

Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой

Е.Б. ФИЛИНКОВА*,
Москва, Россия, jane421@yandex.ru

В статье представлена эмпирическая типология перехода от исполнительской деятельности к управленческой (на примере педагогической деятельности). Обосновано использование детерминационных критериев, в качестве которых были взяты группы личностных и ситуационных факторов, преимущественно влияющих на переход, а также уровень психологической готовности к переходу. Выделено три типа перехода. «Тип А» характеризуется исключительно личностной обусловленностью. Основной характеристикой перехода «типа В» является ситуационно-личностная детерминация. Процесс перехода в данном случае достаточно вариативен, что является причиной существования в «типе В» двух подтипов и четырёх групп. Главная особенность перехода от исполнительской к управленческой деятельности «типа С» — преимущественно ситуационная обусловленность. В «типе С» выделяются два подтипа, различающиеся ролью референтной группы.

Ключевые слова: исполнительская деятельность, управленческая деятельность, психологическая готовность, личностный смысл, мотивы, ожидания, эмоциональное состояние, принятие решений.

Настоящая статья представляет собой продолжение рассмотрения модели перехода от исполнительской деятельности к управленческой, начатого ранее [4]. Подобный переход понимается нами как феномен управленческого самоопределения и в качестве процесса характеризуется содержанием и временными характеристиками. Эти аспекты были подробно проанализированы в предыдущей рабо-

те. *Предметом* данного исследования выступают типы перехода от исполнительской деятельности к управленческой, а *целью* исследования — выделение типов перехода и изучение их характеристик. В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие *задачи*: 1) выделить критерии типологизации перехода; 2) описать характеристики типов перехода.

Для цитаты:

Филинкова Е.Б. Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 65–81. doi:10.17759/sps.2016070205

* *Филинкова Евгения Борисовна* — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Московский государственный областной университет, Москва, Россия, jane421@yandex.ru

Критерии типологизации перехода от исполнительской деятельности к управленческой. В диссертации А.А. Щеколдиной [7] переход от исполнительской деятельности к руководящей рассматривается — в ряду других видов должностного перехода — как элемент *профессиональной* карьеры. Однако управленческая деятельность не является разновидностью профессиональной и выделяется не по отраслевой принадлежности, а в соответствии с *позицией* субъекта в системе распределения властных полномочий в организации. Специфика управленческой деятельности, проявляющаяся, в том числе, в существовании особых психологически значимых признаков [1], обуславливает необходимость разработки иных критериев типологизации, не основанных на характеристиках профессиональной деятельности.

В модели на оси времени мы выделили две важные точки: момент получения исполнителем предложения о повышении и момент вступления его в должность руководителя. Эти точки позволяют разделить все разновидности перехода от исполнительской деятельности к управленческой по времени начала психологических процессов в соотношении их с началом социальных процессов. Социальная трансформация (изменение формального статуса работника в организации) имеет чёткую временную локализацию: она всегда начинается с получения исполнителем кадрового предложения и заканчивается в момент документального оформления вступления работника в руководящую должность. Психологическая трансформация не имеет однозначной временной локализации, но в зависимости от времени инициации психологических изменений теоретически выделяются три типа пере-

хода: тип А — начало психологических изменений имеет место до получения кадрового предложения, т.е. предшествует началу социальных; тип В — психологические изменения инициируются получением кадрового предложения, начала психологических и социальных трансформаций совпадают во времени; тип С — основные психологические изменения наступают только после вступления работника в новую должность, т.е. социальные изменения предшествуют психологическим.

Выделение типов перехода от исполнительской деятельности к управленческой было сделано по критерию времени, однако нетрудно установить, что за достаточно формальным критерием стоит более глубокое основание — детерминация.

Психологическое содержание перехода — процесс смыслообразования — обуславливается двумя группами факторов: личностными и ситуационными [4]. Если психологические процессы смыслообразования имеют место *до* момента получения кадрового предложения, то никакой иной причины для их запуска кроме личности самого субъекта нет, т.е. имеет место исключительно личностная обусловленность. Выше такой вид перехода был обозначен как «тип А».

Если психологические процессы запускаются *извне*, то говорить об исключительно личностной детерминации нет оснований. В этом случае наблюдается либо личностно-ситуационная, либо преимущественно ситуационная детерминация перехода. Мы постулировали, что в типе перехода «С» основные психологические изменения наступают только *после вступления* работника в управленческую должность. Отсюда следует, что причиной для запуска процессов управленческого смыслообразования должен

выступать сам факт изменения организационного статуса работника. Имеем переход, когда решающее влияние на самоопределение оказывают обстоятельства деятельности субъекта, т.е. обусловленный более ситуационно, чем личностно.

Тип В — промежуточный. С одной стороны, инициация психологических процессов—обстоятельственная, они запускаются только *после получения* кадрового предложения. С другой стороны, влияние ситуации на этом может и ограничиваться, субъект может абсолютно самостоятельно, без какого-либо иного воздействия принимать решение. В данном случае личностные и ситуационные факторы действуют совместно и выделение преимущественного влияния затруднено. Таким образом, тип перехода «В» характеризуется личностно-ситуационной детерминацией.

