекладывания её на других сотрудников или на руководство;
- чёткое понимание каждым сотрудником своей зоны ответственности и задач на текущий период;
- соблюдение установленных сроков выполнения задач;
- уважительное отношение к статусу руководителя: корректное общение, соблюдение субординации, конструктивное обсуждение решений;
- сохранение атмосферы доверия и низкой психологической напряжённости.

Этап 2. Обучающе-тренинговый (2-5-я недели).

Цель: формирование у руководителя конкретных управленческих навыков, необходимых для эффективного перехода от попустительского к коллегиальному стилю управления с сохранением сильных сторон текущего подхода. Программа тренингов включала два модуля.

Модуль 1 (2-3-я недели). Чёткая организация работы и контроль без микроменеджмента.

Задачи модуля:

- научить ставить задачи с чёткими критериями результата и сроками;
- освоить инструменты распределения зон ответственности;
- выработать систему контроля прогресса без излишнего давления.

Тренинги:

1. «Постановка задач в образовательной организации по SMART».

В теоретической части тренинга представлена специфика постановки задач для педагогов, методистов, административного персонала. В практической части – трансформация общих поручений в SMART-формат; разбор кейсов: постановка задач для разных образовательных процессов (учебный план, внеучебная деятельность, аттестация).

2. «Распределение ролей и зон ответственности».

В теоретической части рассмотрены модели распределения ответственности применительно к вузу. В практической части тренинга – составление матрицы для ключевых процессов (учебный процесс, методическая работа, воспитательная работа, взаимодействие с обучающимися); отработка навыков делегирования с учётом компетенций педагогов и административного персонала.

3. «Эффективные совещания и планерки в образовательной организации».

В теоретической части рассмотрены виды совещаний и их цели (педсоветы, методические объединения, планерки административного персонала). В практической части - составление повестки и регламента для оперативного совещания со специалистами деканатов. Изучены техники модерации: как не допускать перебиваний, структурировать дискуссию.

Модуль 2 (4-5-я недели). Укрепление авторитета и коммуникация в образовательной среде.

Задачи модуля:

- развить навыки поддержания авторитета без авторитаризма в образовательной организации;
- освоить методы конструктивного обсуждения разногласий между исполнителями и администрацией;
- научиться давать обратную связь, мотивирующую на профессиональный рост;
- сформировать навыки управления конфликтами в коллективе.

Тренинги:

1. «Авторитет руководителя в образовательной организации: источники и способы укрепления».

В теоретической части рассмотрены виды авторитета (должностной, профессиональный, моральный) в коллективе. В практической части проведен анализ личного стиля руководства и точек роста для заведующего отделением.

Проведены практикумы о том, как демонстрировать экспертность в вопросах педагогики, управления образовательным процессом без давления; выработана адекватная реакция на фамильярное общение и публичное оспаривание решений на оперативном совещании; разработан личный план укрепления авторитета с учётом специфики образовательной организации.

2. «Конструктивная обратная связь и мотивация коллектива».

В теоретической части изучены модели обратной связи (например, «бутерброд») применительно к работе с коллективом вуза. В практической части отработаны фразы для разных ситуаций (похвала за своевременное заполнение зачетных книжек и журналов сотрудниками деканата, корректирующая обратная связь по ведению журнала); разобраны ошибки: как не демотивировать сотрудника при критике его методов работы.

3. «Управление конфликтами и разногласиями в коллективе».

В части теории рассмотрена типология рабочих конфликтов в образовательной среде (между педагогами, между педагогами и администрацией, между педагогами и обучающимися вуза). В практической части изучены техники деэскалации: активное слушание, «я-сообщения», рефрейминг, проведены ролевые игры: как перевести публичное оспаривание решения о распределении учебной нагрузки в конструктивное обсуждение; разработан алгоритм разрешения споров между педагогами по вопросам методик преподавания.

Этап 3. Практико-внедренческий (6-9-я недели).

Цель: перенос освоенных навыков в реальную управленческую практику с обязательной рефлексией и корректировкой подходов. Поэтапное внедрение инструментов коллегиального стиля управления с сохранением доверительной атмосферы в коллективе.

Принципы реализации практико-внедренческого этапа:

– постепенное внедрение новых методов (не ломать устоявшиеся процессы резко);

- регулярная обратная связь от сотрудников;
- еженедельная рефлексия и корректировка подходов;
- фиксация результатов и метрик прогресса.

На 6 неделе осуществлялось пилотное внедрение инструментов постановки задач и распределения ролей:

1. Постановка 3-5 задач по SMART для разных групп сотрудников (педагоги, методисты, специалисты по составлению расписания) с чёткими критериями результата и сроками.

2. Проведение 1-2 оперативных совещаний с применением техник модерации (соблюдение регламента, предотвращение перебиваний).

3. Рефлексия: анализ первых результатов, сбор обратной связи от сотрудников (анонимный опрос, индивидуальные беседы).

На 7 неделе происходило постепенное внедрение системы контроля и обратной связи:

1. Обсуждение прогресса по задачам.

2. Предоставление обратной связи по модели «бутерброд».

3. Выявление барьеров и потребностей в поддержке.

4. Отработка навыков конструктивного обсуждения разногласий на оперативном совещании.

5. Рефлексия: оценка динамики сроков выполнения задач, анализ изменений в коммуникации.

На 8 неделе – укрепление авторитета и управление конфликтами.

1. Демонстрация профессиональной экспертности: проведение семинара для специалистов деканатов по актуальной теме «Современные методы самоменеджмента».

2. Отработка реакции на фамильярное общение и публичное оспаривание решений – применение техник деэскалации («я-сообщения», рефрейминг).

3. Разрешение 1 реального конфликта в коллективе с применением изученных алгоритмов (активное слушание, поиск компромисса).

4. Рефлексия: опрос сотрудников об изменении атмосферы в коллективе, самооценка руководителя.

На 9 неделе – комплексная интеграция и подведение итогов.

1. Проведение расширенного совещания (педсовета/методического объединения) с полным применением освоенных техник:

- чёткая повестка и регламент;
- модерация дискуссии;
- постановка целей по SMART.

2. Финальная оценка результатов:

- сравнение сроков выполнения задач до и после внедрения;
- анализ количества «провалов» в зонах ответственности;
- оценка уровня уважительного отношения к руководителю (наблюдение, опрос).

3. Составление итогового отчёта и плана дальнейшего развития:

- что сработало эффективно;
- какие инструменты требуют доработки;
- долгосрочные цели по укреплению коллегиального стиля.

Этап 4. Контрольно-оценочный (10-я неделя).

Цель: измерение произошедших изменений в стиле руководства и ключевых показателях эффективности. Использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе: опросник Захарова-Журавлёва для оценки коллективом стиля руководителя; методика А.Л. Журавлёва для самооценки руководителя; тест «Управленческая решётка».

После окончания прохождения Руководителем В программы корректировки стиля руководства данные по методике Захарова-Журавлёва (оценка коллективом) изменились следующим образом. Опрошено 40 респондентов (сотрудники деканатов, специалисты, выборочно представители профессорско-преподавательского состава). Результаты: директивный – 3 выбора (7,5%) – сравнительно с

констатирующим этапом число возросло на 1, коллегиальный – 25 выборов (62,5%) – существенно повысился показатель (на констатирующем этапе – 15 выборов), попустительский – 12 выбора (30%) – снижение выборов более чем в 2 раза. Наглядно сравнительные данные представлены на рисунке 11.

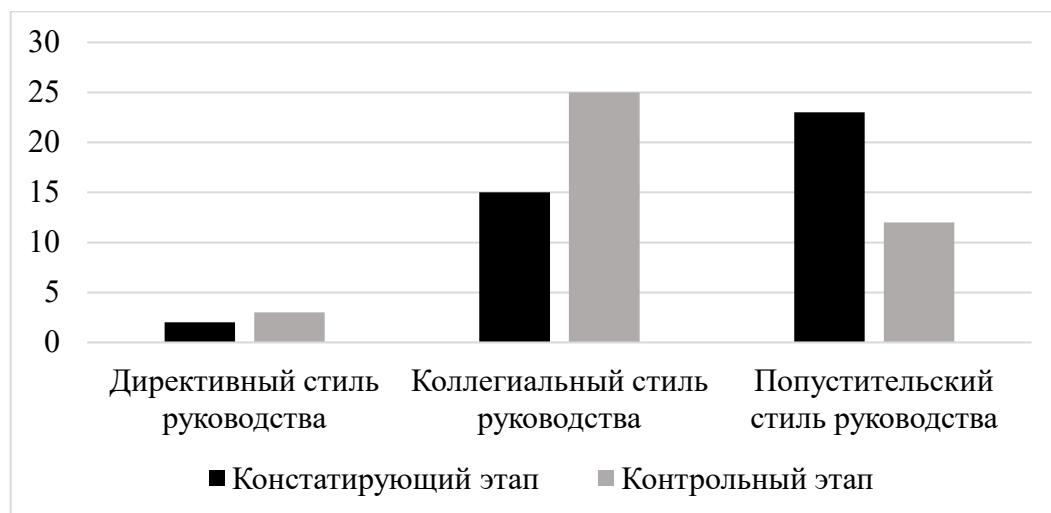


Рисунок 11 – Сравнительная диаграмма по результатам опроса респондентов по методике Захарова-Журавлева (Руководитель В)

Самооценка руководителя по методике А.Л. Журавлёва: директивный компонент – 2 балл, коллегиальный компонент – 8 баллов, либеральный компонент – 5 баллов (рисунок 12).

