

УДК 159.9:35

**Филинкова Е.Б.***Московский государственный областной университет*

## **САМООЦЕНКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию представлений учителей о собственной готовности к работе заместителя директора школы. Рассматриваются три вида самооценки: уверенность в себе как лидере, подготовленность к руководящей деятельности и наличие заинтересованности в работе руководителя. Показано, что эти три вида самооценки являются относительно независимыми и позволяют разделить учителей на несколько групп по соотношению уровней психологической, профессиональной готовности и заинтересованности в управленческой деятельности. Исследованы мотивационные факторы готовности учителей к управленческой работе.

*Ключевые слова:* мотив, мотивация, личностный смысл, психологическая готовность, управленческая деятельность.

**E. Filinkova***Moscow State Regional University*

## **SELF-ASSESSMENT OF TEACHERS' READINESS TO MANAGEMENT ACTIVITY**

*Abstract.* The article is devoted to the study of the way the teachers understand their own readiness to working as a school deputy director. Three kinds of self-assessment are discussed: self-confidence as a leader, readiness to management activity and their own interest in being a manager. It is shown these three types of self-assessments are relatively independent and allow dividing teachers into several groups. The motivational factors of teachers' readiness for the administrative work are studied.

*Key words:* Motive, motivation, personalized meaning, psychological readiness, management activity.

### **Концептуальная основа исследования**

Готовность к деятельности, с точки зрения многих исследователей, есть интегральный феномен, органично включающий в себя и состояния, и свойства личности. Психологи, изучая психологическую готовность (ПГ) как некий набор свойств и состояний, рассматривают готовность как объективное явление, что дает возможность

© Филинкова Е.Б., 2015.

измерить готовность, например, спортсмена к старту тестовыми и аппаратными методиками.

Профессионально-психологический подход к структуре ПГ к деятельности, несмотря на все различия в авторских позициях, в целом просматривается достаточно четко: общее мнение состоит в том, что существуют четыре-шесть компонентов готовно-

сти (чаще выделяют мотивационный, интеллектуальный (или познавательный), эмоциональный и деятельностно-операциональный компоненты), которые полностью описывают все содержание этого феномена [2; 3; 5; 6; 8]. Однако такой подход применим только в ситуации изучения ПГ с позиции внешнего наблюдателя. Если же мы исследуем готовность (в нашем случае – ПГ к управленческому труду) с позиции внутреннего наблюдателя, то следует признать, что традиционный метод не работает и не может быть применим.

Действительно, для самого человека готовность – вещь исключительно субъективная, у него нет иных методов ее измерения кроме самооценки. И эта самооценка производится и на иных критериях, и подчас с иными результатами, чем для внешнего наблюдателя. Если исследователи выделяют, как минимум, четыре разные категории оценок психологической готовности, отражающие компоненты ПГ, то наивный испытуемый не может оценивать свою готовность столь же детализировано. Наши более ранние исследования [12] показывают, что его самооценка готовности всегда носит обобщенный характер и зачастую вообще никак не структурируется («была готова»). На основании полученных данных мы предполагаем, что педагог, делая оценку собственной готовности к управленческой работе, вычленяет максимум три ее составляющие: компетентность в качестве специалиста-менеджера (наличие знаний о содержании будущей работы, необходимых навыков, умений и способностей); компетентность в качестве лидера коллектива (умение и желание руково-

дить людьми); значимость и ценность управленческой деятельности (представления о ее содержании и возможностях удовлетворения в ней имеющихся потребностей).

Таким образом, самооценка ПГ к управленческой деятельности, по нашему мнению, в сознании субъекта-исполнителя представлена максимум тремя компонентами:

– *самооценкой лидерских качеств*, раскрываемой нами для респондентов как «уверенность в себе, в своей способности к роли заместителя директора школы»; в опроснике мы назвали и далее в тексте будем называть этот вид самооценки «психологической готовностью»;

– *самооценкой компетентности*, представленной в опросе как «самооценка наличия необходимых знаний и умений» (далее – «профессиональная готовность»);

– *самооценкой «личностной заинтересованности»* в управленческой деятельности, которую мы рассматриваем как прямой показатель наличия у педагога личностного смысла принятия решения о переходе в сферу управления.

Это концептуальное понимание готовности было реализовано нами в исследовании 2011 г., проведенном в рамках программы МГОУ по изучению психологии субъекта управленческой деятельности в образовании [4; 9-14], целью которого было изучение мотивационной основы психологической готовности учителей к управленческому труду. В исследовании приняли участие 32 заместителя директора по учебно-воспитательной работе (УВР), 31 женщина, 1 мужчина в возрасте от 31 до 65 лет, с управленческим стажем от полугода до 25 лет.

