

10. *Alberts P.* Foucault, Nature, and the Environment // *A Companion to Foucault*. Chichester, 2013.
11. *Fayek A.* Freud's Other Theory of Psychoanalysis: The Replacement for the Indelible Theory of Catharsis. Lanham, 2012.
12. *Green A. I.* Remembering Foucault: Queer Theory and Disciplinary Power // *Sexualities*. 2010. 13 (3).
13. *Grimwood S.M.H.* Some Foucauldian Perspectives on Issues in Human Sexuality // *Theology and Sexuality*. 2002. 8.
14. *Halperin D. M.* Is There a History of Sexuality? // *History and Theory*. 1989. 28 (3).
15. *Hearn J.* Sexualities Future, Present, Past... Towards Transsectionalities // *Sexualities*. 2008. 11.
16. *Irrera O.* Pleasure and transcendence of the self: Notes on 'a dialogue too soon interrupted' between Michel Foucault and Pierre Hadot // *Philosophy and Social Criticism*. 2010. 36 (10).
17. *Koopman C.* Genealogy as Critique: Foucault and the Problems of Modernity. Bloomington, Indianapolis, 2013.
18. *Lear J.* Freud. N. Y. ; L., 2005.
19. *Peplau L. A., Garnets L. D.* A New paradigm for understanding women's sexuality and sexual orientation // *Journal of Social Issues*. 2000. 56 (2).
20. *Pyyhtinen O., Tamminen S.* We have never been only human: Foucault and Latour on the question of the anthropos // *Anthropological Theory*. 2011. 11 (2).
21. *Richard A.* Lynch Reading The History of Sexuality. Vol. 1 // *A Companion to Foucault*. Chichester, 2013.

Рукопись поступила в редакцию 10 ноября 2014 г.

УДК 159.947.2:37.011.31-051

Э. Э. Сыманюк

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассмотрен феномен ответственности, обоснованы факторы ее развития в процессе онтогенеза. Выделены психологические компоненты ответственности: регуляторно-динамический и мотивационно-смысловой. В работе представлены результаты опытно-поискового исследования психологических компонентов ответственности у руководителей образовательных учреждений Екатеринбурга. Также дана характеристика психологических компонентов ответственности в зависимости от стажа управленческой деятельности.

К л ю ч е в ы е с л о в а : ответственность, психологические компоненты ответственности, регуляторно-динамический компонент, мотивационно-смысловой компонент, эргичность-аэргичность, стеничность-астеничность, интернальность-экстернальность, социоцентричность-эгоцентричность, осмысленность-осведомленность, предметность-субъектность.

Происходящие в российском образовании инновационные преобразования предъявляют высокие требования к личности руководителей образовательных учреждений. Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты, изменения в системе оплаты труда педагогов, появление автономных

образовательных учреждений, внедрение инновационных образовательных технологий — все это потребовало от них осознания ответственности за принимаемые решения.

Более того, выполнение управленческих функций — административной, целеполагающей, дисциплинарной, экспертно-консультативной, коммуникативно-регулирующей, воспитательной — делает ответственность профессионально важным качеством руководителя, обеспечивающим продуктивность деятельности.

Проблемы ответственности как качества личности рассматриваются в философии (например, К. Муздыбаев (1983), А. Ф. Плахотный (1983), В. И. Сперанский (1989) и др.); психологии (Л. И. Божович (1968), Ж. Пиаже (1932), В. П. Прядеин (1998), В. Э. Чудновский (1981) и др.) и педагогике (А. С. Макаренко (1934)). Вместе с тем, несмотря на большой интерес к феномену ответственности, эмпирических данных о ее проявлениях и компонентах в процессе выполнения профессиональной деятельности явно недостаточно. В психолого-педагогической литературе наблюдается незначительное количество работ, освещающих связь ответственности с продолжительностью осуществления профессиональной педагогической и управленческой деятельности. Ответственность представителей профессиональных групп изучали Е. М. Борисова (1976), Т. Г. Гаева (1984), Н. Н. Семененко (1998), А. Г. Перлин (2000).