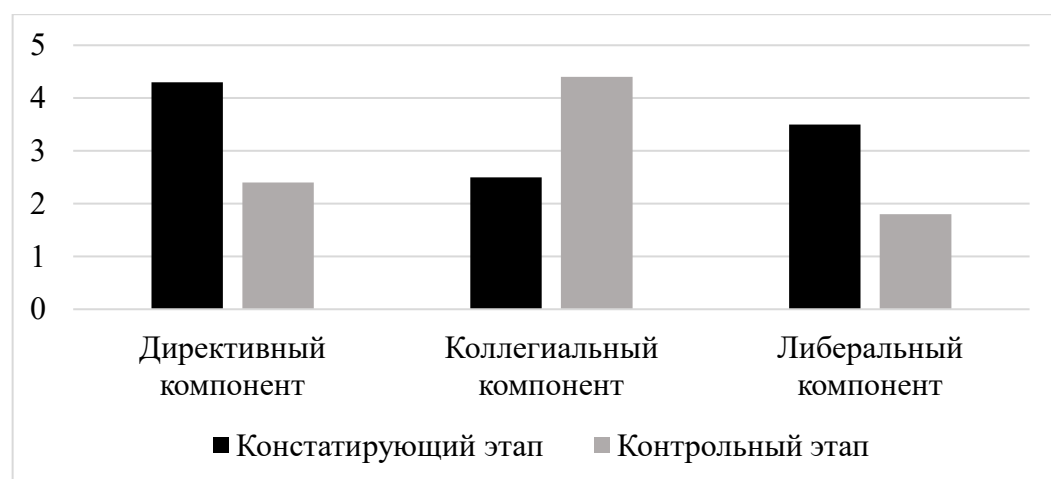


Рисунок 12 – Сравнительная диаграмма по результатам диагностики самооценки стиля руководства по методике А.Л. Журавлёва (Руководитель В)

Результаты по тесту «Управленческая решётка». Координаты Руководителя В на контрольном этапе: по шкале «интерес к

производству/задаче» – 7 баллов (повышение сравнительно с констатирующим этапом на 3 балла), по шкале «интерес к людям/отношениям» – 8 баллов (без изменений). Это профиль «Команда» (Рисунок 13).



Рисунок 13 – Сравнение положения координат на «Управленческой решетке» на констатирующем и контрольном этапах (Руководитель В)

В результате прохождения программы корректировки стиля руководства Руководитель В по «Управленческой решетке» переместился из профиля «Дом отдыха» в профиль «Команда», который является более эффективным в рамках образовательной системы.

2.4 Анализ результатов экспериментальной работы по внедрению разработанного стиля руководства

На констатирующем этапе 57,5% педагогов оценили стиль Руководителя В как попустительский, 37,5% – как коллегиальный, 5% – как директивный. На контрольном этапе распределение изменилось в пользу коллегиального стиля руководства: директивный стиль отметили 7,5% опрошенных (незначительное повышение), коллегиальный стиль – 62,5% (рост более чем в 1,5 раза), попустительский – 30% (снижение практически в 2 раза). Эти данные свидетельствуют о том, что изменения в поведении руководителя были замечены и признаны коллективом.

Напомним, исходные координаты Руководителя Б составляли по шкале «интерес к людям/отношениям» – 8 баллов, по шкале «интерес к производству/задаче» – 4 балла (стиль «Дом отдыха»). Контрольный замер показал: по шкале «интерес к людям/отношениям» – 8 баллов (отсутствие динамики), по шкале «интерес к производству/задаче» – 7 баллов (рост почти в 2 раза). Это перемещает профиль руководителя в стиль «Команда», который Блейк и Моутон считают наиболее продуктивным для долгосрочной эффективности.

Эти изменения являются наиболее важными, поскольку они демонстрируют, что коррекция стиля руководства привела к реальным улучшениям в работе образовательной организации.

Для оценки достигнутого уровня эффективности Руководителя В после коррекции мы сравнили его итоговые показатели с показателями Руководителя Б, который на констатирующем этапе был признан наиболее эффективным (естественный коллегиальный стиль).

Таблица 1 – Сравнительная таблица показателей руководителя В на контрольном этапе с результатами руководителя Б на констатирующем этапе

Критерий сравнения	Руководитель Б (констатирующий этап)	Руководитель В (контрольный этап)
1	2	3
Данные по методике Захарова-Журавлёва		
Кол-во выборов директивного стиля управления	18	3
Кол-во выборов коллегиального стиля управления	22	25
Кол-во выборов попустительского стиля управления	0	12
Данные по методике самооценки руководителя А.Л. Журавлёва		
Кол-во баллов директивного компонента	7	2
Кол-во баллов коллегиального компонента	8	8
Кол-во баллов либерального компонента	1	5

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Положение координат на «Управленческой решетке»		
-		

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов относительно природы эффективного стиля руководства в образовательной организации и возможностей его целенаправленного формирования.

Во-первых, исследование подтвердило ключевую гипотезу о возможности коррекции стиля управления у руководителя с исходно либеральным профилем. Вопреки распространённому мнению о том, что стиль руководства является жёсткой личностной характеристикой, практически не поддающейся изменению во взрослом возрасте, наша программа показала значимую положительную динамику. Это согласуется с выводами Н.Н. Шаховалова о том, что мотивационное программно-целевое управление – эффективный инструмент трансформации стиля деятельности руководителя образовательной организации. Ключевыми условиями успеха выступили: осознание руководителем деструктивных последствий своего стиля, наличие конкретных поведенческих алгоритмов (тренинговые модули), поэтапное внедрение новых практик с обязательной рефлексией.

Во-вторых, исследование позволило эмпирически верифицировать модель «эффективного стиля» для современной российской образовательной системы. Оптимальным является не «чистый» демократический стиль (который в некоторых ситуациях может обернуться попустительством), а коллегиальный стиль, который

характеризуется: высоким уровнем делегирования, но сохранением за руководителем права вето по стратегическим вопросам; ориентацией на инициативу снизу, но при наличии чётких критериев оценки; заботой о людях, но без «забалтывания» производственных задач. Именно такой профиль показал Руководитель В после коррекции. Это защищает организацию от анархии в кризисных ситуациях.

В-третьих, необходимо указать на границы применимости полученных результатов. Во-первых, программа была реализована на одном руководителе, что не позволяет делать широкие статистические обобщения. Во-вторых, успех коррекции в значительной степени зависел от индивидуальных особенностей Руководителя В – его когнитивной гибкости и готовности к изменениям. На менее мотивированных руководителях аналогичный эффект может не достигаться. В-третьих, исследование проводилось в организации с относительно стабильным контингентом сотрудников и не охватывало организации с экстремально высокой текучестью или кризисным состоянием. В таких условиях первоочередные меры могут быть иными.

Выводы по ГЛАВЕ 2

Проведённая диагностика с применением апробированных в российской науке методик (Захаров-Журавлёв, методика А.Л. Журавлёва, «Управленческая решетка») позволила не только констатировать тип стиля (демократический, либеральный), но и выявить тонкую структуру управленческой деятельности каждого из трёх руководителей. Эмпирически доказано, что в образовательной организации, функционирующей в нормальном (не кризисном) режиме, наиболее эффективным является коллегиальный стиль с элементами умеренной директивности в вопросах стратегического контроля.

Руководитель, игнорирующий производственную задачу (либерал), создаёт иллюзию благополучия на фоне реальной деградации. Только

синтез ориентации на высокий результат и на личность сотрудника обеспечивает синергетический эффект развития, что подтвердил кейс Руководителя В. Данные результаты могут быть использованы при формировании программ повышения квалификации резерва управленческих кадров в системе образования.

Проведённая экспериментальная работа по разработке и внедрению программы уоррекции стиля руководства в образовательной организации позволяет сформулировать следующие научно-практические выводы.

Эффективный стиль руководства современной школой представляет собой интегративную модель, сочетающую высокий коллегиальный компонент с умеренным директивным при минимальном либеральном компоненте. На управленческой решётке Блейка-Моутон этому соответствует позиция 9.9 («Команда»), где руководитель в равной степени ориентирован на производственные результаты и на человеческие отношения.

Программа коррекции стиля руководства, включающая диагностический, обучающий, внедренческий и оценочный этапы, показала свою эффективность. Под влиянием 12-недельной программы у Руководителя В произошли следующие изменения: увеличение ориентации на задачи по решётке с 4 до 7 баллов. Коллективная оценка стиля изменилась с 57,5% попустительских выборов до 62,5% коллегиальных выборов.

Успех коррекции стиля определяется сочетанием двух факторов: осознание руководителем негативных последствий своего стиля (наличие внутреннего запроса на изменения), поэтапное внедрение новых практик в реальную управленческую деятельность с обязательной рефлексией.

Практическая значимость исследования заключается в разработке протокола коррекции стиля, который может быть использован в системе профессионального образования, а также в программах подготовки резерва управленческих кадров. Инструментарий диагностики (опросник Захарова-

Журавлёва, методика А.Л. Журавлёва, управленческая решётка) является открытым, апробированным и может быть применён в любой образовательной организации для самодиагностики и выработки индивидуальной траектории развития управленческих компетенций.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что ее материалы могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов по психологии управления, по психолого-педагогическим дисциплинам, в практической работе педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углублённым изучением динамики стилевых характеристик в более длительном временном интервале, а также с анализом влияния коррекции стиля на такие параметры, как академические достижения обучающихся по стандартизированным независимым измерениям, уровень профессионального выгорания педагогов и степень удовлетворённости образовательными услугами со стороны родителей и обучающихся. Кроме того, представляет интерес сравнительное исследование эффективности различных моделей коррекции стиля (индивидуального коучинга, групповых тренингов, смешанных форматов) применительно к руководителям с разными исходными стилевыми профилями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование, целью которого являлась разработка и внедрение оптимального стиля руководства на основе анализа теоретической литературы и эмпирического изучения стилей управления действующих руководителей образовательной организации, полностью подтвердило свою актуальность, научную и практическую значимость. В условиях современных вызовов – цифровизации образования, роста неопределенности, ужесточения требований со стороны государства и общества – проблема выбора эффективного стиля руководства выходит на первый план в системе управления образовательными системами.