В исследовании решались следующие задачи.

1. Изучить мотивационную основу принятия решения учителями о переходе на управленческую работу: личностную заинтересованность в управленческой работе, мотивы принятия решения, степень их осознанности и значимости, а также форму мотивов.

2. Изучить самооценки «психологической» и «профессиональной» готовности учителей к управленческой работе.

3. Изучить взаимосвязи разных самооценок готовности к управленческой деятельности.

4. Изучить связь готовности учителей к управленческой работе и особенностей мотивации принятия решения о переходе в сферу управления.

Основным методом было стандартизированное интервью (см. Приложение). Дополнительно были использованы методики: «Уровень притязаний личности» В. Горбачевского [7], «Оценка потребности в одобрении» Д. Крауна и Д. Марлоу в адаптации Ю. Ханина [1], «Мотивация успеха и боязни неудачи» А. Реана [1]. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью корреляции по Спирмену, факторного анализа по методу главных компонент, кластерного анализа

по методу К-средних и расчета критерия Фишера. Для обработки открытых вопросов применялся контент-анализ.

### **Мотивационные особенности принятия решения учителями о переходе на управленческую работу**

Степень собственной заинтересованности учителей в управленческой работе оказалась незначительно выше среднего уровня. Средний балл по семибалльной шкале (1 балл означал совершенную ненужность для субъекта, но необходимость для школы, а 7 баллов – максимальную личностную заинтересованность) оказался равен 4,59 (табл. 1). Низкую личностную заинтересованность в управленческой деятельности показал в своих ответах каждый четвертый педагог (28,1 % опрошенных), для этой группы основным смыслом принятия решения была необходимость пойти навстречу потребностям профессионального сообщества или организации в целом. Высокая личностная заинтересованность была характерна для двух третей респондентов (69,1 %), один из восьми (12,5 %) опрошенных указал на равную заинтересованность организации и самого субъекта в его переходе на работу завучем.

Таблица 1

#### **Оценка учителей степени собственной заинтересованности в управленческой работе (в % от опрошенных)**

Параметр	Баллы							Сред. балл
	1	2	3	4	5	6	7	
Степень личностной заинтересованности учителей в управленческой работе	3,1	9,4	15,6	12,5	28,1	18,8	12,5	4,59

Основными агентами влияния на принятое педагогами решение чаще выступали значимые другие: члены семьи (15,6 % случаев), коллеги по работе (21,9 %) или непосредственный руководитель (28,1 %). Реже решение принималось абсолютно независимо, без чьего-либо влияния (25,0 %) или под давлением обстоятельств (9,4 %).

Логично было бы предположить, что самостоятельно решение принималось только теми педагогами, которые указали на наличие собственной заинтересованности работать руководителем. Действительно низкую заинтересованность в руководящей работе проявили 12,5 % «независимых» и почти в три раза больше (33,3 %) респондентов, принявших решение о переходе в сферу управления под чьим-то влиянием («зависимых»). Но одновременно более половины (58 %) «зависимых» в принятии решения субъектов отметили высокую личностную заинтересованность в новой работе, и примерно столько же (62,5 %) высокозаинтересованных было в группе «независимых». Сравнение результатов двух групп по критерию Р. Фишера показало, что уровня статистической достоверности различия не достигают и выдвинутая гипотеза неверна.

Мы объясняем это тем, что вполне типична ситуация, когда педагог, ранее даже не задумывавшийся о работе завуча, т. е. не имеющий осознанного смысла работать управленцем, получив предложение о повышении, начинает этот смысл искать и находит его. Если это так, то должна быть связь между ожиданием кадрового предложения, малым временем принятия решения и положительными эмоци-

ями, испытываемыми субъектом в процессе принятия решения, с одной стороны, и степенью личностной заинтересованности как показателя наличия личностного смысла учителей в управленческой работе – с другой.

Действительно, названные связи были найдены. Чем выше была степень личностной заинтересованности педагога в работе заместителя директора школы, тем менее неожиданным было для него кадровое предложение ( $r=0,366$ ;  $p<0,05$ ) и более позитивными были эмоции, испытываемые при принятии решения ( $r=0,431$ ;  $p<0,05$ ). Корреляционная связь между временем принятия решения и степенью заинтересованности педагога в управленческой работе не подтвердилась. При этом полученная зависимость, как оказалось, носит характер, противоположный выдвинутой нами гипотезе: высокая скорость принятия решения несколько чаще была связана с необходимостью этого решения для школы, а не для субъекта.