Деление всех факторов-детерминант на ситуационные и личностные является основой для весьма грубой дифференциации, которая не дает возможность увидеть более тонкие различия. Разделить типы перехода на подтипы и далее позволяет более узкий критерий — критерий личностной детерминации. В самом деле, зависимость психологических процессов от личности присутствует всегда («внешние причины действуют через внутренние условия» [3, с. 359]), и когда говорится о ситуационной обусловленности перехода, то имеется ввиду *преимущественное* влияние одной группы факторов по сравнению с другой. Ранее мы писали [4], что процессы управленческого смыслообразования направлены на формирование психологической готовности (ПП) к *переходу*,

иными словами, готовность выступает в качестве непосредственной личностной причины перехода от исполнительской деятельности к управленческой. В настоящем исследовании ПП будет рассматриваться как показатель, дифференцирующий совокупность наблюдаемых случаев перехода.

Отталкиваясь от общей и личностной детерминации в качестве критериев типологизации перехода от исполнительской деятельности к управленческой, проведем вторичный анализ эмпирических результатов, полученных автором в 2008—2009 гг. в рамках серии исследований по психологии перехода от исполнительской деятельности к управленческой [6]. В исследованиях принимали участие руководители средних общеобразовательных школ. Мы возьмём для анализа результаты интервью только заместителей директоров школ (80 человек¹).

Уровень готовности будем оценивать по шкале от «очень низкой» до «очень высокой». На основании того, что показателем сформированности ПП к переходу к управленческой деятельности является осознание личностного смысла деятельности [4, с. 9], представим описание уровней готовности.

- *Очень высокая* ПП имеет место тогда, когда личностный смысл управленческой деятельности уже сформирован.
- *Высокая* ПП характеризуется отсутствием личностного смысла на момент получения предложения о повышении. Кадровое предложение запускает активный поиск смысла новой деятельности, который протекает бесконфликтно.
- *Средний* уровень психологической готовности характеризуется внутренне

¹ Подробная характеристика выборки дана в [5].

конфликтным формированием смысла управленческой деятельности.

- *Низкая* ПГ фиксируется в тех случаях, когда субъект принимает решение о переходе, руководствуясь не мотивами, связанными с управленческой деятельностью (мотивами власти, карьеры, повышения статуса), а руководствуясь иной мотивацией (комфорта, аффилиации, общественной необходимости).

- *Очень низкая* ПГ — ситуация, связанная с невозможностью или с активным нежеланием искать для себя смысл управленческой деятельности.

Необходимо сказать, что исследование 2008–2009 гг. проводилось в форме стандартизированного интервью [6, с. 166–167], в котором не было *прямых* вопросов ни о ПГ к переходу, ни о смысле перехода в сферу управления. Готовность мы изучали как *состояние* субъекта, в этом качестве она представляет собой самооценку, которую затруднительно исследовать напрямую вследствие потенциально высокой желательности ответов. Поэтому было выделено четыре показателя ПГ, на анализе которых базировалось оценивание уровня её выраженности:

- ожидание или неожиданность получения педагогом предложения о переходе на управленческую должность;

- время (продолжительность) принятия соответствующего решения;

- объяснение причин имевшейся продолжительности принятия решения (ПР) (обусловленность времени ПР);

- эмоции, испытанные педагогом в момент получения предложения.

Как уточняющие изучались переменные, не являющиеся референтами ПГ, но связанные с ней: обстоятельства перехода в управление; чувства, испытываемые субъектом на протяжении процесса

ПР; основания для оценки соответствия собственных личностных особенностей требованиям деятельности; представления о психологических основаниях успешности; ожидания; наличие тревоги и ее причины и др. Окончательная экспертная оценка уровня ПГ делалась на основе анализа четырех показателей ПГ с учетом их согласованности с другими переменными. Перейдем далее к описанию типов перехода.

Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой

Тип А. К данному типу нами были отнесены все респонденты, у которых переход от исполнительской деятельности к руководящей был обусловлен исключительно личностно, ситуационные факторы значения не имели.

Процесс принятия решения начинается задолго до того, как педагогу делается официальное предложение занять руководящую должность. Сам факт получения кадрового предложения с процессом ПР никак не связан: решение в сознании субъекта уже есть, осталось только его озвучить, сделать доступным для других («*всё уже было решено*»). Предложение никого не застает врасплох («*ждала этого*», «*в этот момент нет [не ожидала], но надеялась занять эту должность когда-нибудь*»). Реакция сдержанно-положительная («*радость*», «*удовлетворение*», «*облегчение*», см. табл.), иногда к положительным эмоциям примешивались нейтральные по модальности переживания ([почувствовала] «*радость, ответственность*»), а в одном случае — и скорее негативное («*было приятно, любопытно, слегка тревожно*»).

Точную продолжительность процесса «вызревания» решения установить практически невозможно. В памяти субъектов оказался зафиксированным только момент осознания его существования и, соответственно, временной промежуток от момента узнавания, что решение состоялось, до его озвучивания («я давно знал, что хочу работать на этой должности»).

