
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.113(005.32)

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-115-141

АВТОНОМНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ И УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ: РОЛЬ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА

Л. А. Мокрецова¹, О. А. Сычев², А. М. Беспалов³, М. С. Власов⁴, М. М. Прудникова⁵

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В. М. Шукшина, Бийск, Россия.*

E-mail: ¹rektor@bigpi.biysk.ru; ²osn1@mail.ru; ³bam56@mail.ru;

⁴vlasov@bigpi.biysk.ru; ⁵mimoza.95@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Зависимость автономной мотивации учителей от стиля руководства директора школы рассматривалась ранее на основе концепции трансформационного лидерства В. Bass, в то время как ее связь со стилями, описанными в концепции К. Levin, исследована недостаточно. Также недостаточно изучены медиаторы связи между стилями руководства и мотивацией учителей. С учетом положений теории самодетерминации к числу таких медиаторов может принадлежать психологический климат коллектива.

Целью исследования стала разработка интегрирующей концепции стилей лидерства К. Lewin и теорию самодетерминации Е. Deci и R. Ryan модели зависимости профессиональной мотивации учителей и их увлеченности работой от стилей лидерства директора школы. *Дополнительной задачей* стал анализ опосредствующей роли психологического климата коллектива школы.

Методология и методики исследования. Для достижения цели было проведено корреляционное исследование, в котором приняли участие 238 учителей средних школ г. Бийска. Участники отвечали на вопросы батареи психодиагностических методик, включающей опросник профессиональной мотивации, Утрехтскую шкалу увлеченности работой, опросник «Стиль руководства» и методику оценки психологической атмосферы (климата) в коллективе. В ходе обработки данных использовались методы корреляционного и сравнительного анализа, а также линейного структурного моделирования.

Результаты исследования. Разработанная структурная модель демонстрирует, что демократический стиль руководства директора школы прямо связан с автономной мотивацией.

вацией педагогов непосредственно и опосредованно через психологический климат. Либеральный стиль руководства директора обратно связан с увлеченностью работой учителей. С точки зрения теории самодетерминации эти результаты отражают разные возможности удовлетворения базовых психологических потребностей сотрудников в коллективах с разным психологическим климатом и стилем руководства директора.

Научная новизна заключается в разработке модели, характеризующей связь стилей руководства директоров школ по типологии К. Lewin с автономной мотивацией и увлеченностью работой педагогов. Выявленный эффект частичной медиации связи между демократическим стилем руководства и автономной мотивацией учителей через психологический климат коллектива школы уточняет представления о системе социально-психологических факторов профессиональной мотивации.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов для совершенствования психологической подготовки руководителей школ, оптимизации их стиля управления педагогическим коллективом для поддержания продуктивной мотивации педагогов.

Ключевые слова: мотивация учителей, стиль управления, директивный стиль, коллегияльный стиль, либеральный стиль, психологический климат, теория самодетерминации, автономная мотивация, увлеченность работой.

Для цитирования: Мокрецова А. А., Сычев О. А., Беспалов А. М., Власов М. С., Прудникова М. М. Автономная мотивация учителей и увлеченность работой: роль стиля руководства директора школы и психологического климата // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 9. С. 115–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-115-141

TEACHERS' AUTONOMOUS MOTIVATION AND WORK ENGAGEMENT: THE ROLE OF THE PRINCIPAL'S DEMOCRATIC LEADERSHIP STYLE AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE

L. A. Mokretsova¹, O. A. Sychev², A. M. Bepalov³, M. S. Vlasov⁴, M. M. Prudnikova⁵

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia.

E-mail: ¹rektor@bigpi.biysk.ru; ²osn1@mail.ru; ³bam56@mail.ru;

⁴vlasov@bigpi.biysk.ru; ⁵mimoza.95@mail.ru

Abstract. Introduction. The dependence of autonomous motivation of teachers on the principal's leadership style was previously considered on the basis of the concept of transformational leadership by B. Bass, whereas its relationship with the styles described in the concept of K. Levin is understudied. The mediators of relations between leadership styles and teachers' motivation are not sufficiently studied. According to the self-determination theory, such mediators can include psychological climate.

Aim. The aim of the current research was to develop an integrative concept of leadership styles by K. Lewin and the theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan model of dependence of teachers' professional motivation and work engagement on the principal's leadership

styles. An additional task was to analyse the mediating role of the psychological climate of the school staff.