В исследованиях Е. И. Алферовой (2010) ответственность рассматривается как качество личности, сознательно формирующееся и развивающееся в деятельности, регулирующее соотношение индивидуальных потребностей с социальной необходимостью [2]. Субъектом (носителем) ответственности может выступать как отдельная личность, так и социальная группа (трудовой коллектив, семья и т. д.). Объектом ответственности (за что несетя ответственность) выступает совокупность требований, обусловленных подотчетностью субъекта ответственности. Инстанцией (перед кем несетя ответственность) могут выступать разные сообщества (социальные, профессиональные) и сама личность. Организация системы общественных отношений между субъектом и инстанцией ответственности влияет на развитие ответственности личности, проявляясь в выборе системы контроля (или самоконтроля) в принятии на себя ответственности.

К. А. Абульханова-Славская, рассматривая ответственность как личностный механизм реализации необходимости, говорит о присвоении личностью внешней необходимости и превращении ее во внутреннюю, именно поэтому внутренняя необходимость — высшая стадия ответственности. В ряду выполняемых субъектом действий — от бессознательных и произвольных до произвольных и сознательных — ответственные действия занимают место среди действий произвольных, имеющих социальный характер и социальную значимость [1].

К числу факторов, влияющих на развитие ответственности, исследователи относят опыт, возраст, занимаемый пост [7], развитие профессионального мастерства [3] и собственную активность личности. В профессиональной деятельности на развитие ответственности специалиста оказывают влияние мотивация труда, стремление к поддержанию профессионального авторитета и осознание

личностью общественной значимости своего труда, интерес к процессу труда и его результатам [3]. В работах К. Муздыбаева отмечается, что осознание ответственности у субъектов трудовой деятельности выше, если у них имеется самостоятельный участок работы и от их усилий зависит конечный результат труда [5]. Таким образом, профессиональная деятельность является важным фактором развития ответственности личности и условием ее проявления.

В большинстве исследований, рассматривающих психологические компоненты ответственности, выделяются когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент ответственности рассматривается как правильное осознание человеком социальных норм (правовых, нравственных), социально ответственного поведения, предвидение последствий своей деятельности [6, 25]. В профессиональной деятельности это проявляется в знании сущности профессиональной ответственности, социальных, служебных, нравственных норм поведения, в формировании убеждений.

Эмоционально-волевой компонент ответственности в профессиональной деятельности включает в себя чувство долга, переживание в ходе профессиональной деятельности, проявление волевых усилий при достижении целей, эмоциональную стабильность и настойчивость в реализации профессиональных решений [4, 603]. При этом эмоционально-волевой компонент рассматривается как фактор возникновения и развития ответственности.

Мотивационный компонент ответственности характеризуется как осознание общественных целей и ценностей, значимых при осуществлении деятельности, и выполняет функции ее контроля и регуляции. Одно из основных отличий ответственного действия от всех других — это наличие контроля и оценки сделанного не только со стороны коллектива, но и со стороны отдельных лиц, групп и общества в целом. Не случайно, прежде чем приступить к выполнению ответственного действия, субъект прогнозирует возможную реакцию на свои поступки со стороны окружающих.

Т. Н. Сидорова рассматривает поведенческий компонент ответственности как выбор определенной линии поведения: систематическое выполнение своих обязанностей, доведение порученного дела до конца и отчет за результаты и последствия своей деятельности [8].