Согласие на новую работу дается сразу (80,0% случаев) или в течение рабочего дня. Увеличение времени до нескольких часов связано как с когнитивными особенностями субъекта, так и с желанием заручиться поддержкой: «Хотела обсудить назначение с некоторыми коллегами». Причиной быстрого согласия на переход в сферу управления субъекты называли наличие готовности к этой деятельности («была готова», «имела нереализованный потенциал»). Внутренняя готовность обуславливает то, что решение принимается только на основании собственного мнения. Основными мотивами перехода в типе А являются: карьера (41,7% от общего числа высказываний), самореализация (33,3%), новизна (16,7%), повышение материального уровня жизни (8,3%).

Ожидания от работы преимущественно положительные — 83,3% от общего числа высказываний: «желание все изменить, интересно поработать в новом коллективе», «карьерные перспективы», «будет больше возможностей»; реже смешанные ([ждала] «творчества и трудностей» — 8,3%), или скорее негативные («школа слабенькая, учителя работали по старинке, коллектив устоявшийся» — 8,3%). В процессе перехода субъект был относительно спокоен (скорее испытывали тревогу только 60,0% респондентов), что во многом было связано

с хорошей подготовленностью к новой деятельности (высокая осведомленность была у 77,9% группы) и уверенностью в себе («есть необходимые качества, знания», «уверена в способностях к общению и влиянию»). Причиной волнений в основном являлась неопределенность будущего («неизвестность всегда тревожит»), в единичных случаях — ожидание потенциальных сложностей в семье («не смогу уделить много времени своим детям») и неполнота знаний о будущей работе («многие аспекты мне были совершенно не знакомы»), но никак не сама управленческая деятельность.

Представленные выше результаты однозначно говорят о том, что к моменту получения кадрового предложения психологическая готовность к переходу на управленческую работу была уже сформирована, т.е. все основные психологические изменения в сознании субъекта произошли — личностный смысл управленческой деятельности не только создан, но и четко осознается, что проявляется в целенаправленной подготовке к новой работе. Это — «очень высокий» уровень психологической готовности.

Тип В. Основной характеристикой данного типа является ситуационно-личностная детерминация управленческого самоопределения субъекта: оно инициируется получением кадрового предложения, но роль личности больше или сравнима с ролью ситуационных факторов. Процесс перехода в данном типе находится в зависимости от параметров ситуации, высокая изменчивость которых является причиной существования нескольких вариантов разворачивания процесса. Мы выделяем в этом типе два подтипа и четыре группы.

Подтип В1. Отличительные особенности подтипа В1: заметная роль рефе-

рентной группы в принятии решения (только на свое мнение опирались 41,7% исполнителей); положительные (72,7% от всех высказываний) или смешанные, нейтральные (24,2%) эмоции, испытываемые субъектом при получении кадрового предложения, при неожиданности последнего для большинства (70,8% выборки); относительно малое время принятия решения (от нуля до двух дней у 79,2% респондентов и от 3 дней до 2 недель у 20,8%).

В подтипе В1 две группы.

Группа 1 выделяется следующими особенностями: практически мгновенным согласием на кадровое предложение при условии неожиданности последнего (для 80%), и исключительно яркими положительными эмоциями (*«радость»*, *«гордость»*, *«жгучее желание реализовать все свои проекты»*), испытанными в этот момент всеми без исключения респондентами. Несомненно сходство 1-ой группы с типом А: главное отличие в том, что для типа А характерна подготовка педагогов к ожидаемому назначению, а для группы 1 подтипа В1 предложение о повышении было неожиданным событием. Менее значимое отличие – проявление референтной группы как фактора, пусть и в малой степени, но влиявшего на ПР у части (20%) группы (*«коллектив оказал доверие и поддержку»*).

Понимание интуиции как процесса переработки информации на неосознаваемом уровне позволяет соотнести наблюдаемые факты с доминированием интуитивной стратегии принятия решения. В самом деле, характеристиками интуиции как процесса мышления являются [2, с. 8]: непосредственность (задача решается почти мгновенно); редуцированность (решение направлено на формирование целостного интегративного образа

ситуации, а не цепочки умозаключений); свернутость (осознается только итог рассуждения). Более того, интуиции как состояние выражается в том числе через эмоциональное отношение [там же, с. 10], т.е. позитивную реакцию педагогов на предложение о повышении уже следует рассматривать как выражение согласия, которое затем подтверждается вербально.

Наблюдаемую реакцию исполнителей 1-ой группы нельзя объяснить иначе, как наличием психологической готовности к переходу к управленческой деятельности в *неосознаваемой* форме. Кадровое предложение заставляет осознать существующую в латентной форме готовность (*«был морально готов»*) и принять соответствующее решение. Поэтому мы присваиваем данной группе «очень высокий» уровень ПГ.

Группа 2. Для представителей 2-ой группы кадровое предложение не было столь неожиданным, как для группы 1: ожидал или предполагал такое развитие событий один из трех респондентов (35,7%). Эмоциональная реакция более спокойная, чем в 1-ой группе: позитивные эмоции испытывали чуть более половины (57,9%), оставшиеся реагировали нейтрально ([почувствовала] *«ответственность»*, *«более требовательное отношение к себе»*, *«необходимость вхождения в новую должность»*). Выслушав предложение директора, работники брали тайм-аут для его обдумывания продолжительностью от нескольких часов до 3 дней (в 79,6% случаев) или на 1–2 недели (в 21,4% случаев). Резкое увеличение времени размышлений во второй группе по сравнению с первой говорит об изменении способа ПР: на смену интуитивной приходит рациональная (логическая) стратегия (*«взвесила все*

плюсы и минусы и решила принять предложение»).