Для объяснения этого эмпирического факта обратимся к анализу мотивов принятия учителями решения о переходе на работу заместителем директора школы. Задавался вопрос: «Почему вы решили стать завучем?». Результаты, полученные на этой небольшой выборке, практически совпали с результатами проведенного ранее более масштабного исследования [10; 12]. Выделилось два типа принятия учителями решения: самостоятельное и вынужденное. Мотивами полностью или частично вынужденного решения выступали: нежелание или неумение отказывать руководству или педагогическому коллективу («выбора не было: просьба всего коллектива», «решила

не я») и необходимость подчиниться семейным и/или производственным обстоятельствам («*других вакансий не было*»). В качестве мотивов самостоятельного принятия решения выступили следующие: мотивы самореализации, полезности обществу, карьеры, интереса к управленческой деятельности, независимости в работе и комфорта.

Сравнение двух подгрупп педагогов – самостоятельно и вынужденно принявших решение стать завучами – показало, что на уровне тенденции между ними фиксируются различия по времени принятия решения. В подгруппе «вынужденных» руководителей доля тех, кто дал согласие сразу составляет 62,5 %, а аналогичная доля в подгруппе свободно, без внешнего давления принимавших решение в два раза меньше – 30,4 % (критерий Фишера равен 1,60;  $p = 0,055$ ).

Детальный анализ развернутых ответов на вопрос о том, почему именно столько времени потребовалось респонденту на принятие решения, раскрывает отличие в психологических механизмах высокой скорости рассмотрения кадрового предложения «вынужденными» и всеми остальными руководителями. Если для «вынужденных» руководителей причинами быстрого согласия выступали либо безальтернативность решения («*поставили перед фактом*»), либо отсутствие каких-либо позитивных альтернатив («*из двух зол выбрала меньшее*»), то для учителей, делавших свой выбор самостоятельно, единственной причиной мгновенного решения было существование осознанной готовности к управленческой работе («*была готовность*», «*всегда хотела заниматься административной работой*»).

Таким образом, быстрое принятие решения о переходе к управленческой деятельности учителями, не имевшими в ней личностной заинтересованности, получило свое объяснение – единственным смыслом такого перехода для учителя выступало желание пойти навстречу потребностям (или нежелание сопротивляться) педагогического коллектива или семьи.

Полученные эмпирические данные дают основание предполагать, что формирование личностного смысла происходило путем изменения, перестроения субъектом иерархии мотивов труда. Важнейшую роль при этом играло ближайшее окружение учителя: коллеги, руководство и члены семьи. Они помогали учителю увидеть (осознать) новые мотивы труда и, тем самым, давали толчок к перестроению существующей мотивационной иерархии.

В нашем исследовании руководителям было предложено оценить степень участия себя, а также ближайшего окружения в процессе осознания возможностей, предоставляемых руководящей работой. В данной шкале «0» означал максимальное влияние значимых других, а «3» – отсутствие влияния извне, максимальную роль самого учителя в осознании новых возможностей.

В целом фактически все потенциальные мотивы перехода на управленческую работу (возможности, предоставляемые новой должностью) были осознаны учителями с большей или меньшей помощью ближайшего окружения. Относительно более самостоятельно (табл. 2) учителями осознали возможности (или мотивы) новизны, повышения социального статуса и карьерного продвижения. Мотивами, которые самостоятельно

Таблица 2

**Оценка учителей степени самостоятельности осознания возможностей  
в труде заместителя директора школы (в % от опрошенных)**

Возможности	Баллы				Средний балл
	0	1	2	3	
в смене деятельности, новизне	16,1	32,3	12,9	38,7	1,74
в принесении пользы школе	19,4	32,3	25,8	22,6	1,52
в проявлении своих лидерских качеств	19,4	25,8	35,5	19,4	1,55
в независимости, самостоятельности в работе	16,1	29,0	32,3	22,6	1,61
в повышении социального статуса	19,4	22,6	25,8	32,3	1,71
в повышении материального благосостояния	25,8	25,8	22,6	25,8	1,48
в развитии карьеры	22,6	9,7	38,7	29,0	1,74
в воспитании молодежи, передаче своего опыта	32,3	29,0	12,9	25,8	1,32
в раскрытии своих способностей, самореализации	22,6	22,6	29,0	25,8	1,58

осознавались с трудом и на осознание которых активнее влияли коллеги или члены семьи, оказались: стремление к повышению благосостояния и педагогический мотив (воспитание молодежи, передача своего опыта).