В нашем исследовании мы изучали интегративные психологические компоненты ответственности, выделенные в работах В. П. Прядеина: регуляторно-динамический и мотивационно-смысловой [6]. В регуляторно-динамический (операциональный) компонент включены отдельные компоненты ответственности — динамический (раскрывается с помощью полярных параметров: эргичность-аэргичность), эмоциональный (стеничность-астеничность) и регуляторный (интернальность-экстернальность), а в мотивационно-смысловой (содержательный) — мотивационный (социоцентричность-эгоцентричность), когнитивный (осмысленность-осведомленность) и результативный (предметность-субъектность). Данные психологические компоненты позволяют проанализировать полноту развития ответственности, ее направленность, частоту проявления в поведении личности и саморегуляцию в обеспечении ответственности.

С целью выявления психологических компонентов ответственности руководителей образовательных учреждений мы использовали методику многомерно-функциональной диагностики ответственности В. П. Прядеина. При этом нами учитывалось, что ответственность, как качество, имеет сложный интегративный характер и рассматривается с позиции единства операциональной (природно-заданной) и содержательной (прижизненно-приобретенной) сфер. При этом общим моментом ответственности является то, что проявление составляющих компонентов ответственности (динамического и регуляторного) способствует контролю жизнедеятельности и контролю профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений. Именно ответственность является для данной профессиональной группы важным личностным качеством, связанным с успешностью профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 124 человека (97 женщин и 27 мужчин), руководители общеобразовательных учреждений разного уровня Екатеринбурга в возрасте от 25 до 65 лет, стаж работы составляет от 4 до 46 лет, стаж работы в руководящей должности от 1 года до 35 лет. Уровень образования — высший.

Для обработки полученных нами результатов была использована статистическая программа IBM SPSS Statistics 22.

Исследование ответственности выявило у 77 % руководителей образовательных учреждений высокий уровень выраженности динамической эргичности, что свидетельствует о самостоятельном выполнении профессиональных обязанностей без дополнительного контроля, основанном на опыте работы, тщательном выполнении трудных и ответственных заданий. Наличие высоких значений по данной шкале обуславливает развитие гиперответственности, порождает высокий уровень психической утомляемости и раздражительности (см. таблицу).

Уровни выраженности различных компонентов ответственности у руководителей образовательных учреждений

Компонент	Уровень выраженности, %		
	низкий	средний	высокий
Динамическая эргичность	1,9	21,1	77
Динамическая аэргичность	59,4	36,8	3,8
Социоцентрическая мотивация	0	46,2	53,8
Эгоцентрическая мотивация	57,7	36,6	5,7
Когнитивная осмысленность	0	42,4	57,6
Когнитивная осведомленность	48	38,6	13,4
Предметная результативность	1,9	40,3	57,8
Субъектная результативность	1,9	44,3	53,8
Эмоциональность стеническая	3,8	38,7	57,5
Эмоциональность астеническая	40,3	46,3	13,4
Регуляторная интернальность	1,9	25	73,1
Регуляторная экстернальность	57,6	38,6	3,8
Трудности	32,7	59,7	7,6
Искренность	32,6	48,3	19,1

Динамическая эргичность коррелирует с возрастом (0,314) и стажем (0,289) работы, что свидетельствует о ее развитии в процессе выполнения управленческих функций.

У руководителей образовательных учреждений не выражен низкий уровень социоцентрической мотивации как основы ответственности (у 46,2 % — средний уровень, 53,8 % — высокий). Такие показатели обусловлены доминированием социально значимой мотивации, желанием быть включенным в деятельность педагогического коллектива, преобладанием чувства долга и доминированием общественных интересов над личными. Вместе с тем средний уровень эгоцентрической мотивации отмечен у трети руководителей (36,6 %), что отражает их стремление выполнять ответственные дела из-за желания быть в центре внимания педагогического коллектива и быть замеченными руководителями вышестоящего уровня, желание выступить в роли благодетеля.

Высокий уровень когнитивной осмысленности у 57,6 % руководителей образовательных учреждений отражает понимание сути ответственности и целостное представление о данном профессионально важном качестве. Вместе с тем у некоторых из них наблюдается низкий уровень (48 %) когнитивной осведомленности; такие руководители опускают частные, несущественные признаки ответственности, что приводит к появлению ошибок в принятии управленческих решений.