В работе был реализован комплексный подход, включающий глубокий теоретический анализ проблемы, эмпирическую диагностику стилей руководства трех руководителей общеобразовательных организаций, а также формирующий эксперимент по коррекции стиля управления у руководителя с исходно либеральным профилем. Результаты исследования позволили не только подтвердить выдвинутую гипотезу, но и сформулировать научно обоснованные рекомендации для практики управления образованием.

В результате анализа психолого-педагогической и управленческой литературы были сделаны следующие ключевые выводы.

Управление образовательными системами принципиально отличается от управления в коммерческих или государственных структурах. Его специфика определяется:

1. Ценностной основой: центральной ценностью выступает не прибыль, а индивидуальное развитие человека, что исключает редукцию участников образовательного процесса к «исполнителям» или «ресурсам».

2. Субъект-субъектным характером: руководитель взаимодействует с активными, рефлексивными и творческими субъектами (педагогами,

специалистами и обучающимися), что требует отказа от авторитарно-командных методов в пользу активизации и коллегиальности.

3. Отсроченностью результатов: эффекты управленческих решений проявляются спустя длительное время, что требует от руководителя особой стратегической рефлексии и способности работать на перспективу.

4. Полифункциональностью и высокой нормативной регламентацией: руководитель образовательной организации одновременно решает педагогические, финансовые, кадровые и коммуникативные задачи в жестких рамках законодательства, при этом сталкиваясь с тенденцией к расширению автономии.

Современная наука рассматривает управление образовательными системами как целенаправленную, научно обоснованную деятельность, реализуемую через функции анализа, целеполагания, планирования, организации, руководства, контроля и регулирования, на основе принципов научности, системности, демократизации и оптимальности [26].

Понятие «стиль руководства» прошло путь от поведенческих моделей К. Левина (авторитарный, демократический, попустительский) до многомерных ситуационных концепций. В рамках данного исследования стиль руководства определяется как качественная характеристика деятельности руководителя, выражающаяся в устойчивой системе методов, приемов и форм взаимодействия с подчиненными, детерминированная личностными качествами субъекта управления, характеристиками коллектива и конкретными условиями решаемых задач.

Ключевой вклад классических типологий (Левин, Блейк–Моутон) заключается в создании систем координат (ориентация на задачу/ориентация на человека), позволяющих описывать поведение руководителя. Вклад ситуационных теорий (Фидлер, Херси–Бланчард, Танненбаум–Шмидт) – в понимании того, что эффективность стиля относительна и зависит от контекста: уровня зрелости коллектива, структурированности задачи, внешних условий. Современная наука

отказывается от поиска «идеального» стиля и признает, что успешный руководитель – это тот, кто способен демонстрировать стилевую гибкость.

Анализ литературы показал, что связь между стилем руководства и эффективностью управления образовательными системами не является прямой и универсальной. Выявлены следующие закономерности:

1. «Чистый» авторитарный стиль эффективен для достижения нормативных, контрольно-отчетных показателей в краткосрочном периоде и в кризисных ситуациях, но ведет к высокой текучести кадров, подавлению инициативы и отсутствию инноваций.

2. «Чистый» демократический стиль наиболее продуктивен для инновационного развития, удовлетворенности педагогов и долгосрочной стабильности, но может быть неэффективен в условиях жесткой бюрократической нагрузки и низкой профессиональной зрелости коллектива.

3. Либерально-попустительский стиль во всех случаях демонстрирует отрицательную корреляцию с показателями эффективности, ведя к дезорганизации и падению качества образования.

4. Наибольшую эффективность в комплексном измерении демонстрирует ситуационный (адаптивный) стиль, предполагающий гибкое переключение между директивностью и поддержкой в зависимости от этапа развития организации и внешних требований.

Эмпирическая часть исследования, проведенная на базе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» позволила получить следующие значимые результаты.

1. Ключевой вывод констатирующего этапа: наиболее эффективным признан смешанный, коллегиально-директивный стиль Руководителя А и Руководителя Б (ориентация на задачу и на человека). Попустительский стиль Руководителя В создает иллюзию благополучного климата на фоне реальной деградации результатов деятельности коллектива.

2. На основе теоретических моделей и данных констатирующего этапа была разработана и внедрена программа коррекции стиля руководства для Руководителя В (исходно либеральный профиль). Программа включала четыре этапа: диагностико-ориентационный, обучающе-тренинговый, практико-внедренческий и контрольно-оценочный.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что «если разработать и внедрить программу корректировки стиля руководства в соответствии с особенностями конкретной образовательной системы, то эффективность управления образовательной системой повысится», полностью подтвердилась.

Разработанный в ходе исследования оптимальный стиль руководства представляет собой интегративную модель, сочетающую:

- высокий коллегиальный компонент – для вовлечения коллектива в принятие решений, развития инициативы и творчества;
- умеренный директивный компонент – для сохранения стратегического контроля, четкости и дисциплины в критических ситуациях;
- минимальный либеральный компонент – для исключения попустительства и организационного хаоса.

На основе анализа успешной трансформации стиля Руководителя В были выявлены три критических условия, необходимых для эффективной коррекции управленческого стиля:

1. Осознание руководителем негативных последствий своего стиля – наличие внутреннего запроса на изменения, рефлексия собственных деструктивных управленческих паттернов. Без этого этапа любая программа коррекции обречена на провал.
2. Освоение конкретных поведенческих техник – не абстрактных рекомендаций, а измеримых, алгоритмизированных навыков:

делегирующие по технологии SMART, конструктивная обратная связь по модели «Сэндвич» и т.д..

3. Поэтапное внедрение новых практик в реальную управленческую деятельность с обязательной рефлексией – изменения не могут быть разовыми; они требуют системного закрепления через регулярный анализ успехов и неудач, коррекцию действий.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе изученных теоретических данных был проведен самостоятельный практический анализ основных психологических аспектов стилей управления в образовательных организациях, и на его основе разработана программа совершенствования управленческих знаний и умений руководителей, а также сформулированы рекомендации по оптимизации стиля управления.

В отличие от большинства корреляционных исследований, данная работа содержит экспериментальное доказательство возможности целенаправленной коррекции стиля руководства у действующего руководителя образовательной организации с исходно либеральным профилем.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании и уточнении основных теоретических положений и концептуальных подходов к выбору стиля руководства образовательным учреждением. Исследование расширяет научные представления о стиле управления как о динамической, поддающейся развитию характеристике, а не как о статичном личностном свойстве. Кроме того, работа вносит вклад в разработку интегративной модели эффективного стиля, адаптированной к специфике российской образовательной системы с ее высокой нормативной регламентацией и бюрократической нагрузкой.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что ее материалы могут быть использованы в следующих направлениях:

1. Система дополнительного профессионального образования: разработанный протокол диагностики и коррекции стиля руководства может быть включен в программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций и программ подготовки резерва управленческих кадров.

2. Самодиагностика руководителей: апробированный инструментарий является открытым, доступным для использования любым руководителем для самооценки и выработки индивидуальной траектории развития управленческих компетенций.

3. Психологическая служба в образовании: материалы работы могут применяться психологами образовательных организаций для консультирования руководителей по вопросам оптимизации межличностного взаимодействия с педагогическим коллективом.

4. Преподавание управленческих дисциплин: результаты исследования могут быть включены в содержание курсов по психологии управления, педагогическому менеджменту, управлению образовательными системами в педагогических вузах и институтах развития образования.

Несмотря на доказанную эффективность, проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов и планировании дальнейших исследований.

1. Размер выборки: формирующий эксперимент был реализован на одном руководителе, что не позволяет делать широкие статистические обобщения. Для подтверждения валидности результатов требуется проведение исследований на большей выборке руководителей.

2. Индивидуальные особенности: успех коррекции в значительной степени зависел от когнитивной гибкости и мотивации Руководителя В. На менее мотивированных или ригидных руководителях аналогичный эффект может не достигаться.

3. Контекстуальные ограничения: исследование проводилось в институте со стабильным контингентом педагогов и не охватывало организации с экстремально высокой текучестью, кризисным состоянием или организациями в сложных социальных условиях. В таких контекстах первоочередные управленческие меры могут быть иными.

Перспективные направления дальнейших исследований:

1. Лонгитюдные исследования динамики стилевых характеристик в более длительном временном интервале для оценки устойчивости произошедших изменений.

2. Сравнительный анализ эффективности различных моделей коррекции стиля: индивидуального коучинга, групповых тренингов, смешанных форматов, наставничества «равный – равному».

3. Изучение влияния коррекции стиля руководства на такие параметры, как уровень профессионального выгорания педагогов, академические достижения обучающихся по стандартизированным независимым измерениям, степень удовлетворенности образовательными услугами со стороны родителей и обучающихся.

4. Регионально дифференцированные исследования взаимосвязи стиля и эффективности в разных субъектах РФ с учетом социокультурных особенностей и уровня бюрократической нагрузки.

5. Разработка цифрового инструментария для оперативной диагностики стиля руководства и мониторинга его динамики на основе технологии опросов с мгновенной обратной связью.

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо подчеркнуть, что проведенное исследование вносит вклад в решение одной из ключевых проблем современного образовательного менеджмента – обоснование выбора и целенаправленного формирования эффективного стиля руководства.