Methodology and research methods. The correlational research was realised with the sample comprising 238 secondary school teachers in Biysk. The participants answered the Professional Motivation Questionnaire, Utrecht Work Engagement Scale, Style of Leadership Questionnaire and Group Atmosphere Scale. During processing of obtained data the authors used correlation analysis, t-tests for comparison of means and structural equation modelling.

Results. The elaborated structural model demonstrates that the democratic leadership style of the school principal is positively related to the autonomous motivation of teachers directly and indirectly through the psychological climate. The principal's liberal leadership style is inversely related to teachers' work engagement. In terms of self-determination theory, these results reflect different opportunities to meet the basic psychological needs of employees in teams with different psychological climate and principal's leadership style.

Scientific novelty includes elaborated model describing the relationship of principals' leadership styles according to K. Lewin's typology with autonomous motivation and work engagement of teachers. The revealed effect of partial mediation of relations between democratic leadership style and autonomous motivation of teachers through psychological climate clarifies the ideas about the system of socio-psychological factors of professional motivation.

Practical significance consists in usage of the results for improvement of psychological training of principals, optimisation of their leadership style for creating better psychological atmosphere and support for teachers' productive motivation.

Keywords: teacher's motivation, leadership style, autocratic leadership style, democratic leadership style, laissez-faire leadership style, psychological climate, self-determination theory, autonomous motivation, work engagement.

For citation: Mokretsova L. A., Sychev O. A., Bepalov A. M., Vlasov M. S., Prudnikova M. M. Teachers' autonomous motivation and work engagement: The role of the principal's democratic leadership style and psychological climate. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (9): 115–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-115-141

Введение

К числу плодотворных подходов к исследованию мотивации относится теория самодетерминации Е. Deci и R. Ryan [1–3], в рамках которой эти авторы выделяют контролируемую мотивацию, включающую внешние по отношению к субъекту контролирующие стимулы, и автономную мотивацию, включающую побуждения, источником которых является «Я», субъект [2]. Автономная мотивация профессиональной деятельности имеет целый ряд важных позитивных последствий, о чем свидетельствуют результаты проведенного А. Van den Broeck с коллегами метаанализа [4]: такая мотивация сочетается с относительно высоким уровнем благополучия, позитивным отношением к работе, способствует большей эффективности труда и организационной приверженности. Эти выводы подтверждаются и на выборах учителей, о чем свидетельствуют результаты метаанализа, проведенного

G. Slemp с коллегами [5], так что вопрос о возможностях укрепления автономной мотивации педагогической деятельности имеет существенное практическое значение. На это указывают также выводы L. Pelletier и M. Rocchi о том, что автономная учительская мотивация играет важную роль в поддержании здоровой образовательной среды [6], и результаты исследования L. Van den Berghe [7], демонстрирующие, что такая мотивация сочетается с использованием учителем стиля обучения, поддерживающего удовлетворение базовых психологических потребностей учащихся.

По мнению Е. Деци с коллегами, для укрепления автономной мотивации сотрудников решающее значение имеют организационные условия, обеспечивающие удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности [1]. Поскольку эти потребности на работе могут быть удовлетворены только в отношениях с другими людьми, прежде всего, коллегами и руководителями, то представляется разумным обращение к анализу поведения директора школы и психологического климата в коллективе.

Существуют различные концепции стилей лидерства (наиболее известные рассмотрены далее в обзоре литературы), однако характеристики эффективного руководителя в этих концепциях пересекаются и отражаются в демократическом стиле лидерства, впервые описанном в 1939 году в работе К. Левина с коллегами [8]. Тем не менее наибольшее внимание исследователей в последние десятилетия привлекал трансформационный стиль лидерства, описанный в концепции В. Басса [9]: обобщая результаты восьми исследований, Е. Деци с коллегами делают вывод о том, что трансформационный стиль способствует удовлетворению базовых психологических потребностей сотрудников, укрепляет их автономную мотивацию и увлеченность работой, а также повышает удовлетворенность трудом и организационную приверженность [1]. В то же время в исследовании мотивации учителей в Турции Н. Серин и А. Аккауа обнаружили обратную связь автономной мотивации с трансформационным лидерством [10]. Немногочисленность и противоречивость подобных исследований свидетельствует об актуальности исследований связи стилей лидерства с мотивацией сотрудников.