Анализ совокупности высказываний об обусловленности времени ПР выявляет некоторое противоречие: с одной стороны, работники объясняют время, затраченное на ПР, собственной готовностью к новой работе («была готова», «не было сомнений», «знала, что справлюсь»), а с другой, — никто не принял решение сразу, как в предыдущей группе. Это противоречие мы объясняем отсутствием у исполнителей осознанного личностного смысла перехода в сферу управления, т.е. время от момента получения предложения о повышении до момента выражения согласия требовалось педагогу на его поиск и осознание.

Для подтверждения данного вывода вначале проведем анализ структуры мотивации перехода во 2-ой группе в сравнении с типом А, в котором также имела место рациональная стратегия ПР (о чем говорит продолжительная целенаправленная подготовка к будущей работе). В группе 2 доминируют мотивы новизны, интереса к управленческой деятельности, самореализации (60% от всех высказываний), что сильно отличается от иерархии мотивов в типе А, где ведущей является мотивация карьеры. Различия в структурах мотивации дополняются качественным различием ее содержания. Мотивационные высказывания, относимые к типу А, характеризуются тремя особенностями: конкретностью («хотелось попробовать работать с кадрами»); управленческой направленностью даже тех высказываний, которые были интерпретированы нами как мотивы новизны и самореализации («переход, смена деятельности от педагога к администратору»); четко отражают продолжительность осознания этих мотивов («я долго к этому шла»).

Иная картина наблюдается в группе 2 подтипа В1. Формулировки мотивов носят обобщенный, расплывчатый характер («интересно», «надоело быть учителем, надо что-то новое»), собственно управленческая нацеленность как стремление руководить взрослыми людьми в мотивах либо не представлена, либо явно не выделяется («надо развиваться и пробовать себя в разных сферах образовательной деятельности»). Сравнение наводит на мысль, что мотивы во 2-ой группе есть итог относительно непродолжительного осмысления, проделанного под влиянием ситуации (полученного кадрового предложения), а не в результате длительной рефлексии собственных потребностей в труде.

Вывод, сделанный на основе анализа мотивации, подкрепляется данными по негативным факторам ПР. Не было выявлено высказываний, отражающих существование каких-либо внутриличностных препятствий, все респонденты заявляли, что чувствовали себя в будущей роли руководителя достаточно уверенно («для человека с интеллектом нет ничего невозможного»). Не было также высказываний, говорящих о негативном отношении к управленческой деятельности. Если у исполнителей не было негативного отношения ни к себе в роли руководителя, ни к самой управленческой деятельности, то тогда предметом размышлений в течение нескольких дней мог быть **единственный** вопрос: «Зачем мне это нужно?». Этот вопрос есть не что иное, как вербализация поиска субъектом личностного смысла перехода к управленческой деятельности. Найденный за относительно короткий временной промежуток личностный смысл не был и не мог быть конкретным, поскольку отражал только главное — ценность

новой работы для субъекта («в условиях работы плюсы перевесили минусы»).

Сложность задачи по поиску личностного смысла новой для исполнителя деятельности обусловила тот факт, что референтная группа играла уже заметную роль: исключительно на свое мнение в принятии решения опирался только один из пяти членов этой группы (21,4%), для остальных мнение окружения было весьма значимо. Таким образом, психологическая ситуация во 2-ой группе полностью соответствует «высокому» уровню готовности, который мы ей и присваиваем.

Подтип В2 характеризуется ещё большим усилением роли референтной группы: ПР проходит под непосредственным влиянием, оказываемым на педагога ближайшим окружением. Второй значимой характеристикой подтипа В2 является возникновение у работника внутреннего конфликта после получения кадрового предложения. Степень неожиданности кадрового предложения дифференцирует данный подтип на две группы, общим для этих групп является сдержанный эмоциональный отклик: положительная реакция наблюдается только у пятой части (в 21,4% случаях), в основном эмоции варьируют от нейтральных или противоречивых (42,9%) до явно негативных (35,7%).

Группа 3. Абсолютное большинство (84,6%) из этой группы не ожидало никаких изменений в своей деятельности, предложение о повышении застаёт работников врасплох. Эмоциональная реакция представляет собой спектр от явно негативных эмоций («страх», «тревога» у 30,8% выборки) до скорее позитивных, представленных единственным переживанием — «интересом» (23,1%). Выразительных позитивных реакций, таких как

радость или удовлетворение не было в этой группе ни у кого; наибольшая часть респондентов (46,7%) испытывала смешанные или нейтральные чувства («ответственность, доверие директора, думала, что временно»).