Стиль руководства перестает рассматриваться как статичная, врожденная характеристика личности и начинает пониматься как

динамическая компетенция, поддающаяся развитию через рефлексию, обучение и практическую отработку новых поведенческих паттернов. Современный руководитель образовательной системы – это не «автократ» и не «либерал» в чистом виде, а рефлексивный ситуационный лидер, способный диагностировать уровень зрелости коллектива, характер задачи и внешние условия и в соответствии с этим гибко переключаться между директивностью и поддержкой.

В условиях продолжающейся модернизации российского образования, внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, цифровой трансформации и роста неопределенности, именно стилевая гибкость руководителя становится критическим ресурсом устойчивого развития образовательной организации. Игнорирование этой реальности и приверженность одному, единственному «правильному» стилю неизбежно ведут к стагнации, кадровым потерям и снижению качества образования.

Результаты данной работы могут служить научно-методической основой для пересмотра подходов к подготовке и повышению квалификации управленческих кадров в системе образования, а также для разработки более гибких и адекватных систем оценки эффективности деятельности руководителей образовательных организаций. Дальнейшее развитие этого направления исследований будет способствовать формированию нового поколения руководителей, способных эффективно действовать в условиях сложности, неопределенности и динамичных изменений, сохраняя при этом главную ценность образования – уважение к личности и ее развитию.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агишева Е. С. Система управления персоналом в образовательном учреждении / Е. С. Агишева // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75). – С. 756-763.
2. Ахметшина Е. С. Теоретические подходы к управлению образовательной системой: исторический аспект и современные концепции // Е. С. Ахметшина // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2026. – С. 192–194.
3. Бондаренко М. А. Стиль руководства и направления его исследования / М. А. Бондаренко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 7. – С. 189–193.
4. Бояшова С. А. Стандартизация в системах управления образовательными процессами / С. А. Бояшова // Вестник Университета Российского инновационного образования. – 2025. – № 2. – С. 79-90.
5. Бурляева В. А. Способы разрешения конфликтов в образовательной организации и роль руководителя в управлении конфликтами / В. А. Бурляева, Н. В. Соловьева, К. А. Чебанов // Восточно-Европейский научный журнал. – 2021. – № 10-4 (74). – С. 40-45.
6. Везетиу Е. В. Влияние стиля руководства на эффективность управления современной образовательной организацией / Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 75-78.
7. Взаимосвязь рефлексивности со стилем управления / Г. П. Геранюшкина, С. К. Малахаева // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – № 19. – С. 11-18.
8. Витвар О. И. К вопросу исполнения управленческих функций заведующим кафедрой в учреждении дополнительного профессионального

педагогического образования / О. И. Витвар // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2025. – № 4 (100). – С. 68-73.

9. Виханский О. С. Менеджмент : учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 2-е изд. – Москва : Магистр : ИНФРА-М, 2026. – 288 с. – ISBN 978-5-16-021939-4.

10. Виханский О. С. Менеджмент: жизненный цикл / О. С. Виханский // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2025. – № 1. – С. 82-106.

11. Влияние стиля руководства на психологическую безопасность сотрудников образовательной организации / П. А. Кисляков, А. В. Романова, Н. В. Белякова, В. А. Морозов // Российский журнал образования и психологии. – 2018. – №4. – С. 138-153.

12. Влияние стиля руководства образовательной организации на сохранение жизни и здоровья студентов и сотрудников в процессе обучения / Г. А. Пунина, Е. В. Кравцова // Материалы Афанасьевских чтений. – 2016. – № 3 (16). – С. 149-155.

13. Воробьева С. В. Управление образовательными системами : учебник и практикум для вузов / С. В. Воробьева. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Юрайт, 2025. – 491 с. – ISBN 978-5-534-07307-2.

14. Ганаева Е. А. Управление образованием: вызовы, современные подходы и перспективы развития : учеб. пособие / Е. А. Ганаева, Д. В. Бочков, Д. В. Кузьминых ; ОГПУ. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2024. – 118 с. – ISBN: 978-5-907461-85-5.

15. Гармаева Д. Б. Теория А. Файоля. Планирование, организация, мотивация, контроль как основные функции менеджмента / Д. Б. Гармаева // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 7 (83). – С. 184-188.

16. Герасев А. А. Оптимизация функций планирования и прогнозирования в управлении вузом посредством внедрения российских программных решений / А. А. Герасев // Молодой ученый. – 2025. – №. 17 (568). – С. 330-332.

17. Голдобин С. М. Управление персоналом на основе внутренней мотивации / С. М. Голдобин // Мир экономики и управления. – 2024. – № 2. – С. 134-150.
18. Голигузова Г. В. Влияние командного стиля управления на эффективность деятельности организации / Г. В. Голигузова / Петербургский экономический журнал. – 2022. – № 1-2. – С. 204-209.
19. Гонина О. О. Эффективность стилей управления педагогическим коллективом / О. О. Гонина // Бизнес и дизайн ревю. – 2017. – №4 (8). – С. 13-17.
20. Жиркова З. С. Управление образовательными системами : учеб. пособие / З. С. Жиркова ; СВФУ им. М. К. Аммосова. – Санкт-Петербург : Научное издание, 2020. – 122 с. – ISBN 978-5-6044793-8-4.
21. Журавлев А. Л. Определение стиля управления персоналом. Адаптированный вариант методики В.П. Захарова / А. Л. Журавлев // Рабочая книга практического психолога / ред. С. А. Анисимов, А. А. Деркач. – Москва : Красная площадь, 1996. – С. 122-129.
22. Заруба Н. А. Российская система образования в транзитивном обществе: особенности и проблемы / Н. А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – №. 1 (53). – С. 28-33.
23. Зверева В. И. Как сделать управление школой успешным? : учеб. пособие / В. И. Зверева. – Москва : Центр «Пед. поиск», 2004. – 160 с. – ISBN 5-901030-72-9.
24. Изучение климата и мотивации в педагогическом коллективе / А. В. Еремеева, В. С. Третьякова // Инсайт. – 2022. – №1 (9). – С. 48-50.
25. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, В. Г. Шорин. – Москва : Институт психологии РАН, 1976. – 119 с.
26. Инновационные подходы к управлению в высшем образовании / А. А. Терсакова, А. А. Костенко // Экономика и социум. – 2024. – № 9 (124). – С. 819-824.

27. Исанов А. П. Управление межличностными отношениями в коллективах / А. П. Исанов // Science and Education. – 2023. – №. 1. – С. 747-755.

28. Исследование эффективности применения различных стилей руководства в деятельности организации / Н. П. Матыцина, Я. О. Марин // Символ науки. – 2023. – №11-1-2. – С. 156-158.

29. К вопросу о состоянии проблемы управления качеством образовательных систем / П. И. Третьяков, Н. А. Шарай // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №4. – С. 295-301.

30. К вопросу проектного управления образовательными системами / Д. Н. Торгачев, В. Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 3 (96). – С. 260-263.

31. Классические и альтернативные формы действия руководителя в принятии управленческих решений / Г. Г. Фастович, С. Г. Литке, А. В. Шабаров // Право и государство: теория и практика. – 2024. – №. 1 (229). – С. 38-40.

32. Козлова О. В. О сущности планирования в уголовно-исполнительной системе России / О. В. Козлова // Вестник Кузбасского института. – 2011. – № 3(6). – с. 22-25.

33. Колегова В. А. Оценка эффективности системы управления персоналом в образовательной организации / В. А. Колегова // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – С. 150-154.

34. Комаров В. В. Организационное лидерство: подходы к определению и классификации стилей лидерства / В. В. Комаров // Лидерство и менеджмент. – 2022. – № 2. – С. 439-460.

35. Конаржевский Ю. А. Наиболее существенные признаки целостной системы / Ю. А. Конаржевский // Наука. Управление. Образование. РФ – 2021. – № 3 (3). – С. 15-24.

36. Конаржевский Ю. А. Наиболее существенные признаки целостной системы: продолжение / Ю. А. Конаржевский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 4 (4). – С. 15-23.
37. Ксенофонтова Е. Г. Современные концепции эффективного лидерства в организациях: общее и особенное / Е. Г. Ксенофонтова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2017. – № 2. – С. 49-72.
38. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе / В. С. Лазарев – Москва : Центр педагогического образование, 2008. – 365с. – ISBN 978-5-91382-042-6.
39. Лебедева Е. А. Модель социально-психологического портрета руководителя / Е. А. Лебедева // Психология и психотехника. – 2024. – № 3. – С. 73-81.
40. Менеджмент : учеб. пособие / С. Д. Резник, И. А. Игошина, О. А. Сазыкина. – 5-е изд. – Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2026. – 363 с. – ISBN 978-5-16-021279-1.
41. Мищишина В. И. Планирование как функция управления образовательной организацией / В. И. Мищишина // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2024. – №. 16-3. – С. 296-300.
42. Модель организации проектной деятельности руководителей в сфере образования в процессе повышения их квалификации / В. А. Ясвин, Г. В. Абилова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – № 1. – С. 4-15.
43. Моисеев А. М. Ключевые методологические вопросы теории стратегического управления школой / А. М. Моисеев // Нижегородское образование. – 2012. – № 2. – С.39-43.
44. Моисеев А. М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности / А. М. Моисеев // Педагогика: история, перспективы. – 2019. – № 4. – С. 37-69.

45. Мокшанцев Л. В. Теории лидерства / Л. В. Мокшанцев // Экономика и социум. – 2014. – № 4-3 (13). – С. 1505-1508.

46. Научно-методическое обеспечение процесса управления ресурсным центром на базе дошкольных образовательных организаций / С. Н. Юревич, Н. И. Левшина, Л. Н. Санникова, Н. А. Степанова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 254-264.