В ситуации преимущественного интереса к трансакционному лидерству незаслуженно забытым исследователями оказался классический подход К. Левина с коллегами [8]. В то же время, как отмечают А. Шеперд-Джонс и Дж. Салисбери-Гленнон, описанные в рамках этого подхода стили имеют непосредственное отношение к возможностям удовлетворения базовых психологических потребностей сотрудников [11]. Так, например, демократический лидер может удовлетворять потребности сотрудников в автономии, избегая принуждения, давления и мелочного контроля, предоставляя вместо этого советы и предложения. Удовлетворение потребности в ком-

петентности возможно, поскольку демократический лидер демонстрирует веру в возможность самостоятельного решения работником поставленных перед ним задач и предоставляет объективную оценку результатов. Потребность в связанности в этом случае может удовлетворяться благодаря тому, что демократический лидер стимулирует коммуникацию между сотрудниками, поддерживает благоприятный психологический климат. В эмпирическом исследовании мотивационных последствий стилей лидерства директоров школ, основанном на классической типологии, A. Shepherd-Jones и J. Salisbury-Glennon обнаружили, что демократический стиль действительно сочетается с более высоким уровнем удовлетворения базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности у учителей [11]. Несмотря на этот вывод, других надежных данных о связи классических стилей лидерства с особенностями мотивационной сферы педагогов в целом и уровнем автономной мотивации в частности обнаружить не удалось – этот пробел в знаниях определил основную проблему данного исследования.

Поскольку необходимое для поддержания автономной мотивации удовлетворение базовых потребностей осуществляется в отношениях не только с руководителем, но и с коллегами, специального анализа также заслуживает роль психологического климата. Хотя в исследовании O. Dickhäuser с коллегами [12] было продемонстрировано значение психологического климата в коллективе для учительской мотивации, а в исследованиях T. McCarley с коллегами [13] и N. Allen с коллегами [14] показана связь стиля руководства с позитивным психологическим климатом, вытекающее из этих работ предположение об опосредующей роли психологического климата в отношениях между стилем руководства и мотивацией учителей до сих пор не было проверено.

Таким образом, целью данного исследования стала разработка интегрирующей концепцию стилей лидерства K. Lewin [8] и теории самодетерминации E. Deci и R. Ryan [1–3] модели зависимости профессиональной мотивации учителей и их увлеченности работой от стилей лидерства директора школы. Дополнительной задачей является анализ в рамках этой модели опосредствующей роли психологического климата коллектива школы.

Исследовательские вопросы:

1. Как связана профессиональная мотивация учителей, их увлеченность работой с коллегиальным (демократическим), директивным и либеральными стилями руководства директора школы?
2. Какова связь психологического климата в коллективе школы с автономной мотивацией педагогов и стилями руководства?
3. Является ли психологический климат медиатором связи между стилями руководства директора и профессиональной мотивацией учителей?

Обзор литературы

Социально-психологические аспекты мотивации, характеризующие ее зависимость от различных внешних условий и воздействий, подробно рассматриваются в рамках теории самодетерминации. В основу этой теории были положены результаты эксперимента Е. Деци, в котором обнаружился подрывающий внутреннюю мотивацию к решению головоломок эффект контролирующих вознаграждений [15]. В последующих исследованиях были обнаружены и другие внешние факторы, негативно сказывающиеся на внутренней мотивации: например, М. Леппер и Д. Гринне продемонстрировали, что мотивация снижается при наличии надзора за деятельностью со стороны посторонних [16], Е. Деци с коллегами показали снижение внутренней мотивации в ситуации соревнования [17], Т. Амабиле с соавторами показали негативный эффект временных ограничений [18]. Множество подобных экспериментов позволило накопить убедительные данные о роли внешнего контроля: в ходе метаанализа 128 исследований Е. Деци с коллегами показали наличие существенного негативного эффекта разных типов контролирующих вознаграждений на внутреннюю мотивацию [19].