Основной характеристикой 3-ей группы является наличие конфликта в Я-концепции, обусловленного несопадением представлений о себе как руководителе и представлений об успешном руководителе: педагог невысоко оценивает собственные способности к руководящей деятельности, не чувствует уверенности в себе как управленце («боялась, что подведу поручителей и директора»). На возникновение конфликта указывают два момента. Во-первых, увеличение (по сравнению с подтипом В1) времени обдумывания решения (минимальное время — три дня (23,1% респондентов), максимальное — несколько месяцев (46,2% респондентов), в среднем по группе — 1,7 месяца). Во-вторых, и это является определяющим, респонденты объясняли высокую продолжительность размышлений поиском личностных резервов, которые позволили бы субъекту решать задачи в будущей управленческой деятельности («пыталась оценить свои возможности и способности»). Нахождение таких способностей и умений повышает самооценку субъекта, создает ощущение своего соответствия управленческой работе. При этом важную роль в большинстве случаев (76,9%) играет ближайшее окружение: коллеги, члены семьи, руководитель и даже родители и учащиеся. Они советуют, поддерживают и вселяют в педагога уверенность, которой ему так не хватает («директор помог поверить в себя»; «родные, родители, учащиеся советовали», «муж убедил»). Иногда референтная группа оказывает

решающее влияние: именно в этой группе впервые появляются высказывания, которые говорят о том, что вывод о своем соответствии будущей деятельности и выдача согласия стать руководителем делается на основе чужого мнения («доверяю мнению коллег и родственников»).

Отсутствие ясных представлений о том, на какие свои качества и способности можно будет опереться для достижения успеха в управленческой деятельности («не решила, но взялась», «хотелось попробовать»), вызывало сильнейшую тревогу абсолютно у всех членов 3-ей группы (самый высокий уровень тревожности среди всех сравниваемых групп). Тревога носила конкретный характер и имела причиной чаще (69,2% случаев) явно осознаваемую неуверенность в себе («а вдруг не справлюсь?»), реже — неосознаваемую неуверенность в себе, представленную для субъекта как неопределённость внешних факторов («неизвестно, как примут», «специфика работы неизвестна»).

В целом, респонденты 3-ей группы, объясняя продолжительное обдумывание возможного перехода на управленческую работу, практически никак не связывали затраченное время с рефлексией смысла такого перехода. Возможны два объяснения наблюдаемому факту: либо таковой смысл уже имел место, либо вклад личностного смысла как компонента психологической готовности был несравнимо меньшим по сравнению с вкладом самооценки собственной управленческой компетентности, т.е. о личностном смысле перехода субъект просто не думал. Сильный акцент высказываний, сделанный на самооценке, говорит в пользу второго объяснения. С другой стороны, описания причин собственного решения заместителями директоров

школы позволяют сделать вывод, что смысл управленческой деятельности осознавался ими слабо. В частности, если непосредственной причиной решения стать завучем выступала мотивация новизны и интереса («смена работы», «на предыдущей работе мне стало скучновато») или мотивация самореализации («нужно учиться дальше», «решила попробовать»), то данные мотивы не были связаны непосредственно с управлением. Равные по частоте упоминания мотивам новизны и самореализации мотивы общественной полезности («было желание помочь директору») и «другие» («так я смогла вернуться в школу...») вообще имели малое отношение к будущей деятельности. Весьма показателен единственный ответ, отнесенный нами к мотивации карьеры: «Муж сказал: “Пора расти!”». Формулировка указывает, что карьера как смысл перехода не сформулирована педагогом самостоятельно за целый месяц размышлений, но привнесена извне.

Принимая во внимание невысокую степень осознания личностного смысла управленческой деятельности, а также низкую самооценку собственной управленческой компетентности, имевшие место в 3-ей группе, мы присваиваем ей «средний» уровень психологической готовности.

Группа 4. Спецификой 4-ой группы является то, что ее представители чаще твёрдо знали или предполагали (60% выборки), что им предложат перейти на руководящую работу, при этом однозначно положительных эмоций ожидаемое событие ни у кого не вызвало. В целом, реакцию группы можно оценить как сдержанно-негативную: наиболее частым эмоциональным откликом на предложение перейти на должность завуча была

«тревога» (35,7% выборки); скорее негативное («растерянность», «смятение и сомнение»), нейтральное или противоречивое («новые возможности самореализации, страх»), а также позитивное реагирование («интерес нового дела», «ощутила, что мне доверяют и уважают») зафиксированы в равном количестве (по 21,4%).

Кадровое предложение инициирует развитие мотивационного конфликта, что является главной характеристикой данной группы. Внутренний конфликт был более серьезным, чем в 3-ей группе, об этом говорит увеличение минимального времени принятия решения до одной недели (46,7% выборки). Фактически человек думает столько, сколько времени ему предоставляет руководство и ситуация («все лето»). Источником внутреннего конфликта выступают следующие противоречия:

— между мотивами управленческой деятельности и «семейной» мотивацией («сомневалась, так как на семью мало времени останется»);

— между мотивацией аффилиации и отсутствием стремления к руководящей деятельности («коллектив оказал поддержку..., была неуверенность, подойдет ли мне эта работа»);

— между мотивами управленческой и педагогической деятельностью («были сомнения, удастся ли совмещать с педагогической деятельностью»).