47. Неровный Л. В. Применение концепции грид-управления в исследовании психологических особенностей стилей руководства и эффективности управленческой деятельности руководителей малых предприятий / Л. В. Неровный // Вестник Университета мировых цивилизаций. – 2016. – № 12. – С. 173-180.

48. Новое тысячелетие: управленческие аномалии и современные концепции лидерства / О. С. Виханский, А. Г. Миракян // Российский журнал менеджмента. – 2018. – № 1. – С. 131-154.

49. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации высшего образования» : Приказ Минтруда России № 116н от 10 мар.2021 г. // Зарегистрировано в Минюсте России 12.04.2021 № 63071.

50. Обухова Н. И. Ценностно-мотивационные ориентации работников образовательных организаций в условиях неопределённости: эмпирический анализ / Н. И. Обухова // Образование и право. – 2023. – № 5. – С. 421-429.

51. Оптимизация подготовки управленческих кадров для образования: синтез самоменеджмента и тайм-менеджмента / А. М. Зубкова, Я.А. Тебиев // Архонт. – 2025. – №. 9 (60). – С. 237-239.

52. Основные подходы к определению эффективности организации производства / М. А. Галиакберов, М. Ф. Сафаргалиев // Вестник Академии знаний. – 2019. – № 2 (31). – С. 69-73.

53. Особенности профессиональной деятельности организационного психолога: цели и принципы работы с персоналом / Ф. В. Похилюк, С. И.

Филиппченкова // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2020. – № 3 (22). – С. 70–75.

54. Отбор содержания образования будущих педагогов: современные требования и методологические основания / Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2021. – № 2. – С. 17-23.

55. Пешков Р. О. Современные вопросы целей и задач государственной политики в сфере образования и науки / Р. О. Пешков // Молодой ученый. – 2023. – № 49 (496). – С. 577-584.

56. Подходы к оценке процессов развития образовательной организации / С. Н. Юревич, Г. М. Утегенова, М. М. Бокаева // Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование». – Магнитогорск, 2025. – С. 129-130.

57. Попович Н. Г. Характеристики стиля управленческой деятельности в контексте реформирования образовательной сферы / Н. Г. Попович // Гуманитарные науки. – 2018. – №1(41). – С. 70-76.

58. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования : пособие в помощь авт. дис. по упр. в сфере образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев ; Рос. акад. образования. Ин-т упр. образованием. – Москва : Новая шк., 1998. – 167 с. – ISBN 5-7301-0360-3.

59. Принципы и элементы управления по А. Файолю / Е. К. Грошева, А. Д. Чуприн // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2021. – № 3. – С. 37-40.

60. Психолого-педагогические аспекты эффективного стиля руководства коллективом / И. О. Мудрова, С. Н. Савинков // Вестник РМАТ. – 2022. – №2. – С. 88-92.

61. Рабовская А. Е. Изучение влияния стиля руководства на безопасность труда в коллективе / А. Е. Рабовская // Материалы XVII

международной научно-практической конференции «Современная психология: теория и практика». – Москва, 2015. – С 90-96.

62. Рассказова О. В. Развитие межличностных отношений как фактор управления субъектами образования в вузе / О. В. Рассказова // Известия ЮФУ. – 2006. – №. 14. – С. 72-75.

63. Ретроспективный анализ теорий лидерства / В. Г. Рындак, С. Д. Дзугкоев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1 (179). – С. 131-157.

64. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Собрание законодательства Российской Федерации. – 2019 – № 53 (ч. 1). – Ст.2.

65. Русалинова А. А. Проблемы социологии труда, социального управления и высшего образования : сборник статей / А. А. Русалинова ; СПбГУ. – Санкт-Петербург : Астерион, 2015. – 293 с. –ISBN 978-5-00045-311-7.

66. Саввинов В. М. Меняющиеся образовательные системы: влияние факторов среды на управление развитием / В. М. Саввинов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2025. – № 1 (37). – С. 46-55.

67. Садыкова И. А. Роль руководства и лидерства в управлении персоналом в системе образования / И. А. Садыкова // Современное образование. – 2015. – №3. – С. 3-10.

68. Санникова Л. Н. Образовательный процесс как элемент внутренней системы дошкольной образовательной организации / Л. Н. Санникова // Концепт. – 2016. – № 9. – С. 102-107.

69. Свиткевич Ю. В. Современное научное руководство в университетах: взаимодействие субъектов процесса, детерминанты

эффективности результатов / Ю. В. Свиткевич // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2021. – № 3. – С. 44-51.

70. Седых Е.П. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ / Е. П. Седых // Глобус: психология и педагогика. – 2021. – № 4 (44). – С. 3-5.

71. Сериков А. Е. Концептуальный конструкт "поведение" в теории поля курта левина / А. Е. Сериков // Гуманитарный вектор. – 2020. – № 4. – С. 180-187.

72. Серов М. Н. Управление образовательными системами: социокультурный аспект / М. Н. Серов // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2025. – № 3 (65). – С. 23-26.

73. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 3-12.

74. Совершенствование системы управления образовательной организацией в парадигме процессного управления / Р. Р. Гатаулин, А. А. Митрофанов, И. А. Григорьянц // Гуманитарный научный журнал. – 2023. – № 3-1. – С. 56-60.

75. Специфика, виды и технологии управленческого консультирования в организационной психологии / С. И. Филиппченкова, Ф. В. Похилук // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: науки об обществе и гуманитарные науки. – 2022. – № 1 (28). – С. 64-69.

76. Старикова Л. Д. Непрерывность образования в обеспечении жизненного успеха личности / Л. Д. Старикова // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 4. – С 158-161.

77. Стили руководства и их значение в современных условиях / С. В. Овчаренко, Н. П. Матыцина // Символ науки. – 2024. – № 12-1-1. – С. 133-135.

78. Стили руководства современной организацией / А. Н. Столярова, А. Р. Толмачев, Д. С. Петросян, Л. С. Боташева // Прикладные экономические исследования. – 2024. – № 3. – С. 68-76.

79. Стиль руководства как концепт организационной психологии: общая характеристика и типология / С. И. Филипченкова, Ф. В. Похилюк // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2022. – № 4 (31). – С. 46-51.

80. Стиль управления и лидерство / Е. В. Радев, В. А. Жекова, Е. Л. Горанова // Psychology. Educology. Medicine. – 2016. – №1. – С. 102-109.

81. Структурный анализ готовности руководителя образовательной организации к стратегическому управлению / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, Е. Е. Алимова, И. П. Пономарёва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 69-81.

82. Тебекин А. В. Использование постулатов школы обучения стратегического менеджмента в интересах развития персонала организации с учетом вызовов XXI века / А. В. Тебекин // Теоретическая экономика. – 2024. – № 2 (110). – С. 66-79.

83. Типология стилей руководства в зависимости от характера принятия решений и ориентации на дело человека / А. А. Галиакберова, А. Г. Мухаметшин, С. П. Дырин [и др.] // Управленческие науки. – 2024. – № 3. – С. 135-146.

84. Трансформация функций управления в условиях новой стратегии образования / О. Г. Тринитатская, О. Е. Сироткин, Л. Г. Захарова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №1. – С 35-43.

85. Третьяков П. И. Управление ресурсами в образовательной организации по результатам деятельности / П. И. Третьяков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 18-27.

86. Управление образовательными системами : учеб. пособие / сост. Л. Д. Старикова, Е. А. Жученко. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2007. – 140 с. – ISBN 978-5-87976-614-1.

87. Управление социальной политикой региона: институционализация и методы инициативного бюджетирования / Ю. В. Коречков, В. В. Великороссов, В. А. Кваша // Теоретическая экономика. – 2022. – № 8 (92). – С. 41-48.

88. Хлынина А. Ю. Ключевые показатели эффективности системы управления персоналом / А. Ю. Хлынина, С. А. Тиньков, Е. В. Тинькова // Дельта науки. – 2022. – № 1. – С. 42-44.

89. Хмелькова Н. В. Вопрос мотивации и стимулирования в управлении персоналом / Н. В. Хмелькова, Н. Е. Сорокина // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2020. – № 3-2 (33). – С. 142-143.

90. Худик В. А. Курт Левин: учитель и ученики, их вклад в мировую психологическую науку (к 125-летию со дня рождения) / В. А. Худик // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – № 3 (3). – С. 52-69.

91. Цебренько К. Н. Моделирование системы планирования и управления мероприятиями в образовательной организации / К. Н. Цебренько // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 7-2 (94). – С. 218-221.

92. Шакуров Р. Х. Роль межличностных отношений и внушения в педагогическом процессе / Р. Х. Шакуров // Казанский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 37-44.

93. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 319 с. – ISBN 5-691-00476-X.

94. Шапкин В. В. Процессный подход в управлении образовательными системами / В. В. Шапкин // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2023. – № 1. – С. 153-163.

95. Шмакова И. А. Влияние стиля руководства на психологический климат в коллективе / И. А. Шмакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10. – С.131-135.

96. Эмпирическое исследование стилей руководства: сопоставительный анализ взглядов педагогов и обучающихся / Т. В. Панченко, Г. А. Макотра, А. А. Афонина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 264-266.

97. Эффективность как основа оценки управления образовательной организацией / Н. А. Шарай, П. И. Третьяков // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 55-60.

98. Эффективный стиль управления / А. В. Ковалева, И. А. Дубровина, О. В. Пацук // Проблемы современной экономики (Новосибирск). – 2015. – №23. – С. 104-108.

99. Юревич С. Н. Научное исследование в области управления образованием : электронное издание. – Магнитогорск, 2025. – URL: <https://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/349446>.