С учетом важности социального контроля и основанной на нем регуляции поведения Е. Деци и Р. Раян выделили контролируемую мотивацию, включающую внешние по отношению к субъекту контролирующие и принуждающие стимулы [2]. Е. Деци и Р. Раян включают в ее состав экстерналиную мотивацию, связанную со стремлением к вознаграждениям или избеганием наказаний, и интроецированную мотивацию, включающую поверхностно усвоенные, но, по существу, остающиеся чуждыми по отношению к интересам субъекта ценности, вызывающие чувства долга, стыда или гордости [2]. В отличие от контролируемой автономная мотивация, согласно Е. Деци и Р. Раян [2], включает побуждения, источником которых является «Я», субъект, а именно: внутреннюю мотивацию, связанную с переживанием удовольствия от самого процесса деятельности, а также идентифицированную и интегрированную мотивацию, основанную на глубоко усвоенных личностью ценностях [2]. Еще один тип мотивации, описанный Е. Деци и Р. Раян, – амотивация, отражающая нехватку или отсутствие побуждений [20], когда вовлеченность в деятельность носит формальный характер ввиду утраты ее смысла, отсутствия ясных субъекту причин для ее реализации.

Р. Раян и Дж. Коннелл продемонстрировали, что различные типы мотивации могут быть упорядочены в рамках континуума автономии, о чем свидетельствует соответствие корреляционной матрицы различных мотивов симплекс-структуре [21]. Этот вывод означает, что в наиболее лаконичной форме мотивация может быть охарактеризована точкой в этом кон-

тинууме, координатой которой является относительный индекс автономии (RAI), отражающий соотношение автономных и контролируемых мотивов в структуре мотивации: высокий индекс автономии означает преобладание автономной мотивации. Недавно K. Sheldon с коллегами показали, что, хотя для описания континуума автономии лучше подходит не симплексная, а циркумплексная структура, относительный индекс автономии остается достаточно хорошим показателем, отражающим соотношение автономных и контролируемых мотивов [22].

Основным психологическим фактором автономной мотивации, согласно R. Ryan и E. Deci, является удовлетворение в ходе деятельности базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности (позитивных отношениях с окружающими) [3]. По определению R. Ryan и E. Deci, потребность в автономии отражает стремление действовать самостоятельно, в соответствии с собственными интересами и иметь возможность выбора; потребность в компетентности отражает стремление чувствовать себя компетентным и успешным в деятельности; потребность в связанности означает желание чувствовать свою связь с другими людьми и уважение с их стороны [3].

Предсказания теории самодетерминации относительно последствий разных типов мотивации в организационном контексте хорошо подтверждаются эмпирическими данными, о чем свидетельствуют результаты проведенного A. Van den Broeck с коллегами метаанализа [4]. На основе обобщения результатов, полученных в 124 выборках, эти авторы убедительно показывают, что внутренняя мотивация является наиболее важным типом мотивации для благополучия, отношения к работе и поведения сотрудников, в то время как идентифицированная мотивация более важна в контексте производительности и организационной приверженности. Интроецированная мотивация имеет как положительные, так и отрицательные последствия, экстерналиная мотивация слабо связана с поведением сотрудников и при этом наносит ущерб благополучию сотрудников, в то время как амотивация имеет только негативные последствия [4].

К числу важных позитивных последствий автономной мотивации учителей относится их увлеченность работой, что подтверждается результатами исследований E. Moreira-Fontán с коллегами [23] и M. Li с коллегами [24]. Увлеченность работой была описана в исследованиях W. Schaufeli и A. Bakker как стойкое позитивное и приносящее удовлетворение состояние, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью деятельностью [25]. По мнению авторов этой концепции, оно способствует продуктивной деятельности и профессиональному росту, а также служит важным фактором защиты от эмоционального выгорания [25]. Увлеченность работой

можно рассматривать в качестве дополнительного индикатора автономной мотивации к труду.

Роль базовых потребностей была продемонстрирована в другом метаанализе A. Van den Broeck с коллегами [26], где на материале 34 выборок было показано, что удовлетворение всех трех базовых потребностей прямо связано с внутренней и идентифицированной мотивацией к труду при наличии обратной связи с амотивацией. В той же работе было показано, что удовлетворенность базовых потребностей имеет целый ряд других позитивных последствий, таких как более высокая производительность труда и креативность в работе, организационная приверженность, удовлетворенность работой, увлеченность, при меньшем выгорании и желании уволиться.

Поддержка автономии сотрудников со стороны руководителя играет существенную роль в мотивировании сотрудников, о чем свидетельствуют результаты проведенного G. Slemp с коллегами [27] метаанализа на 83 выборках. В частности, результаты этого исследования свидетельствуют о существенном эффекте поддержки автономии руководителем на удовлетворенность базовых потребностей и автономную мотивацию работников (размер эффекта $r = 0,38$).