Корреляционный анализ выявил только одну взаимосвязь между личностной заинтересованностью педагога в управленческой деятельности и самостоятельностью осознания им потенциального мотива перехода: чем

в большей степени учитель самостоятельно понял, что работа руководителя предоставляет ему широкие возможности для передачи своего опыта и воспитании молодежи, тем сильнее он был заинтересован в этой работе ( $r=0,378$ ;  $p=0,04$ ). Наличие единственной достоверной взаимосвязи позволяет говорить, что личностная заинтересованность со степенью осознанности мотива практически не связана.

Таблица 3

**Оценка учителями значимости возможностей при принятии решения  
о переходе на должность руководителя (в % от опрошенных) \***

Возможности	Баллы							Не отв.	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7		
в смене деятельности, новизне	9,4	6,2	18,8	6,2	9,4	28,1	21,9	0	4,68
в принесении пользы школе	0	9,4	9,4	21,9	18,8	12,5	25	3,1	4,94
в проявлении своих лидер. качеств	15,6	18,8	12,5	15,6	12,5	9,4	9,4	6,2	3,60
в независимости в работе	9,4	3,1	9,4	18,8	12,5	25	21,9	0	4,84
в повышении социального статуса	12,5	12,5	12,5	12,5	9,4	15,6	21,9	3,1	4,32
в повышении благосостояния	9,4	6,2	9,4	25,0	9,4	9,4	28,1	3,1	4,64
в развитии карьеры	12,5	3,1	15,6	18,8	12,5	12,5	21,9	3,1	4,45
в воспитании молодежи	6,2	9,4	12,5	25	18,8	12,5	12,5	3,1	4,32
в самореализации	6,2	0	9,4	25	18,8	9,4	31,2	0	5,03

\* 1 балл означал минимальную, а 7 баллов – максимальную возможность

Переменной, имеющей теснейшую связь с личностной заинтересованностью, оказалась значимость для принятия субъектом решения той или иной возможности, которую давала должность руководителя или иначе – *значимость мотива*. Выявлена четкая закономерность, проявившаяся в отношении всех девяти изучаемых возможностей (потенциальных мотивов): высокая личностная заинтересованность субъекта в управленческой работе связана с высокой оценкой значимости того или иного мотива. Наличие именно этой закономерности дает нам основание говорить о личностной заинтересованности как показателе личностного смысла (т. е. значение мотива для меня) принятия педагогом соответствующего решения.

Обратим внимание на прямую связь между самостоятельностью осознания субъектом возможности удовлетворения потребности и значимостью этой возможности при принятии решения о переходе на управленческую работу. Означенные достоверные связи были найдены в пяти случаях из девяти и в двух случаях имели уровень тенденции: чем более самостоятельно осознавалась возможность удовлетворения какой-либо потребности, тем большее значение имела эта возможность для принятия педагогом решения стать руководителем.

Отличительной особенностью данного исследования являлось изучение формы мотивов принятия решения. Мы предлагали завучам выбрать один из двух вариантов формулировок мотивации (сделанной в позитивной и в негативной форме) принятия решения. Оказалось, что абсолютно преобладает положительная мотивация,

как желание сделать что-то или добиться чего-то. Негативная мотивация имела место только в отношении мотива власти (лидерства): две трети (62,1 %) ответивших выбрали вариант «мне не хотелось оставаться на положении рядового члена коллектива», а треть – вариант «мне хотелось руководить людьми, быть лидером в коллективе».

### **Самооценки «психологической» и «профессиональной» готовности учителей к управленческой работе**

Оценка готовности проводилась по семибалльной шкале от 1 (минимальное значение) до 7 (максимальное значение). Результаты показали (табл. 4), что общегрупповой уровень самооценок готовности к управленческому труду у учителей был выше среднего, при этом оценка уверенности в себе оказалась ниже оценки «профессиональной готовности» (средние баллы 4,48 и 4,81, соответственно). Примерно половина респондентов оценили и уровень «психологической готовности», и уровень имеющихся знаний и навыков как высокий, около пятой части учителей дали низкие оценки обоим видам готовности к управленческой деятельности, самооценки четверти или чуть более респондентов находились на среднем уровне.