100. Юревич С. Н. Управление образованием : учеб. пособие / С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина. – Москва : Лань, 2024. – 424 с. – ISBN 978-5-507-49684-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика определения стиля руководства трудовым коллективом, разработанная В.П. Захаровым на основе опросного листа А.Л. Журавлёва

Данная методика разработана В.П. Захаровым на основе опросника А.Л. Журавлева, который состоит из 27 групп утверждений. Основу данной методики составляют 16 групп утверждений, отражающих различные аспекты взаимодействия руководства и коллектива. Методика направлена на определение стиля руководства трудовым коллективом.

Инструкция: опросник содержит 16 групп утверждений, характеризующих деловые качества руководителя. Каждая группа состоит из трех утверждений, обозначенных буквами А, Б, В. Вам следует внимательно прочесть все три утверждения в составе каждой группы и выбрать одно из них, которое в наибольшей степени соответствует вашему мнению о руководителе.

Отметьте выбранное утверждение на опросном листе знаком «+» под соответствующей буквой или просто обведите выбранную Вами букву.

Текст опросника

1

А. Руководитель требует, чтобы о всех делах докладывали именно ему.

Б. Старается все решать вместе с подчиненными, единолично решает только самые срочные и оперативные вопросы.

В. Некоторые важные дела решаются фактически без участия руководителя, его функции выполняют другие.

2

А. Всегда приказывает, распоряжается, настаивает, но никогда не просит.

Б. Приказывает так, что хочется выполнить.

В. Приказывать не умеет.

3

А. Стараются, чтобы его заместители были квалифицированными специалистами.

Б. Руководителю безразлично, кто работает у него заместителем.

В. Он добивается безотказного исполнения и подчинения заместителей.

4

А. Его интересует только выполнение плана, а не отношение людей друг к другу.

Б. В работе не заинтересован, подходит к делу формально.

В. Решая производственные задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе.

5

А. Наверно, он консервативен, так как боится нового.

Б. Инициатива подчиненных руководителем не принимается.

В. Способствует тому, чтобы подчиненные работали самостоятельно.

6

А. На критику руководитель обычно не обижается, прислушивается к ней.

Б. Не любит, когда его критикуют и не старается скрыть это.

В. Критику выслушивает, даже собирается принять меры, но ничего не предпринимает.

7

А. Складывается впечатление, что руководитель боится отвечать за свои действия, желает уменьшить свою ответственность.

Б. Ответственность распределяет между собой и подчиненными.

В. Руководитель единолично принимает решения или отменяет их.

8

А. Регулярно советуется с подчиненными, особенно с опытными работниками

Б. Подчиненные не только советуют, но могут давать указания своему руководителю.

В. Не допускает, чтобы подчиненные ему советовали, а тем более возражали.

9

А. Обычно советуется с заместителями и нижестоящими руководителями, но не с рядовыми подчиненными.

Б. Регулярно общается с подчиненными, говорит о положении дел в коллективе, о трудностях, которые предстоит преодолеть.

В. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих подчиненных.

10

А. Всегда обращается к подчиненным вежливо, доброжелательно.

Б. В обращении с подчиненными часто проявляет равнодушие.

В. По отношению к подчиненным бывает нетактичным и даже грубым.

11

А. В критических ситуациях руководитель плохо справляется со своими обязанностями.

Б. В критических ситуациях руководитель, как правило, переходит на более жесткие методы руководства.

В. Критические ситуации не изменяют способа его руководства.

12

А. Сам решает даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком.

Б. Если что-то не знает, то не боится этого показать и обращается за помощью к другим.

В. Он не может действовать сам, а ждет «подталкивания» со стороны.

13

А. Руководитель не очень требовательный человек

Б. Он требователен, но одновременно и справедлив.

В. О нем можно сказать, что он бывает слишком строгим и даже придирчивым.

- А. Контролируя результаты, всегда замечает положительную сторону, хвалит подчиненных.
- Б. Всегда очень строго контролирует работу подчиненных и коллектива в целом.
- В. Контролирует работу от случая к случаю.

- А. Руководитель умеет поддерживать дисциплину и порядок
- Б. Часто делает подчиненным замечания, выговоры.
- В. Не может влиять на дисциплину.

- А. В присутствии руководителя подчиненным все время приходится работать в напряжении.
- Б. С руководителем работать интересно.
- В. Подчиненные предоставлены самим себе.

Обработка и интерпретация результатов. Подсчитывается количество баллов по каждой из трех компонентов. Максимальный балл определяет стиль руководства.

Всего рассматривается 3 стиля руководства.

Директивный компонент. Ориентация на собственное мнение и оценки. Стремление к власти, уверенность в себе, склонность к жесткой формальной дисциплине, большая дистанция с подчиненными, нежелание признавать свои ошибки. Игнорирование инициативы, творческой активности людей. Единоличное принятие решений. Контроль за действиями подчиненных.

Попустительский компонент. Снисходительность к работникам. Отсутствие требовательности и строгой дисциплины, контроля, либеральность, панибратство с подчиненными. Склонность перекладывать ответственность в принятии решений.

Коллегиальный компонент. Требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. Стремление делегировать полномочия и разделить ответственность. Демократичность в принятии решения.

Таблица 2 – Ключ для интерпретации результатов теста

№ группы утверждений	Соответствие ответа компоненту		
	А	Б	В
1	Директивный компонент	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент
2	Директивный компонент	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент
3	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент	Директивный компонент
4	Директивный компонент	Попустительский компонент	Коллегиальный компонент
5	Попустительский компонент	Директивный компонент	Коллегиальный компонент
6	Коллегиальный компонент	Директивный компонент	Попустительский компонент
7	Попустительский компонент	Коллегиальный компонент	Директивный компонент
8	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент	Директивный компонент
9	Директивный компонент	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент
10	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент	Директивный компонент
11	Попустительский компонент	Директивный компонент	Коллегиальный компонент
12	Директивный компонент	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент
13	Попустительский компонент	Коллегиальный компонент	Директивный компонент
14	Коллегиальный компонент	Директивный компонент	Попустительский компонент
15	Коллегиальный компонент	Директивный компонент	Попустительский компонент
16	Директивный компонент	Коллегиальный компонент	Попустительский компонент

*Методика диагностики стилей руководства, предложенная А.Л.
Журавлёвым*

Назначение: методика направлена на оценку преобладающего стиля руководства путем самооценивания руководителем: директивного, коллегиального или либерального.

Инструкция: Вам будет предложено 27 характеристик деятельности руководителя и к каждой характеристике – по 5 вариантов ее проявления. Выберите, пожалуйста, один или несколько из 5 вариантов, которые Вам подходят и отметьте их. Просим быть искренним.

1. Распределение полномочий между руководителями и подчиненными:

а) централирую руководство, требую, чтобы обо всех деталях докладывали именно мне;

б) я пассивен в выполнении управленческих функций;

в) четко распределяю функции между собой; своими заместителями и подчиненными;

г) ожидаю указаний сверху или даже требую их;

д) централирую руководство только в трудных ситуациях.

2. Действия руководителя в критических (напряженных) ситуациях:

а) в критических ситуациях, как правило, перехожу на более жесткие методы руководства;

б) критические ситуации не изменяют моих способов руководства;

в) в критических ситуациях я не обхожусь без помощи вышестоящих руководителей;

г) сталкиваясь с трудностями, я начинаю более тесно взаимодействовать с подчиненными;

д) в критических ситуациях я плохо справляюсь со своими обязанностями.

3. Контакты руководителя с подчиненными:

- а) недостаточно общительный человек, с людьми разговариваю мало;
- б) регулярно общаюсь с подчиненными, говорю о положении дел в коллективе, о трудностях, которые предстоит преодолеть;
- в) умею общаться, но специально ограничиваю общение с подчиненными, держусь от них на расстоянии;
- г) стараюсь общаться с подчиненными, но при этом испытываю трудности в общении;
- д) общаюсь в основном с активом коллектива.

4. Продуктивность работы коллектива в отсутствие руководителя:

- а) в отсутствие руководителя исполнители работают хуже;
- б) коллектив не снижает продуктивности, если руководитель временно покидает его;
- в) исполнители постоянно работают не в полную силу, при другом руководителе могли бы сделать больше;
- г) продуктивность работы повышается в отсутствие руководителя;
- д) в отсутствие руководителя коллектив работает с переменным успехом.

5. Отношение руководителя к советам и возражениям со стороны исполнителей:

- а) сам обращаюсь за советом к подчиненным;
- б) не допускаю, чтобы руководимые мной советовали и тем более возражали;
- в) подчиненные не только советуют, но могут давать указания своему руководителю;
- г) советуюсь даже тогда, когда обстоятельства не особенно требуют этого;
- д) если исполнители знают, как лучше выполнить работу, они говорят об этом своему руководителю.

6. Контроль деятельности подчиненных:

- а) контролирую работу от случая к случаю;

б) всегда очень строго контролирую работу руководимых и коллектива в целом;

в) контролирую работу, всегда замечаю положительные результаты, хвалю исполнителей;

г) контролирую, обязательно выискиваю недостатки в работе;

д) нередко вмешиваюсь в работу исполнителей.

7. Соотношение решений производственных и социально-психологических задач в процессе руководства коллективом:

а) интересует только выполнение плана, а не отношение людей друг к другу;

б) решая производственные задачи, стараюсь создать хорошие отношения между людьми в коллективе;

в) в работе не заинтересован, подхожу к делу формально;

г) больше внимания уделяю налаживанию взаимоотношений в коллективе, а не выполнению производственных заданий;

д) когда нужно, защищаю интересы своих подчиненных

8. Характер приказов руководителя:

а) приказываю так, что хочется выполнять;

б) приказывать не умею;

в) просьба не отличается от приказа;

г) приказы принимаются, но выполняются недостаточно хорошо и быстро;

д) приказы вызывают у руководимых недовольство.