Относительно профессиональной мотивации учителей в другом метаанализе 102 исследований, проведенном G. Slemp с коллегами, было показано, что автономная мотивация связана с большей преданностью работе, удовлетворенностью трудом и увлеченностью работой, меньшей подверженностью эмоциональному выгоранию и стрессу, большей удовлетворенностью жизнью и самоэффективностью [5]. Результаты этого метаанализа также полностью подтвердили базовую для теории самодетерминации модель, согласно которой автономная мотивация предсказывается удовлетворенностью базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. Также подтвердилось, что контролируемая мотивация учителей в первую очередь предсказывается фрустрацией потребности в автономии.

О практической важности автономной мотивации педагогической деятельности свидетельствует доказанная в этом метаанализе ее связь со стилем обучения, поддерживающим автономию учащихся [5], который, как показали исследования L. Haerens с коллегами [28] и N. Aelterman с коллегами [29], действительно связан с более выраженной автономной академической мотивацией у учеников. Иными словами, наиболее продуктивную автономную мотивацию к учебе у учащихся более эффективно формируют и поддерживают педагоги, у которых доминирует автономная мотивация к труду.

Существенную связь с автономной мотивацией учителей в метаанализе, проведенном G. Slemp, продемонстрировала воспринимаемая учителем поддержка автономии со стороны руководителя (размер эффекта $r = 0,30$) и

трансформационный стиль лидерства ($r = 0,44$), однако эти выводы основаны на небольшом количестве исследований (8 и 4 соответственно) [5].

Результаты этого метаанализа показывают, что стили лидерства относятся к числу факторов организационной среды, связь которых с профессиональной мотивацией педагогов привлекает интерес. Самая известная типология стилей лидерства (или руководства) была предложена в 1939 году К. Lewin с соавторами, которые выделили авторитарный (или директивный), демократический (или коллегиальный) и либеральный (или попустительский) стили [8]. По оценке авторов этого подхода, в долгосрочной перспективе наиболее результативным стилем руководства является коллегиальный [8]. Согласно современным описаниям этих стилей, представленным в руководстве Р. Northouse [30], лидеры, придерживающиеся такого стиля, склонны считать, что их подчиненные способны к самостоятельному решению поставленных перед ними задач. Вместо того чтобы контролировать сотрудников, такой лидер предпочитает сотрудничать с ними и относится к каждому справедливо, избегая предвзятости и демонстрации превосходства. Демократический лидер вместо вертикальной коммуникации (сверху вниз) поддерживает в коллективе отношения на равных и стимулирует коммуникацию между сотрудниками. Руководство осуществляется здесь без принуждения и давления посредством постановки целей и задач, информирования, предоставления советов и предложений, при этом оценка деятельности подчиненных носит объективный характер.

Директивный стиль лидерства, по данным Р. Northouse [30], характеризуется стремлением контролировать деятельность подчиненных и единолично принимать решения, такой лидер не поддерживает коммуникацию между подчиненными и предпочитает, чтобы вся деловая коммуникация шла через него. Авторитарный лидер не скупится на похвалу или критику подчиненных, однако его оценки зачастую основаны на субъективных предпочтениях, которые могут не отражать объективные требования к результативности.

Попустительский стиль лидерства, по данным Р. Northouse [30], характеризуется номинальным лидерством при фактическом минимальном участии в руководстве. Такие лидеры не предпринимают попыток повлиять на деятельность подчиненных, они полагаются на естественное развитие событий. Подчиненные имеют полную свободу делать все, что они считают нужным, при этом руководитель воздерживается от попыток регулировать работу и не демонстрирует своих оценок, что может привести к дезориентации подчиненных в отношении цели и задач деятельности.

В. Bass предложил концепцию, в которой основное внимание уделяется двум стилям лидерства: трансформационному (обеспечивающему после-

дователей вдохновением на реализацию поставленных задач и видением, как эти задачи выполнить) и транзакционному (использующему контролирующие практики на основе организационных стандартов и норм) [9]. Эта концепция остается наиболее популярной в зарубежных исследованиях, и на ее основе были получены основные результаты о связи стиля лидерства (преимущественно трансформационного) с мотивацией учителей.