Результаты по шкале «предметная результативность» отражают высокий уровень выраженности у 57,8 % руководителей образовательных учреждений, что свидетельствует о их самоотверженности и добросовестности при выполнении коллективных дел. Такие руководители прикладывают огромные усилия к развитию своего образовательного учреждения, формированию благоприятного имиджа во внешней среде. При этом предметная результативность обуславливает выбор привычных способов управленческой деятельности, обеспечивающих высокие результаты.

Вместе с тем руководители образовательных учреждений также демонстрируют и высокий уровень выраженности субъектной результативности (53,8 %), что связано с их личностным развитием, ответственным отношением к собственному благополучию и самореализации.

Эмоциональная стеничность у 57,5 % руководителей образовательных учреждений имеет высокий уровень выраженности, в результате этого положительные эмоции или их появление сопровождается выполнением ответственных дел. Также для руководителей образовательных учреждений характерно отсутствие отрицательных эмоций (злость, страх, обида, раздражение) в ситуациях ответственной зависимости (40,3 %). При этом только у 3,8 % респондентов в ходе реализации ответственных поручений и при неуспехе в ответственном деле наблюдается появление отрицательных эмоций.

Высокий уровень регуляторной интернальности у 73 % руководителей показывает их независимость от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел, т. е. ориентацию только на свое мнение, отстаивание своей точки зрения и взятие ответственности на себя (подтверждается низким уровнем регуляторной экстернальности у 57,6 %).

Рассмотрение компонента «трудности» показывает, что только для 7,6 % руководителей трудности, возникающие в процессе выполнения ответственных дел, являются существенным препятствием для их осуществления, взятие ответственности на себя является для них тяжким бременем и обуславливает проявление косвенной агрессии, раздражительности и обиды в адрес педагогического коллектива.

Сравнение качественных особенностей психологических компонентов ответственности руководителей образовательных учреждений, отличающихся стажем работы, проводилось на основе корреляционного анализа. Все респонденты были разделены на пять групп в зависимости от стажа управленческой деятельности: первая группа — до 5 лет (22 человека), вторая группа — до 10 лет (26 человек), третья группа — до 15 лет (28 человек), четвертая группа — до 20 лет (25 человек), пятая группа — свыше 20 лет (23 человека). Равномерное распределение выборочной совокупности руководителей на пять групп по стажу работы с интервалом в пять лет было обусловлено тем, что периодичность оценки эффективности деятельности всех работников системы образования связана с процедурой аттестации, проводимой не реже одного раза в 5 лет.

В группе руководителей образовательных учреждений со стажем работы до пяти лет выявлена положительная связь эргичности с регуляторной интернальностью ($r = 0,55, p < 0,05$), что свидетельствует о повышении уровня принятия ответственности при возрастании активности в реализации ответственного поведения. В мотивационно-смысловом компоненте обнаружены взаимные положительные корреляционные связи между всеми переменными. Так, социоцентричность связана с осмысленностью ($r = 0,69, p < 0,001$) и предметной результативностью ($r = 0,71, p < 0,001$), а осмысленность — с социально-значимым результатом. Чем сильнее у молодых руководителей выражены альтруистическая мотивация и понимание сущности ответственности, тем выше показатель общественно-значимой деятельности. В свою очередь, стеничность положительно связана с осмысленностью ($r = 0,68, p < 0,001$), предметной результативностью ($r = 0,61, p < 0,01$), что обуславливает положительное эмоциональное отношение молодых руководителей образовательных учреждений к выполняемой деятельности. При этом связь интернальности с предметной результативностью ($r = 0,70, p < 0,001$), социоцентричностью ($r = 0,49, p < 0,05$) и осмысленностью ($r = 0,54, p < 0,01$) показывает, что руководители, имеющие стаж управленческой деятельности до пяти лет, уже готовы принимать ответственность за свои профессиональные обязанности и мероприятия, результат которых будет иметь значения для всего педагогического коллектива. Это позволяет сделать вывод о том, что большинство молодых руководителей образовательных учреждений принимают на себя ответственность за организацию и готовы нести ответственность за принятые управленческие решения.