9. Отношение руководителя к критике со стороны подчиненных:

а) на критику обычно не обижаюсь, прислушиваюсь к ней;

б) критику выслушиваю, даже обещаю принять меры, но ничего не делаю;

в) не люблю, когда меня критикуют и не стараюсь скрыть это;

г) принимаю критику только со стороны вышестоящих руководителей;

д) не реагирую на критику.

10. Поведение руководителя при недостатке знаний:

а) сам решаю даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком;

б) если чего-то не знаю, то не боюсь это показать и обращаюсь за помощью к другим;

в) можно сказать, что не стремлюсь пополнить свои недостатки в знаниях;

г) когда чего-то не знаю, то скрываю это и стараюсь самостоятельно восполнить недостатки в знаниях;

д) если не знаю, как решить вопрос или выполнить работу, то поручаю это своим подчиненным.

11. Распределение ответственности между руководителем и подчиненными:

а) складывается впечатление, что боюсь отвечать за свои действия, хочу уменьшить зону своей ответственности;

б) ответственность распределяю между собой и своими подчиненными;

в) всю ответственность возлагаю только на себя;

г) нередко подчеркиваю ответственность вышестоящих руководителей, стараюсь свою ответственность переложить на них;

д) бывает, пытаюсь переложить ответственность на своих замов или нижестоящих руководителей.

12. Отношение руководителя к своим заместителям и помощникам:

а) стараюсь, чтобы мои заместители были квалифицированными специалистами;

б) добиваюсь безотказного подчинения заместителей и помощников;

в) безразлично, кто у меня работает заместителем (помощником);

г) осторожен по отношению к заместителям, потому что боюсь за свое положение;

д) не желаю иметь рядом очень квалифицированных специалистов.

13. Эмоциональная удовлетворенность исполнителя в отсутствие руководителя:

а) исполнители довольны, когда отсутствует руководитель, они чувствуют некоторое облегчение;

б) с руководителем работать интересно, поэтому ожидают его возвращения;

в) отсутствие руководителя не замечается исполнителями;

г) вначале исполнители довольны, что отсутствует руководитель, а потом скучают;

д) сначала отсутствие руководителя чувствуется исполнителями, а затем быстро забывается.

14. Преобладающие методы воздействия на подчиненных

а) для выполнения какой-то работы мне нередко приходится уговаривать своих подчиненных;

б) всегда что-нибудь приказываю, распоряжаюсь, наставляю, но никогда не прошу;

в) часто обращаюсь к подчиненным с поручениями, просьбами советами;

г) часто делаю руководимым замечания и выговоры;

д) замечания всегда справедливы.

15. Характер обращения руководителя с подчиненными:

а) всегда обращаюсь к подчиненным вежливо и доброжелательно;

б) по отношению к подчиненным бываю нетактичен и даже груб;

в) в обращении к подчиненным часто проявляю равнодушие;

г) создается впечатление, что вежливость неискренняя;

д) характер обращения к подчиненным часто меняется.

16. Участие членов коллектива в управлении:

а) привлекаю к управлению членов коллектива;

б) нередко перекладываю свои функции на других;

в) управленческие функции не закрепляются стабильно, их распределение может меняться;

г) бывает, что управленческие функции фактически принимают на себя другие члены коллектива.

17. Поддержание руководителем трудовой дисциплины:

а) стремлюсь к формальной дисциплине и идеальному подчинению;

б) не могу влиять на дисциплину;

в) умею поддерживать дисциплину и порядок;

г) дисциплина выглядит хорошей, так как подчиненные боятся руководителя;

д) недостаточно пресекаю нарушения дисциплины.

18. Характер общения руководителя с исполнителями:

а) общаюсь с подчиненными только по деловым вопросам;

б) заговаривая с подчиненными о деле, спрашиваю и о личном, о семье;

в) часто общаюсь по личным вопросам, не касаясь дела;

г) инициатива общения исходит от исполнителей, редко заговариваю сам;

д) нередко меня трудно понять в общении с подчиненными.

19. Характер принятия решений по руководству коллективно:

а) единолично вырабатываю решения или отменяю их;

б) редко берусь за выполнение сложного дела, а скорее ухожу от этого;

в) стараюсь решать вместе с подчиненными, единолично решаю только самые срочные и оперативные вопросы;

г) решаю только те вопросы, которые сами возникают, не стараюсь заранее предусмотреть их решения;

д) берусь за решение в основном мелких вопросов.

20. Взаимоотношения между людьми в коллективе:

а) в руководимом коллективе недостаточно развиты взаимопомощь и взаимное доверие;

б) стараюсь, чтобы у подчиненных на работе было хорошее настроение;

в) в коллективе наблюдается повышенная текучесть кадров, люди нередко уходят из коллектива и не жалеют об этом;

г) люди, которыми я руковожу, относятся друг к другу чутко, по-дружески;

д) в присутствии руководителя исполнителям постоянно приходится работать в напряжении.

21. Предоставление самостоятельности подчиненным:

а) способствую тому, чтобы подчиненные работали самостоятельно:

б) иногда навязываю свое мнение, а говорю, что это мнение большинства;

в) исполнители работают больше по указаниям нежели самостоятельно;

г) исполнители предоставлены самим себе;

д) предоставляет подчиненными самостоятельность лишь время от времени.

22. Отношение руководителя к советам других:

а) регулярно советуюсь с исполнителями, особенно с опытным работниками;

б) советуюсь с подчиненными только в сложной ситуации;

в) обычно советуюсь с заместителями и нижестоящими руководителями, но не с рядовыми исполнителями;

г) с удовольствием прислушиваюсь к мнению коллег;

д) советуюсь только с вышестоящими руководителями.

23. Соотношение инициативы руководителя и подчиненных:

а) инициатива подчиненных не принимается;

б) считаю, что лучше сделать меньше (тогда меньше спросят);

- в) поддерживаю инициативу подчиненных;
- г) не могу действовать сам, а жду «подталкивания» со стороны;
- д) инициативы не проявляю ни сам, ни подчиненные.

24. Характер требовательности руководителя:

- а) любимый лозунг: «Давай, давай!»;
- б) требователен, но одновременно и справедлив;
- в) бываю слишком строгим и даже придирчивым;
- г) пожалуй, не очень требовательный человек;
- д) требователен к себе и к другим.

25. Отношение руководителя к нововведениям:

- а) наверное, я консервативен, потому что боюсь нового;
- б) охотно поддерживаю целесообразные нововведения;
- в) поддерживаю нововведения, с большим трудом меняю характер общения с людьми;
- г) лучше получается с нововведениями в непроизводственной сфере (в быту, на отдыхе, в межличностных отношениях);
- д) нововведения проходят мимо меня.

26. Привлечение членов коллектива к выработке решений:

- а) в своей работе широко опираюсь на общественные организации;
- б) многие вопросы решаются коллективом на общем собрании;
- в) некоторые важные дела решаются фактически без моего участия, руководящие функции выполняют другие;
- г) большинство вопросов решаю за коллектив;
- д) способствую внедрению различных форм самоуправления в коллективе.

27. Отношение руководителя к самому себе:

- а) мне безразлично, что обо мне думают подчиненные;
- б) никогда и ни в чем не проявляю своего превосходства над исполнителями;
- в) считаю себя незаменимым в коллективе;

г) увлеченно занимаюсь своим делом и не думаю о том, как меня оценивают;

д) излишне критичен по отношению к исполнителям.

Обработка и интерпретация результатов: подсчитайте сумму баллов по каждому из 3-х стилей руководства (Д-директивный, К – коллегиальный, П – попустительский) в соответствии с данной таблицей.

Таблица 3 – Ключ к методике диагностики стилей руководства А.Л. Журавлёва

№ характеристики управленческой деятельности	Выбранный вариант ответа									
	а		б		в		г		д	
	Стиль руководства	Кол-во баллов	Стиль руководства	Кол-во баллов	Стиль руководства	Кол-во баллов	Стиль руководства	Кол-во баллов	Стиль руководства	Кол-во баллов
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Д	3	П	2	К	3	П	3	К	2
2	Д	3	К	2	П	1	К	3	П	3
3	П	1	К	2	Д	2	К П	1 2	К	2
4	Д	1	К	2	П	2	П	1	К	2
5	К	3	Д	2	П	2	П К	2 1	К	2
6	П	3	Д	3	К	3	Д	3	Д	2
7	Д	1	К	1	П	2	П К	1 1	К	1
8	К	3	П	3	Д	2	П	2	Д	3
9	К	2	П	2	Д	2	Д П	2 2	П	2
10	Д	2	К	2	П	1	Д К	2 2	К К	1 2
11	П	2	К	2	Д	2	Д П	1 2	Д П	2 1
12	К	1	Д	1	П	1	Д	2	Д	3
13	Д	2	К	2	П	2	К	1	Д П	1 2
14	П	3	Д	3	К	3	Д	2	К	3
15	К	2	Д	2	П	2	Д	2	Д П	2 2
16	К	2	Д П	1 1	Д П	1 2	П	3	-	-
17	Д	2	П	2	К	2	Д	2	П	3

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
18	Д	3	К	3	П К	2 1	П Д	2 1	П	1
19	Д	3	П	2	К	3	П	3	П	3
20	Д	1	К	1	П	1	К	2	Д	2
21	К	2	Д	2	Д	2	П	2	Д	2
22	К	2	Д К	1 2	Д К	2 1	К	2	Д	2
23	Д	2	П	2	К	2	П	2	П	3
24	Д	3	К	3	Д	2	П	3	К	2
25	П	1	К	1	Д	2	К	2	П	2
26	К	2	К	3	П	3	Д	3	К	3
27	П	1	К	2	Д	1	К	2	Д	3

Сумму баллов по каждому стилю руководства приведите к цифре удобной для дальнейшего анализа: разделите на 10 и округлите до целого значения. Результат выражается тремя цифрами, каждая из которых -до 10 баллов.