Уровень взаимной корреляции двух показателей готовности не очень высокий, коэффициент Спирмена равен 0,42 ( $p < 0,05$ ), а это говорит о том, что имеется как общность, так и различие в их содержании. Корреляционные плеяды самооценок готовности к управленческой деятельности различаются между собой, что подтвержда-

Таблица 4

**Самооценка готовности учителей к управленческой деятельности  
(в % от опрошенных)**

Вид готовности	Баллы							Не отв.	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7		
«психологическая»	0	12,5	6,2	31,3	21,9	18,8	6,3	3,1	4,48
«профессиональная»	0	6,2	12,5	25,0	18,8	25,0	12,5	0	4,81

ет относительную независимость этих переменных.

«Психологическая готовность» как уверенность в себе, в своей способности играть новую роль оказалась взаимосвязана с двумя группами переменных. Первая группа представляла собой значимость для педагога и самостоятельность осознания им возможности удовлетворения важнейших потребностей в управленческой деятельности. «Психологическая готовность» педагогов к работе руководителя была тем выше, чем самостоятельнее были осознаны возможности удовлетворения мотивов новизны и проявления своих лидерских качеств ( $r=0,387$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,476$ ;  $p<0,01$ , соответственно) и чем более значимыми для субъекта были эти мотивы ( $r=0,379$  и  $r=0,376$ , соответственно;  $p<0,05$ ).

Вторая группа переменных, тесно связанных с самооценкой уверенности в себе как лидере коллектива, дает нам понимание того, какие мотивационные особенности личности способствуют принятию учителями решения о переходе к управленческой деятельности. Общая закономерность такова, что чем ярче выражены у педагога мотивы состязательности, познания, интереса к деятельности («внутренний мотив» по В. Горбачевскому) и потребность в одобрении, тем выше оценка его уверенности в своих способностях

к роли руководителя (коэффициенты корреляции равны 0,536; 0,428; 0,481; 0,410, соответственно).

Такая личностная характеристика, как мотив самоуважения оказалась взаимосвязанной не с оценкой уверенности в себе, а с оценкой наличия требуемых знаний и умений ( $r=0,40$ ;  $p<0,05$ ). Мотив самоуважения был единственной характерологической переменной, которую можно рассматривать в качестве фактора самооценки профессиональной подготовленности. Основная же часть этих факторов является *представлениями*, отражающими степень осведомленности учителей о работе завуча. К ним относятся представления о требуемых способностях, об уровне компетентности (знаниях, умениях и навыках), а также об основных трудностях и проблемах в работе (коэффициенты корреляции равны 0,608; 0,532; 0,419, соответственно).

Общими для анализируемых показателей готовности к управленческой деятельности оказались лишь две переменные: число будущих подчиненных и педагогический мотив перехода на управленческую работу. Учителя тем выше оценивали готовность к переходу от педагогической деятельности к управленческой, чем сильнее было выражено у них желание передавать опыт молодежи (именно так был сформулирован педагогический мотив) и чем

большее количество педагогов составляло производственный коллектив. Если существование педагогического мотива как одного из факторов готовности к управленческой деятельности у учителей интуитивно понятно (этот мотив является одним из ведущих в структуре мотивации труда педагогов), то связь готовности и количества подчиненных у будущего руководителя требует объяснения. Возможны две интерпретации данного результата.

Первая. Более тесная корреляция зафиксирована между числом подчиненных и самооценкой наличия управленческих навыков и умений ( $r=0,517$ ;  $p<0,01$ ), что в совокупности с положительным характером взаимосвязей числа подчиненных с обоими показателями готовности предположительно говорит о присутствии у учителей, переходящих на должность завуча, развитых лидерских и карьерных устремлений. Возможно, что, с точки зрения руководителей школ, чем больше учителей у них будет в подчинении, т. е. чем большее количество людей будут занимать низкостатусные позиции, тем сильнее и явственнее руководители будут чувствовать себя лидерами и ощущать наличие власти в их руках.

Вторая. Как показали наши результаты [12], для социальной группы учителей крайне значимым трудовым мотивом является мотив общественной полезности деятельности. С другой стороны, учителя весьма зависимы от мнения коллектива, а, как известно, уровень конформности личности имеет определенную связь с размером группы. Поэтому вполне вероятно, что повышение готовности учителей к переходу на управленческую работу с ростом числа школьных работников

обусловлено стремлением педагогов принести пользу своему коллективу, с одной стороны, и нежеланием конфликтовать с ним – с другой.