Наиболее интересной с учетом теоретических основ данного исследования является концепция вовлекающего лидерства, разработанная W. Schaufeli [31] на основе теории рабочих требований и ресурсов [32] и теории самодетерминации [2]. Вовлекающее лидерство, согласно W. Schaufeli, характеризуется тем, что лидеры, во-первых, вдохновляют своих последователей (например, воодушевляя их своим видением и планами, а также давая почувствовать, что они вносят свой вклад в важную миссию); во-вторых, способствуют их росту (например, предоставляя им свободу и ответственность, делегируя задачи); в-третьих, объединяют своих последователей (например, поощряя сотрудничество и поддерживая командный дух). Все это способствует удовлетворению потребностей в автономии (когда сотрудники ощущают свой контроль и соответствие целей организации своим целям), компетентности (в результате успешного решения сложных задач) и связанности (благодаря сотрудничеству и командной работе), что, в свою очередь, укрепляет автономную мотивацию [31]. Концепция W. Schaufeli, перекидывая мост между исследованиями лидерства и теорией самодетерминации, открывает возможности теоретического осмысления успешности «вовлекающих» лидеров в терминах психологии мотивации.

Рассмотрим имеющиеся в литературе данные о связи профессиональной мотивации учителей со стилями лидерства руководителя школы. В исследовании Y. Kanat-Maunon с коллегами было показано, что автономная мотивация учителей связана с трансформационным стилем руководителя, в основе которого, в свою очередь, лежит автономная профессиональная мотивация руководителя, в то время как основанный на контролируемой мотивации транзакционный стиль руководства показал связь с контролируемой мотивацией учителей [33]. В исследовании O. Eyal и G. Roth было обнаружено, что трансформационный стиль директора школы поддерживает автономную профессиональную мотивацию учителей, в то время как транзакционное лидерство поддерживает контролируемую мотивацию и оказывает влияние на эмоциональное выгорание [34]. В исследовании G. Pinkas также получены данные о связи воспринимаемого стиля руководства с учительской мотивацией: трансформационное лидерство показало связь внутренней мотивации, транзакционное – с идентифицированной,

интроецированной и экстернальной мотивацией, а попустительский стиль – с амотивацией [35].

Не все исследования подтверждают позитивный эффект трансформационного лидерства на мотивацию: в исследовании Н. Serin и А. Akkaуа учителя, воспринимающие стиль руководителя как трансформирующий, показали меньший уровень внутренней мотивации [10]. В исследовании М. Adarkwah и Y. Zeуan также были получены парадоксальные данные о том, что три из четырех показателей трансформационного лидерства продемонстрировали обратные связи с мотивацией учителей [36]. Данные, ставящие под сомнение позитивный эффект трансформационного лидерства на учительскую мотивацию, были получены также в исследовании F. Eres: воспринимаемый уровень трансформационного лидерства директоров школ не показал связи с мотивацией учителей начальных классов Анкары [37]. В двух последних исследованиях [36], [37] для оценки мотивации использовались малоизвестные методики, валидность которых сомнительна, так что их выводы недостаточно надежны.

От стиля руководства зависит и психологический климат коллектива школы: в исследованиях Т. McCarley с коллегами [13], а также N. Allen с коллегами [14] было показано, что трансформационный стиль руководства директора связан с позитивным психологическим климатом. Прямая связь психологического климата коллектива с учительской мотивацией была продемонстрирована в исследовании О. Dickhäuser с коллегами [12]. Тем не менее не удалось обнаружить исследований, в которых психологический климат рассматривается в качестве медиатора связи между стилем руководства и мотивацией учителей.

Подводя итоги обзора литературы, можно сделать вывод, что, несмотря на значительный интерес к проблеме связи стилей руководства директоров школ с профессиональной мотивацией учителей, прошлые исследования недостаточно полно охватывают ее разные аспекты. Во-первых, все рассмотренные исследования (за исключением работы А. Shepherd-Jones и J. Salisbury-Glennon [11]) опираются на концепцию лидерства В. Bass [9] и игнорируют более распространенную в практической сфере классическую теорию лидерства К. Levin [8], что делает актуальным вопрос о том, как именно соотносятся классические стили лидерства директора школы с мотивацией учителей. Во-вторых, несмотря на наличие данных о связи учительской мотивации с психологическим климатом (в исследовании О. Dickhäuser с коллегами [12]), до сих пор не рассматривалась гипотеза о том, что психологический климат может выступать в качестве медиатора связи между стилями лидерства и профессиональной мотивацией учителей.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологической основой исследования стала теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Поиск и подбор исследований по проблеме связи стилей руководства директоров школ с автономной мотивацией учителей проводился с использованием международных баз данных: Scopus, WoS, Google Scholar. Поисковые запросы включали ключевые слова и словосочетания: «автономная мотивация учителя», «увлеченность учителей работой», «стиль руководства и мотивация», «стиль руководства директора школы», «психологический климат коллектива школы» и на русском и английском языках. Поиск был ограничен периодом с 1990 по 2021 годы.