Во-первых, определите доминирующий стиль руководства. За количественный показатель доминирования того или иного типа принята разница в 3 и более баллов. Приблизительно одинаковая выраженность двух стилей доминирует над третьим, то стиль руководства смешанный:

- 1) директивно-коллегиальный;
- 2) коллегиально- либеральный;
- 3) директивно-либеральный;
- 4) смешанный.

При этом результаты смешанного типа соответствуют разным характеристикам руководства:

- а) одинаково низкая выраженность стилей характерна для неопытных руководителей;
- б) одинаково средняя выраженность стилей характеризует оперативно меняющегося руководителя;
- в) одинаково высокая выраженность стилей характеризует противоречивый, непредсказуемый тип. Любое сочетание стилей приемлемо, если директивный имеет значение от 5 до 7 баллов.

Модифицированная модель «Управленческая решётка»

Концепция ученых университета штата Огайо была модифицирована Р. Блэйком и Д. Моутоном, которые, ранжируя «заботу о людях» и «заботу о производстве» по 9-ти балльной шкале, построили своеобразную решетку. Вертикальная ось этой решетки ранжирует «заботу о людях» по шкале от 1 до 9. Горизонтальная ось ранжирует «заботу о производстве» также по шкале от 1 до 9. Стиль руководства определяется обоими этими критериями. Всего мы получаем 81 позицию (9х9), то есть 81 вариант стилей управления.



Рисунок 14 – Управленческая решётка Блэйка-Моутона

Каждый из вариантов поведения при управлении компанией может быть сравнен с любым другим из данной матрицы. Безусловно, нельзя четко определить, к какому именно квадранту матрицы относится данный конкретный вид руководства. В действительности делать это и не обязательно, поскольку нельзя извлечь конкретный смысл из номера квадранта. Ключевыми являются средние и крайние позиции решетки.

Таким образом, на решетке были выделены 5 основных стилей руководства.

Условные обозначения:

- 1-1 – страх перед бедностью (незначительное внимание к производству и к людям);
- 1-9 – дом отдыха (максимум внимания к людям, минимум внимания к работе);
- 5-5 – организация (умеренное внимание к работе и людям);
- 9-1 – авторитет – подчинение (максимум внимания к работе, незначительное внимание к людям);
- 9-9 – команда (высокая ориентация на эффективную работу в сочетании с доверием и уважением к людям).

Охарактеризуем основные стили руководства, предложенные Блейком и Моутоном.

1. Страх перед бедностью (примитивное руководство, обедненное управление). Со стороны руководителя требуется лишь минимальное усилие, чтобы добиться такого качества работы, которое позволит избежать увольнения. Эта позиция характеризует такой тип руководителя, который достаточно холодно относится как к своим подчиненным, так и к самому процессу производства. Он считает, что управленец может всегда прибегнуть к помощи постороннего эксперта или специалиста. Такое ведение дел поможет избежать конфликтов, неурядиц, создаст благоприятные условия для работы самого руководителя, а, кроме того, расширит диапазон новых идей, воплощаемых в производство. Как правило, такого управляющего нельзя назвать лидером, маяком. Он скорее просто «хранитель своего портфеля и кресла». Но такое положение вещей не может сохраняться долго. Рано или поздно самые серьезные трудности заставят либо пересмотреть стиль руководства, либо сменить самого руководителя.

2. Дом отдыха (социальное руководство). Руководитель сосредоточивается на хороших, теплых человеческих взаимоотношениях, но мало заботится об эффективности выполнения заданий. Эта позиция характеризует руководителей, которые уделяют особое внимание нуждам и потребностям своих подчиненных, чего нельзя сказать о процессе производства. Менеджеры такого типа полагают, что основа успеха заложена в поддержании атмосферы доверия, взаимопонимания в коллективе. Такой руководитель, как правило, любим подчиненными, они готовы в трудную минуту поддержать своего лидера. Текучесть кадров на предприятиях с таким стилем управления очень низка, как, впрочем, и количество прогулов, а уровень удовлетворения трудом очень высок. К сожалению, излишняя доверчивость к подчиненным часто ведет к принятию половинчатых непродуманных решений, за счет этого страдает производство. Расторопные подчиненные весьма часто злоупотребляют доверием к себе либо даже стараются заменить собой слабохарактерного руководителя.

3. Авторитет (власть) – подчинение. Руководитель очень заботится об эффективности выполняемой работы, но обращает мало внимания на моральный настрой подчиненных. Эта позиция характерна для менеджеров, которые во главу угла ставят заботу о производстве и практически не осуществляют никакой социальной деятельности. Они считают, что такая деятельность является проявлением слабохарактерности руководителя и ведет к посредственным результатам. Кроме того, они считают, что качество управленческих решений не зависит от степени участия подчиненных в его принятии. Положительными чертами менеджеров такого типа являются высокий уровень ответственности, трудоспособности, организаторский талант, большой интеллект. Однако между таким руководителем и его подчиненными постоянно сохраняется дистанция, часто отсутствует

прямая связь и взаимопонимание, сохраняется лишь удовлетворительный уровень групповой дисциплины.

4. Организация (производственно-социальное управление). Руководитель достигает приемлемого качества выполнения заданий, находя баланс эффективности и хорошего морального настроения. Эта позиция характеризует тот тип руководителя, который умело сочетает заботу о людях с заботой о производстве. Такой менеджер считает, что компромисс во всех случаях – лучшее решение, он есть основа для эффективного управления. Решения должны приниматься руководителем, но обязательно обсуждаться и корректироваться с подчиненными. Контроль над процессом принятия решений является как бы компенсацией для рабочих за осуществлением контроля над их деятельностью в процессе производства. Положительными чертами руководителей такого типа являются, постоянство, заинтересованность в успехе начинаний, нестандартность мышления, прогрессивные взгляды. Однако, к сожалению, прогрессивность взглядов мало распространяется непосредственно на сам стиль управления, что не способствует развитию и движению вперед всего коллектива. Конкурентоспособность организаций с таким стилем управления иногда оставляет желать лучшего. Как, впрочем, и некоторые стороны внутренней жизни коллектива.

5. Команда (групповое управление). Благодаря усиленному вниманию к подчиненным и эффективности, руководитель добивается того, что подчиненные сознательно приобщаются к целям организации. Это обеспечивает и высокий моральный настрой, и высокую производительность. Эта позиция характеризует такой тип руководителя, который одинаково бережно относится как к людям, так и к возглавляемому им производству. Руководитель стремится приложить максимум усилий, как в сфере социальной политики, так и в самом производстве. Причем наилучшим способом увеличения производительности, повышения качества выпускаемой продукции и услуг

они считают активное вовлечение подчиненных в процесс принятия решений. Это позволяет повысить удовлетворенность трудом всех работающих и учесть малейшие нюансы, влияющие на эффективность процесса производства.

Блэйк и Моутон исходили из того, что самым эффективным стилем руководства – оптимальным стилем – было поведение руководителя в позиции 9.9. По их мнению, такой руководитель сочетает в себе высокую степень внимания к своим подчиненным и такое же внимание к производительности. Они также поняли, что есть множество видов деятельности, где трудно четко и однозначно выявить стиль руководства, но считали, что профессиональная подготовка и сознательное отношение к целям позволяет всем руководителям приближаться к стилю 9.9, тем самым повышая эффективность своей работы.

Таблица 4 – Опросный лист

№	Утверждение	Вариант ответа				
		Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
1	Я действую как представитель своего коллектива					
2	Я предоставляю членам коллектива свободу в выполнении работы					
3	Я поощряю применение унифицированных приёмов в работе					
4	Я разрешаю подчинённым решать задачи по их усмотрению					
5	Я побуждаю членов коллектива к большему напряжению в работе					
6	Я предоставляю подчинённым возможность делать работу так, как они считают целесообразным					
7	Я поддерживаю высокий темп работы					
8	Я направляю помыслы людей на выполнение производственных заданий					
9	Я лично разрешаю конфликты в коллективе					
10	Я неохотно предоставляю подчинённым свободу действий					
11	Я решаю сам, что и как должно сделано					
12	Я уделяю внимание производственным показателям					
13	Я распределяю поручения исходя только из производственной целесообразности					
14	Я способствую нововведениям в коллективе					
15	Я тщательно планирую работу коллектива					
16	Я не объясняю подчинённым свои решения					
17	Я стараюсь объяснить подчинённых в полезности моих действий					
18	Я предоставляю подчинённым возможность устанавливать свой режим работы					

Таблица 5 – Таблица ключей

№ утверждения	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
1				1 балл	1 балл
2	1 балл	1 балл			
3	1 балл	1 балл			
4	1 балл	1 балл			
5	1 балл	1 балл			
6	1 балл	1 балл			
7	1 балл	1 балл			
8	1 балл	1 балл			
9	1 балл	1 балл			
10	1 балл	1 балл			
11				1 балл	1 балл
12	1 балл	1 балл			
13	1 балл	1 балл			
14	1 балл	1 балл			
15				1 балл	1 балл
16				1 балл	1 балл
17				1 балл	1 балл
18	1 балл	1 балл			

Сопоставляем ответы респондента с ключами в таблице. Суммируем баллы по шкалам.

Шкала – внимание к людям: Сумма баллов по вопросам: 2, 4, 5, 6, 8,10,14,16,18

Шкала – внимание к производству: Сумма баллов по вопросам: 1, 3, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17