Рассмотрим связи «психологической» и «профессиональной» готовности и личностной заинтересованности учителя в переходе на работу управленца. Выявлено, что самооценка «профессиональной» готовности с наличием личностного смысла становится руководителем никак не связана, а корреляция между уровнем личной заинтересованности в новой должности и «психологической готовностью» – слабая ( $0,34$ ,  $p = 0,05$ ). Таким образом, полученные данные говорят о самостоятельности и относительной независимости трех видов самооценок готовности. Этот же вывод поддерживают и результаты факторизации всей матрицы переменных, показавшие, что оценка уверенности в себе является самостоятельным фактором, группирующим вокруг себя различные характеристики личности, а оценка управленческих умений и навыков является составной частью фактора «удовлетворенность деятельностью». Переменная «личностная заинтересованность» педагога в управленческой деятельности вошла с «весом» более  $0,4$  в три фактора, в том числе и в фактор, «психологическая готовность», что говорит, с одной стороны, о близости «психологической готовности» и личностной заинтересованности, а с другой – о несовпадении этих оценок.

Кластеризация позволила вычленивать три группы респондентов (табл. 5). В первую группу вошли учителя, характеризующиеся высокой и психологической, и профессиональной готовностью и глубоко заинтересованные в

Таблица 5

**Средние значения и стандартные отклонения готовности и личностной заинтересованности в управленческой деятельности для трех групп учителей**

Переменная	Группы завучей		
	№1, n=14	№2, n=11	№3, n=7
«психологическая готовность»	5,62±0,96	3,91±0,94	3,29±1,26
«профессиональная готовность»	5,79±1,05	4,45±1,29	3,43±0,98
личностная заинтересованность	5,71±1,07	2,73±0,91	5,29±0,49

будущей управленческой работе. Педагоги, составившие вторую группу, оценили свою профессиональную и психологическую готовность как среднюю или выше среднего уровня. Главным отличием второй группы от остальных является низкая личностная заинтересованность в руководящей работе. В третьей группе оказались учителя, которые дали средние или ниже среднего уровня оценки своей и психологической, и профессиональной готовности, но были очень заинтересованы в управленческой работе.

Сравнение по степени ожидания кадрового предложения, времени принятия решения, стажа педагогической деятельности до перехода в управление и эмоциям, доминирующим при принятии решения, показало отсутствие значимых различий по всем этим показателям. Единственной переменной, по которой различия были найдены, оказалась степень самостоятельности осознания возможности удовлетворения потребностей в управленческой деятельности. Самостоятельность осознания мотивов у второй группы, отличающейся крайне низкой заинтересованностью в руководящей работе, самая малая по всем исследуемым переменным. Сравнение по критерию Фишера позволило обнаружить значимые отличия второй группы от первой

по 4 анализируемым показателям (самостоятельность осознания мотивов новизны, проявления лидерских качеств, реализации педагогического потенциала и самореализации) и отличие второй группы от третьей по трем показателям – самостоятельности осознания мотивов общественной пользы, реализации педагогического потенциала и самореализации. Достоверных отличий первой группы от третьей не обнаружено.

Результаты наглядно демонстрируют, что группы с различным уровнем личностной заинтересованности в управлении отличаются также и различным уровнем самостоятельности осознания мотивов управленческой деятельности, что находится в некотором несоответствии с описанными выше (отсутствие корреляции между осознанностью мотива и личностной заинтересованностью). Получается, что самостоятельно могут быть осознаны возможности удовлетворения потребностей как при наличии у субъекта личностного смысла перехода в сферу управления, так и при его отсутствии, однако для педагога существование (формирование) смысла становится руководителем связано только с самостоятельностью нахождения внутренних побудителей к такому решению.

В заключение статьи можно сформулировать следующие выводы:

1. **Оценки собственной компетентности учителей в качестве лидера («психологическая готовность») и в качестве менеджера («профессиональная готовность») выше среднего уровня, причем самооценка «профессиональной готовности» выше самооценки «психологической готовности».** Мотивационными особенностями личности, рассматриваемыми как внутренние факторы, на которые опирается «психологическая готовность», являются: высокая выраженность мотивации состоятельности, познания, интереса к деятельности и одобрения. Личностной основой «профессиональной готовности» является высокий уровень мотива самоуважения и четкие представления о содержании и особенностях будущей управленческой деятельности.