Самоотчеты респондентов говорят, что ценность работы руководителем оценивалась субъектом значительно ниже ценности работы в качестве исполнителя, изначально не было никакого личностного смысла переходить к управленческой деятельности («больше нравилась работа с детьми», «сначала отказывалась, так как знала, что это тяжелая, ответствен-

ная работа»). Поэтому самостоятельно, без какого-либо влияния извне к решению пришло меньшинство (20%). Правилом для данной группы было, что ПР проходило под внешним воздействием. Ближайшее окружение, играя активную роль в процессе управленческого самоопределения исполнителя, могло выполнять две функции. Во-первых, «помогающую»: демонстрируя выгоду позитивного решения, значимые другие **способствовали** созданию субъектом смысла новой деятельности. Во-вторых, «созидающую», выражающуюся в групповом давлении и создании **необходимости** для субъекта прийти к нужному для группы решению. В любом случае, активное участие референтной группы влияло на разрешение противоречий в мотивационных тенденциях исполнителя.

Сложность и неполная свобода делаемого выбора приводили к тому, что доминирующими переживаниями на протяжении всего периода принятия решения были «тревога» (испытывали 73,3% респондентов) и «сомнения» (33,3%), иногда взаимно дополнявшие друг друга. Источником тревоги являлась чаще неуверенность в себе, реже неуверенность в правильности позитивного выбора, основанная на представлении о несоответствии управленческой работы потребностям субъекта.

Усиление роли референтной группы обусловило то, что в 4-ой группе мы впервые встречаемся с мотивами вынужденного выбора, когда субъект сознательно выбирал не самую лучшую с его точки зрения альтернативу. Самостоятельный или в большей мере самостоятельный (относительно малая роль референтной группы) выбор приводил к пониманию, что управленческая деятельность удовлетворяет потребности в

карьере, самореализации и новизне, менее самостоятельный выбор приводил к формированию мотивации общественной полезности («казалось, что смогу что-то изменить...»). Скорее вынужденный выбор был обусловлен мотивацией аффилиации («об этом просили многие коллеги»).

Таким образом, представители 4-ой группы имели серьезные затруднения в создании личностного смысла перехода от исполнительской деятельности к управленческой, который формировался как способ выхода из внутреннего конфликта и поэтому не всегда отражал наиболее важные для субъекта ценности. Это даёт нам основание присвоить данной группе «средний» уровень ПГ.

Тип С. Главная особенность — преимущественная ситуационная обусловленность перехода к управленческой деятельности. Выделяются два подтипа, различающиеся ролью референтной группы.

Подтип С1 отличается тем, что сам субъект играет большую роль в ПР, чем его окружение. Для данного подтипа характерно: неожиданность кадрового предложения (для 72,7% выборки); негативные, скорее негативные или «противоречивые» эмоции, возникшие в ответ на кадровое предложение (в совокупности составляют 90,9% высказываний); относительно малое время принятия решения (в 89% случаев — не более недели).

Решение принимается субъектом при активном воздействии извне — только на свое мнение опирались 33%, («директор убедил, друзья», «родители советовали принять предложение»). Тем не менее — в большей степени это собственное решение, основанное на осознанном принятии риска. Коллеги, друзья, руководитель, члены семьи и даже родители убеждают, конечно, но педагог всё же сам принимает

на себя обязательства и ответственность («я [решала] сама плюс директор провел долгую беседу»). Еще одной особенностью данного подтипа является преимущественно негативное отношение семьи к занятию педагогом руководящей должности (у 56% респондентов), что связано с пониманием семьёй трудностей и высокой нагрузки в будущей работе.

В подавляющем большинстве случаев решение принимается в кризисных условиях. Выделились два вида чрезвычайных ситуаций — жизненный кризис (ненормативный профессиональный кризис по Э.Ф. Зееру) и организационный кризис. Если имеет место жизненный кризис, то педагог попадает в ситуацию, когда семейные или личные обстоятельства (переезд на другое место жительства, состояние здоровья и т.п.) создают непреодолимые препятствия для продолжения прежней деятельности. Предложение стать руководителем для субъекта абсолютно неожиданно, оно вырывает педагога из привычной повседневности и иногда кардинально меняет его жизнь. Неудивительно, что «замешательство», «тревога», «растерянность» являлись доминирующими эмоциональными реакциями на внезапный поворот судьбы. Время затрачивалось на решение столько, сколько позволяла ситуация: от 15 минут («боялась упустить шанс») до одного месяца. В двух третях случаев на решение уходило не более 3 дней («не было часов по предмету в этой и других школах», «выхода не было, нужна работа»), поскольку данный вариант — безальтернативная возможность остаться в образовании. Необходимость подчиниться обстоятельствам — фактически единственный мотив принятого решения («семейные обстоятельства вынудили поменять жизнь и карьеру»).

Если педагог попадает в ситуацию организационного кризиса (в школе возникает вакансия руководителя при отсутствии подготовленной смены), то особенности перехода к управленческой деятельности зависят от обстоятельств появления вакансии, состояния образовательного учреждения, психологической атмосферы и взаимоотношений в коллективе, времени года. Организационный кризис может носить острый или спокойный, умеренный характер. Степень накала ситуации имеет принципиальное значение: в случае высокой остроты кризиса времени на размышления у педагога просто нет, отсутствие времени начинает выступать как самостоятельная ситуационная детерминанта перехода к управленческой деятельности («*надо было разрешать конфликт*», «*школа погибала*»). Под давлением обстоятельств субъект самостоятельно принимает решение занять вакантную должность. Иногда он бы рад отказаться, но нет никакой возможности: «*Выбор был очень ограничен*». Время принятия решения — от нуля до одной недели.