Выборка состояла из 238 учителей школ г. Бийска в возрасте от 21 до 67 лет, средний возраст – 41,5 года, стандартное отклонение – 11,1 года. Средний педагогический стаж в этой выборке учителей составил 17,9 года, стандартное отклонение – 11,5 года. Среди опрошенных подавляющее большинство составили женщины (220 человек, 92,5 %). Исследование проводилось осенью 2018 года, анонимный опрос был организован в соответствии с этическими требованиями к такого рода процедурам, он проводился в бланковой форме в ходе текущих совещаний педагогических коллективов. Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения или информирования об индивидуальных результатах.

Для диагностики мотивации трудовой деятельности педагогов использовался разработанный на основе теории самодетерминации опросник профессиональной мотивации (ОПМ-2) Е. Н. Осина с коллегами [38], включающий 20 утверждений (по 3–4 пункта на каждую из шести шкал, соответствующих отдельным видам мотивационной регуляции). Согласие с каждым утверждением оценивается испытуемым по пятибалльной шкале. Величина коэффициента альфа Кронбаха по шкалам свидетельствует о хорошей надежности всех шести шкал (коэффициенты приведены в скобках): внутренняя мотивация (0,91), интегрированная мотивация (0,88), идентифицированная мотивация (0,83), интроецированная мотивация (0,71), экстернализованная мотивация (0,78), амотивация (0,71). Помимо оценок по первичным шкалам, также на основе их оценок могут быть вычислены общие показатели автономной мотивации (сумма первых трех шкал) и контролируемой мотивации (сумма последних трех шкал), а также относительный индекс автономии (relative autonomy index, или RAI), представляющий собой разность между показателями автономной и контролируемой мотивации. Индекс автономии выступает в качестве наиболее общего показателя продуктивности профессиональной мотивации: чем выше его значение, тем больше выраженность автономных мотивов профессиональной деятельности и тем меньше выраженность контролируемой мотивации.

Для оценки учителями стилей управления директора школы использовалась методика «Стиль руководства» А. Л. Журавлева и В. Ф. Рубахина [39]. Эта методика состоит из 27 заданий, в каждое из которых входит по 5 утверждений, описывающих разные варианты решения руководителем управленческих задач. Учителя в каждом пункте выбирали одно утверждение, которое лучше всего соответствует их руководителю. Для получения итоговых оценок по шкалам директивного, коллегиального и либерального стилей управления проводится суммирование баллов с учетом веса каждого утверждения по ключу, при этом некоторые пункты входят одновременно в разные шкалы с разными весами. Результаты анализа надежности с помощью коэффициента альфа Кронбаха показали, что шкалы директивного и либерального стиля показывают приемлемую надежность (0,73 и 0,70 соответственно), в то время как надежность шкалы коллегиального стиля оказалась неудовлетворительной (0,57). После исключения семи пунктов, показавших наименьшую корреляцию со шкалой (пункты 22В, 18В, 26А, 22Б, 4Д, 10Д, 7Д), коэффициент надежности достиг приемлемой величины (0,70), так что в ходе дальнейшего анализа эта шкала использовалась в таком сокращенном составе.

Психологическая атмосфера оценивалась по методике оценки психологической атмосферы в коллективе F. Fiedler [40] в адаптации Ю. Л. Ханина [41]. Методика включает в себя 10 биполярных шкал (например, «дружелюбие – враждебность»). Испытуемый оценивает психологический климат по каждой из шкал, указывая близость к одному или другому полюсу по восьмибальной шкале. Чем выше суммарный показатель по этим шкалам, тем более позитивной является субъективная оценка психологического климата в коллективе. Коэффициент надежности (альфа Кронбаха) составил 0,96.