2. Подтверждена относительная независимость трех исследуемых видов самооценки готовности педагога к управленческой деятельности. Существуют как минимум три группы педагогов, различающиеся по соотношению уровней психологической, профессиональной готовности и заинтересованности в управленческой деятельности. Чаще личностный смысл перехода на управленческую работу связан с высокой оценкой уверенности педагога в себе как руководителя, при этом какой-либо закономерной связи личностного смысла и подготовленности субъекта к руководящей деятельности нет.

3. Сформированный в той или иной степени личностный смысл перехода к управленческой деятельности зафиксирован у двух третей учителей.

Для этой подгруппы характерно ожидание кадрового предложения и переживание положительных эмоций при его получении. Личностная заинтересованность педагогов в управленческой работе базируется на позитивной мотивации (личностного роста, полезности обществу, карьеры, интереса к управлению, самостоятельности и комфорта в работе) и реализуется как независимое от влияния извне решение. Для слабо заинтересованных в управленческой деятельности учителей принятие решения носит вынужденный характер, личностный смысл его состоит в стремлении пойти навстречу потребностям педагогического коллектива или семьи.

4. **Решение о смене статуса исполнителя на статус руководителя в большинстве случаев принимается под влиянием ближайшего окружения, которое помогает учителю увидеть как новые мотивы труда, так и возможность удовлетворения имеющихся у субъекта потребностей.** Тем самым референтная группа инициирует перестроение существующей у педагога мотивационной иерархии. При этом чем более самостоятельно осознается возможность удовлетворения какой-либо потребности, тем большее значение имеет эта возможность для принятия педагогом решения стать руководителем. Формирование личностного смысла становится руководителем для субъекта связано только с самостоятельностью нахождения внутренних побудителей к такому решению.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.

2. Левадня М.О. Оценка психологической готовности руководителя к управлению в условиях кризиса : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 25 с.
3. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технология формирования: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2010. 473 с.
4. Миронова С.Г., Филинкова Е.Б. Взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и эмоционального отношения руководителей школ к подчиненным // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 253–257.
5. Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 23 с.
6. Низовских Н.А. и др. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 3. № 4. С. 102–109.
7. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова. М., 2003. 768 с.
8. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дисс. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 1997. 354 с.
9. Филинкова Е.Б. Миронова С.Г. Особенности социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя образовательного учреждения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 1. С. 134–140.
10. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения руководителями школ о переходе на следующий уровень управления // Сибирский психологический журнал. 2012. № 45. С. 73–85.
11. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89–100.
12. Филинкова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности : монография. М., 2012. 174 с.
13. Филинкова Е.Б., Князева И.А. Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 83–92.
14. Филинкова Е.Б. Представления учителей о специфике деятельности директоров школ в сравнении с руководителями других отраслей народного хозяйства // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 36. С. 95–100.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

**Стандартизированное интервью  
для заместителей директоров школ**

Уважаемые руководители школ!

Московский государственный областной университет проводит исследование, посвященное изучению психологических особенностей управленческого труда в образовании. Просим вас принять в нем участие и ответить на ряд вопросов анкеты. Предлагаемая анкета анонимна, результаты будут использованы только в научных целях и только в обобщенном виде. Отвечайте, пожалуйста, сразу, долго не задумываясь над вопросом.

1. Кем Вы работаете сейчас?
2. Кем вы работали до того, как стали заместителем директора школы?
3. Как долго вы проработали в должности учителя до того, как стали заместителем директора школы?
4. Вы стали руководителем в своем старом или новом для Вас коллективе?
5. Ожидали (знали) ли вы, что вам предложат эту должность?
6. Как долго вы принимали решение о переходе на новую работу?
7. Почему именно столько?
8. Какие чувства вы испытывали, принимая решение о переходе на новую работу?

- |   |  |
|---|--|
| ▪ Только положительные                              | ▪ Более отрицательные, чем положительные |
| ▪ Более положительные, чем отрицательные            | ▪ Только отрицательные                   |
| ▪ И положительные, и отрицательные в равной степени | ▪ Никаких чувств не испытывал            |

9. В какой степени Вы были готовы к новой работе? (отметьте на семибальной шкале)

	1 – в минимальной степени, 7 – в максимальной степени						
Психологически (готовы к новой роли, уверены в себе)	1	2	3	4	5	6	7
Профессионально (есть знания и умения)	1	2	3	4	5	6	7

10. Почему Вы решили стать завучем? \_\_\_\_\_

11. Что или кто в большей степени повлиял на Ваше решение (отметьте один вариант ответа)?