И жизненный, и организационный кризис для субъекта превращается в кризис его исполнительской деятельности, выражающийся в том, что он просто **не может** оставаться исполнителем. Наблюдаемая в большинстве случаев высокая скорость принятия решения свидетельствует, что решение чаще всего носит бесконфликтный характер. Внутренний конфликт, если и имеет место, то он быстро разрешается, чему очень способствует ситуация кризиса: «*Школа — на заклание, запущено всё, коллектив стар и не вполне адекватен. Но надо работать*». Приведенный пример ясно демонстрирует наличие противоположных мотивационных тенденций в сознании учителя: сталкиваются мотивы личного интереса и общественной полезности. Разрешение

конфликта в пользу общества придает действиям педагога и смысл, и силу («*необходимо было нормализовать отношения в коллективе*»). Высокий уровень тревоги, испытываемый педагогами в процессе перехода, был только отчасти обусловлен неуверенностью в себе («*смогу ли руководить людьми?*») и слабым знанием будущей деятельности (в совокупности эти две причины составляют 45,5% высказываний), больше педагогов тревожило отношение коллектива и семьи к назначению и планируемой деятельности (антикризисному управлению).

Таким образом, в подтипе С1 переход обусловлен не мотивацией управленческой деятельности, а иными мотивами. Его основным смыслом становится либо желание принести пользу обществу (школе), либо стремление удовлетворить потребности, не связанные с управлением: «*По состоянию здоровья не могла больше работать учителем физкультуры.... Это был шанс остаться в образовании*». Это — «низкий» уровень ПГ.

Подтип С2. Для большинства этой группы предложение оказывается совершенно неожиданным, оно вызывает как минимум «удивление», но чаще страх и тревогу ([провела] «*страшную бессонную ночь*»). Единственная женщина в группе завучей, которая знала о таком развитии ситуации, испытала «досаду».

Особенность подтипа С2 — исключительно высокая, просто подавляющая роль, играемая окружением педагога. Его либо просто назначают на должность, ставя перед фактом («*никто не хотел, назначили приказом*»), либо в течение длительного срока «дожимают» («*было давление*». «*согласилась на предложение... после 2 отказов...*»). В первом случае время, которое давали педагогу «на обдумывание», — до трех дней, часть дава-

ла согласие сразу, поскольку «уже было решение назначить». Во втором случае субъект имел возможность раздумывать очень-очень долго (до года). При этом педагоги, не испытывавшие негативных эмоций непосредственно в момент получения предложения, указали, что страх и тревога являлись доминирующими переживаниями в течение всего срока его обдумывания. При этом тревога носила «всеобъемлющий» характер: её причинами были и «низкая самооценка», и то, что «специфика работы была неизвестна».

Этот подтип не имеет аналогов: как таковой процесс осознания личностного смысла у педагога отсутствует, поскольку решение фактически принимается за него, педагог выступает в роли объекта. С учётом этого мы разделили мотивы пе-

рехода в сферу управления на две группы: более вынужденного и более самостоятельного решения. К первой мы отнесли высказывания, которые говорят либо о полном отсутствии внутренней мотивации («назначили»), либо о нежелании сопротивляться давлению извне («уважаю директора, назначившего меня», «безысходность»). У тех педагогов, кто имел достаточное время на обдумывание, появляются собственные мотивы: новизны («желание изменить что-то в жизни») и достижения («достичь новых рубежей», «чтобы преодолеть свой страх»). Содержание мотивов говорит о невозможности или нежелании искать собственный смысл управленческой деятельности, что соответствует «очень низкому» уровню психологической готовности.

Т а б л и ц а

Характеристика типов перехода учителей от исполнительской деятельности к управленческой

Характеристики перехода	Тип А	Тип В						Тип С	
		Подтип В1			Подтип В2			Подтип С1	Подтип С2
		Всего	Группа 1	Группа 2	Всего	Группа 3	Группа 4		
Решение основано только на собственном мнении субъекта (в % от соответств. выборки)	90	46	80	21	21	23	20	36	0
Отношение семьи к назначению положительное (в % от ответивших)	89	91	100	85	77	69	85	46	86
Отношение коллег к назначению положительное (в % от ответивших)	89	63	50	71	79	69	87	73	67
Ожидания от будущей деятельности (в % от кол-ва высказываний)	83	75	82	75	62	75	54	50	*
	17	21	12	25	14	13	15	40	*
	0	4	6	0	24	12	31	10	*
Средний стаж педагогической деятельности (лет)	9,4	8,5	7,6	9,2	14,9	13,7	16,0	14,7	9,7

Характеристики перехода	Тип А	Тип В						Тип С	
		Подтип В1			Подтип В2			Подтип С1	Подтип С2
		Всего	Группа 1	Группа 2	Всего	Группа 3	Группа 4		
Осведомленность о будущей деятельности высокая (в % от ответивших)	78	54	40	64	29	23	33	27	14
Наличие ожиданий кадрового предложения (в % от соответств. выборки)	100	29	20	36	39	15	60	27	14
Среднее время принятия решения (дней)	0	1,7	0	2,9	51,9	52,6	51,2	4,4	103,8
Эмоции при получении кадр. предложения (в % от кол-ва высказываний)	78	73	93	58	29	31	25	9	0
	15	24	7	37	39	44	37	36	43
	7	3	0	5	32	25	38	55	57
Наличие тревоги в процессе перехода (в % от ответивших)	60	71	70	71	92	100	85	82	71
Психологическая готовность к переходу (в баллах, 1 – «очень низкая», 5 – «очень высокая» готовность)	5	4,5	5	4	3	3	3	2	1

Примечание. * – результаты здесь не приводятся, так как ожидания были менее чем у половины группы

Обобщив все характеристики типов перехода к управленческой деятельности (см. табл.), можно заметить проявление определенных закономерностей (правил перехода), которые дополняют уже описанные нами ранее [6].