Среди агармонических показателей выявлена связь эгоцентрической направленности с субъектной результативностью ($r = 0,51, p < 0,05$), что свидетельствует о возникновении положительных эмоций при выполнении начинающими руководителями ответственных заданий, которые позволяют им проявить себя, продемонстрировать свой профессиональный статус.

В группе руководителей образовательных учреждений со стажем 6–10 лет выявлены положительные корреляционные связи эргичности с регуляторной интернальностью ($r = 0,42, p < 0,05$), отражающие взаимосвязь устойчивости способов реализации ответственности и волевой регуляции субъектов в процессе выполнения управленческой деятельности.

В мотивационно-смысловом компоненте ответственности руководителей образовательных учреждений данной группы выявлена положительная связь между осмысленностью и предметной результативностью ($r = 0,47, p < 0,05$), но наличие связи эгоцентрической мотивации с осведомленностью ($r = 0,41, p < 0,05$) свидетельствует о развитии эгоцентрической направленности ответственности. Руководители со стажем рассматривают демонстрацию ответственности в качестве необходимого атрибута своей профессиональной деятельности, иногда маскируя этим истинные мотивы принятия управленческих решений.

В этой группе респондентов обнаружена положительная связь между гармоническими и агармоническими переменными мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического компонентов. Стеничность взаимосвязана с предметной ($r = 0,44, p < 0,05$) и субъектной ($r = 0,51, p < 0,01$) результативностью и осмысленностью ($r = 0,52, p < 0,01$), эргичность — с предметной результативностью ($r = 0,48, p < 0,05$), а регуляторная активность — с социоцентрической мотивацией ($r = 0,41, p < 0,05$). Эти результаты свидетельствуют о повышении уровня ответственности при повышении уровня субъективной значимости выполняемой руководителями образовательных учреждений деятельности, о стремлении выполнять профессиональные функции самостоятельно и без «давления» сверху.

Между психологическими компонентами ответственности в группе руководителей образовательных учреждений со стажем 11–15 лет нами выявлено большое количество связей между гармоническими переменными: социоцентричность связана с предметной результативностью ($r = 0,61, p < 0,01$), осмысленностью ($r = 0,51, p < 0,001$), стеничностью ($r = 0,61, p < 0,01$). При таких результатах можно констатировать, что повышение показателей осмысленности ответственности сопровождается ростом положительных эмоций в процессе выполнения управленческих функций и возрастанием ориентации на социально значимый результат деятельности.

Особенностью ответственности у данной группы руководителей образовательных учреждений является повышение ответственности в ситуациях, когда результат деятельности повышает качество образования и является лично значимым. Достижение личной ответственности становится для них важной целью, которую они активно реализуют в управленческой деятельности.

Вместе с тем у части руководителей начинает проявляться тенденция относиться к ответственности как к лишним переживаниям и заботам, а выполнение ответственных поручений порождает негативные эмоции (эгоцентрическая мотивация связана с экстернальностью ($r = 0,58, p < 0,01$), эмоциональной астеничностью ($r = 0,71, p < 0,001$), регуляторной пассивностью ($r = 0,58, p < 0,05$). Возможно, это связано с ростом усталости на фоне огромного количества требований, предъявляемых к современным руководителям и большим количеством преобразований в сфере образования.