- |                          |                  |
|--------------------------|------------------|
| • Никто не влиял (я сам) | • Руководство    |
| • Семья                  | • Обстоятельства |
| • Коллектив школы        |                  |

12. В какой степени вам помогли осознать (или вы самостоятельно осознали), что руководящая работа – это возможность... (поставьте на каждой строке оценки «0» – никак не влиял на осознание какой-либо возможности, «1» – минимальное участие, «2» – средняя степень участия, «3» – максимальное участие).

- изменить что-то в жизни, новизна
- принести больше пользы школе
- проявить свои лидерские качества
- большей самостоятельности, независимости в работе
- повысить свой социальный статус
- повысить свое материальное благосостояние
- развивать карьеру в образовании
- воспитывать молодежь, передавать свой опыт
- раскрыть свои способности, самореализоваться

13. В какой степени переход на новую работу нужен был лично Вам?  
Совершенно не нужен – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – Крайне нужен  
(необходимость для школы, коллектива)

14. Отметьте, пожалуйста, в какой степени для Вас было значимо при принятии решения о переходе на должность руководителя: (обведите соответствующую цифру, где 1 – минимально значимое; 7 – максимально значимое).

ВОЗМОЖНОСТЬ	изменить что-то в жизни, новизны деятельности	1	2	3	4	5	6	7
	принести пользу школе	1	2	3	4	5	6	7
	руководить людьми	1	2	3	4	5	6	7
	большей самостоятельности, независимости в работе	1	2	3	4	5	6	7
	повысить свой социальный статус	1	2	3	4	5	6	7
	повысить свое материальное благосостояние	1	2	3	4	5	6	7
	развивать карьеру в образовании	1	2	3	4	5	6	7
	воспитывать молодежь, передавать свой опыт	1	2	3	4	5	6	7
раскрыть свои способности, самореализоваться	1	2	3	4	5	6	7	

15. Насколько хорошо Вы представляли работу руководителя (отметьте на шкале)?

1 балл – совершенно не представлял(а), 7 баллов – полностью представлял (а)

Уровень физической и психологической нагрузки	1	2	3	4	5	6	7
Содержание работы (перечень функциональных обязанностей)	1	2	3	4	5	6	7
Требуемые способности, умения и навыки	1	2	3	4	5	6	7
Уровень ответственности	1	2	3	4	5	6	7
Требуемые знания	1	2	3	4	5	6	7
Каковы основные трудности и проблемы в работе	1	2	3	4	5	6	7

16. Насколько Вы удовлетворены своей работой в целом?

совершенно не удовлетворен – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – совершенно удовлетворен

17. Выберите (отметьте), пожалуйста, какое из двух мнений более повлияло на Ваше решение стать руководителем?

Я хотел изменить что-то в жизни, попробовать что-то новое	1	2	Надоело заниматься одной и той же деятельностью
Я боялся, что мне не удастся добиться высоких результатов как учителю	1	2	Мне хотелось поставить перед собой более высокие цели, преодолеть более высокую планку

Мне не нравилось, как работал предыдущий завуч	1	2	Мне хотелось наладить работу в школе
Мне хотелось руководить людьми, быть лидером в коллективе	1	2	Мне не хотелось оставаться в положении рядового члена коллектива
Мне была интересна управленческая работа	1	2	Мне было неинтересно работать педагогом
Мне казалось, что в своей профессии я достиг потолка	1	2	Мне хотелось развиваться дальше, раскрыться с новой стороны
Не хотелось, чтобы надо мной было много начальников	1	2	Мне хотелось большей самостоятельности в работе
Было желание получить более важную работу	1	2	Не хотелось чувствовать, что моя работа мало ценится
Мне было важно повышение заработной платы	1	2	Мне хотелось избежать возможного снижения зарплаты
Мне казалось, что понятия учитель и карьера несовместимы	1	2	Я думал о карьере в образовании
Я думал будет интересно учить молодых коллег	1	2	Мне надоело чувствовать себя ученицей старших коллег
Мне не удалось осуществить мечты детства о работе педагога	1	2	Я думал, что смогу осуществить свою мечту о преобразованиях в школе

18. Если бы возможно было время повернуть назад, то, уже зная особенности труда школьного руководителя, приняли бы Вы сейчас решение стать завучем?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.

19. Планируете ли Вы уйти из школы в другую сферу деятельности?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.

20. Что могло бы заставить Вас уйти из школы в другую сферу деятельности?

21. Планируете ли Вы переход на другую должность в школе?

Да – Скорее, да – Не могу сказать – Скорее, нет – Нет.