Внутренняя (личностная) и внешняя (ситуационная) детерминация приводят к одинаковому результату – переходу исполнителя на управленческую работу. При этом два вида детерминаций дополняют друг друга: чем меньше влияние одной, тем больше влияние другой. Иначе говоря, по мере роста влияния си-

туационных факторов степень самостоятельности (свободы) принятия решения субъектом о переходе к управленческой деятельности падает.

Высокая вероятность перехода субъекта к управленческой деятельности связана с положительным отношением семьи и коллег к данному событию. Негативное же отношение ближайшего окружения на решение исполнителя стать руководителем влияния не оказывает².

Переход от исполнительской деятельности к управленческой происходит на фоне переживания субъектом

² Это правило корректно описывает переход у уже состоявшихся руководителей. Вполне возможно, что активно негативное отношение референтной группы не приводит к решению о переходе.

тревоги, реже и относительно меньшую по интенсивности тревогу испытывают исполнители с высокой психологической готовностью к переходу. В целом, *наличие* тревоги слабо зависимо от детерминации перехода, при этом *причины* тревоги имеют с детерминацией более явную связь. Чем более переход обу-

словлен лично, тем больше вклад общей неопределенности будущего в возникновении тревожности, а чем более переход обусловлен ситуационно, тем сильнее тревога обусловлена неуверенностью в себе и своих способностях быть успешным в управленческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.
2. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Интуиция в структуре принятия решений в экстремальной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2013. № 1. С. 7–13.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
4. Филлинова Е.Б. К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 5–20. doi:10.17759/sps.2015060301
5. Филлинова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89–100.
6. Филлинова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 174 с.
7. Щеколдина А.А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 229 с.

Types of transition from Executive (Teaching) Activity to Management

E.B. FILINKOVA*,
Moscow, Russia, jane421@yandex.ru

The article describes empirical typology of transition from executive activity to management, using teaching activity as an example. There were estimated determinative criteria, which were taken as the group of personal and situational factors, mainly affecting the transition, and the level of psychological readiness for the transition. There are three types of transition. "Type A" is characterized by dependence only on personal reasons, but not situational factors. The main characteristic of the transition "type B" is situational and personal dependence. The transition in this case is very variable, which is the cause of existence in the "type B" two subtypes and four groups. Mostly situational conditionality is the main feature of the transition from executive (teaching) activity to management "type C". This type is separated into two subtypes, distinguished by the target group.

Keywords: executive activity, management, psychological readiness, personal meaning, motives, expectations, emotional state, decision-making.

REFERENCES

1. Zhuravlev A.L. Psikhologiya upravlencheskogo vzaimodeystviya [Psychology of Managerial Interactions]. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2004. 476 p.
2. Naumenko Ye.A., Babushkin G.D. Intuitsiya v strukture prinyatiya resheniy v ekstremal'noy deyatel'nosti [Intuition in the Structure of Extreme decision-making] // *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh [Social, Psychological and Pedagogical aspects of the Activities of Law Enforcement Agencies]*. 2013, no. 1, pp. 7–13.
3. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General psychology]. Moscow: Pedagogika, 1973. 423 p.
4. Filinkova E.B. K probleme perekhoda ot ispolnitel'skoy (pedagogiche-skoy) deyatel'nosti k upravlencheskoy: kontseptual'noe ponimanie i teoreticheskaya model' [On the Problem of Transition from Executive (Teaching) Activity to Management: Conceptual Interpretation and Theoretical Model] // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2015. Vol. 6, no. 3, pp. 5–20. doi:10.17759/sps.2015060301

For citation:

Filinkova E.B. Types of transition from Executive Activity to Management. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 65–81. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070205

* *Filinkova Evgenya B.* — Ph.D. Psychology, Professor in Department of Social Psychology, Moscow Regional State University, Moscow, Russia, jane421@yandex.ru

5. Filinkova E.B. Motivatsiya prinyatiya resheniya uchitelyami o perekhode ot pedagogicheskoy deyatel'nosti k upravlencheskoy [Motivation of decision making about the Transition from Teaching to Management] // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*. 2012, no. 44, pp. 89–100.
6. Filinkova E.B. Psikhologiya prinyatiya resheniya o perekhode ot pedagogicheskoi k drugim vidam deyatel'nosti: Monografiya [Psychology of decision making about the transition from teaching to other activities]. Moscow: Publ. MGOU, 2012. 174 p.
7. Shchekoldina A.A. Dolzhnostnoi perekhod v professional'nom stanovlenii spetsialista: diss. ... kand. psikhol. nauk [Job transition in the professional development specialist. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 229 p.