У руководителей образовательных учреждений со стажем работы 16–20 лет уменьшается число корреляционных связей между гармоническими показателями и увеличивается число таких связей между агармоническими переменными. Среди гармонических переменных выявлены связи предметной результативности с регуляторной интернальностью ($r = 0,71, p < 0,001$) и субъектной результативностью ($r = 0,54, p < 0,05$), которые отражают возрастание значимости личного участия в деятельности педагогического коллектива, а личная ответственность воспринимается как взаимосвязанная с групповой. Регуляторная интернальность положительно связана со стеничностью ($r = 0,51, p < 0,05$) и отрицательно — с эргичностью ($r = -0,54, p < 0,05$) и эгоцентрической мотивацией ($r = -0,52, p < 0,05$): принятие ответственности на себя у руководителей происходит тогда, когда результат их деятельности является показателем их личного результата. При этом возникающее положительное отношение к ответственным ситуациям снижает поведенческую пассивность и эгоцентрическую мотивацию.

Анализ корреляционных связей у данной группы респондентов выявил связь регуляторной пассивности с осведомленностью ($r = 0,67, p < 0,01$), астеничностью ($r = 0,51, p < 0,05$), субъектной результативностью ($r = 0,48, p < 0,05$). Руководители образовательных учреждений, имеющие большой стаж управленческой деятельности, осведомлены об уровне профессиональной ответственности, и это обуславливает рост эмоциональных переживаний о том, что в случае низких результатов работы может быть нанесен ущерб их личной репутации. Как следствие, на фоне высоких требований к результату профессиональной деятельности нарастает психологическое истощение и развивается синдром эмоционального выгорания.

В группе руководителей образовательных учреждений со стажем свыше 20 лет изменяется характер связей психологических компонентов ответственности: наблюдается интеграция регуляторно-динамического и мотивационно-смыслового компонентов, определяющих активность и направленность ответственности. Большой стаж управленческой деятельности в сфере образования обуславливает возрастание социоцентрических и эгоцентрических мотивов ответственности (мотивы долга, соблюдения общепринятых правил и норм, избегания неприятных ситуаций осуждения), что обеспечивает ответственное выполнение деятельности при любых условиях и при любом личностном отношении.

Выявленная связь между динамической эргичностью и предметной результативностью ($r = 0,65, p < 0,01$), субъектной результативностью ($r = 0,58, p < 0,01$), эмоциональной стеничностью ($r = 0,61, p < 0,01$) отражает повышение тщательного выполнения ответственных заданий при направленности на общественно и лично значимый результат, что, в свою очередь, сопровождается положительными эмоциями. В результате ответственность у руководителей образовательных учреждений со стажем свыше 20 лет становится системным, интегрированным, профессионально важным качеством, обеспечивающим достижение высоких профессиональных результатов.

Однако, наряду с данной положительной тенденцией в развитии психологических компонентов ответственности, нарастают тревога, ощущение трудностей в самоорганизации своей деятельности, которые усиливаются при повышении

осведомленности о предмете ответственности и увеличивают чувство неуверенности в собственных силах. Все это делает необходимой разработку программ психологического сопровождения руководителей образовательных учреждений, имеющих большой стаж работы. Ведь сегодня руководители образовательных учреждений призваны решать сложные задачи, принимать важные решения, и цена их ошибки очень велика.

Таким образом, проведенное исследование психологических компонентов ответственности руководителей образовательных учреждений выявило специфику их взаимосвязей в зависимости от стажа управленческой деятельности, а также повышение уровня ответственности до уровня гиперответственности. Профессионально и социально ответственный руководитель образовательного учреждения осознает себя в качестве субъекта деятельности, проявляет социальную активность, инициативность, контролирует свою профессиональную деятельность и обеспечивает развитие образовательного учреждения в условиях нарастающей конкуренции.

-
1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
 2. Алферова Е. И. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя : дис. ... канд. психол. наук, Екатеринбург, 2010.
 3. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности : сб. ст. М., 1981. С. 159–177.
 4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М. ; Воронеж, 2004.
 5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
 6. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург, 1998.
 7. Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа, 2004.
 8. Сидорова Т. Н. Психологические условия воспитания социальной ответственности в раннем юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.

Рукопись поступила в редакцию 8 августа 2014 г.