Для определения уровня увлеченности работой использовалась методика «Утрехтская шкала увлеченности работой» (UWES), разработанная W. Schaufeli [42] и адаптированная Д. А. Кутузовой¹. Методика состоит из 17 пунктов, образующих три шкалы: энергичность (уровень энергии и готовности прикладывать усилия при возникновении трудностей), энтузиазм (наличие смысла в работе, воодушевление, гордость за свою работу) и поглощенность деятельностью (концентрация на работе, погруженность в рабочий процесс, аналогичная состоянию потока). Каждая из шкал включает 5–6 утверждений, описывающих различные переживания. Испытуемые оценивают, насколько часто они испытывают то или иное переживание по отношению к своей работе, по семибальной шкале от «никогда» (0 баллов)

¹ Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 213 с.

до «каждый день» (6 баллов). Сумма трех шкал является общим показателем увлеченности работой. Коэффициенты надежности шкал составили соответственно 0,85; 0,87; 0,85, надежность общего показателя увлеченности работой – 0,95.

Статистический анализ данных проводился с помощью программы Jamovi 1.0.7, структурное линейное моделирование осуществлялось в программе Mplus 8 с использованием робастного алгоритма максимального правдоподобия (MLR), устойчивого по отношению к отклонению распределения данных от нормального закона. Структурное моделирование, позволяющее учесть всю совокупность связей между переменными, использовалось для анализа отношений между стилями управления, психологическим климатом, мотивацией и увлеченностью работой. Средствами структурного моделирования были проверены гипотезы о том, что связь стиля управления с профессиональной мотивацией опосредована через психологический климат коллектива: медиационный анализ проводился с помощью функции model indirect в Mplus с использованием бутстреп-анализа (5000 выборок).

Результаты исследования

Средние значения по шкалам профессиональной мотивации, представленные в табл. 1, свидетельствуют о явном доминировании автономных типов мотивации над контролируруемыми, что подтверждается также высоким значением индекса автономии (RAI).

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции шкал профессиональной мотивации с показателями стиля управления ($N = 238$)

Table 1

Descriptive statistics and correlations between professional motivation scales and indicators of leadership styles ($N = 238$)

Методики и показатели	Среднее	Стандартное отклонение	Стиль управления			Психологический климат
			Директивный	Коллегиальный	Либеральный	
ОПМ-2. Внутренняя мотивация (ВМ)	3,95	0,85	-0,12	0,15*	-0,18**	0,25***
ОПМ-2. Интегрированная мотивация (ИНТ)	3,83	0,87	-0,09	0,16*	-0,18**	0,21**
ОПМ-2. Идентифицированная мотивация (ИДЭ)	3,54	0,87	-0,09	0,14*	-0,19**	0,20**

Методики и показатели	Среднее	Стандартное отклонение	Стиль управления			Психологический климат
			Директивный	Коллегиальный	Либеральный	
ОПМ-2. Интроецированная мотивация (ИНТР)	2,61	0,96	0,01	-0,05	0,05	-0,07
ОПМ-2. Экстернальная мотивация (ЭКС)	2,60	1,02	0,08	-0,12	0,04	-0,13
ОПМ-2. Амотивация (АМ)	1,86	0,93	0,18**	-0,24***	0,18**	-0,07
ОПМ-2. Автономная мотивация	11,31	2,32	-0,11	0,17*	-0,20**	0,24***
ОПМ-2. Контролируемая мотивация	7,08	2,38	0,10	-0,15*	0,10	-0,11
ОПМ-2. Индекс автономии (RAI)	4,24	3,52	-0,14*	0,21***	-0,20**	0,24***
UWES. Энергичность	4,01	1,16	-0,08	0,21**	-0,25***	0,25***
UWES. Энтузиазм	4,35	1,22	-0,14*	0,22***	-0,29***	0,30***
UWES. Поглощенность	4,16	1,20	-0,01	0,11	-0,22***	0,18**
UWES. Увлеченность работой	4,16	1,13	-0,08	0,19**	-0,26***	0,25***

Примечание. Статистическая значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Note. Statistical significance of coefficients: * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Коэффициенты корреляции между показателями профессиональной мотивации и стилями управления (см. табл. 1) свидетельствуют о наличии прямой связи директивного стиля управления с амотивацией и слабой обратной связи с индексом автономии. Коллегиальный стиль управления показал слабые, но статистически значимые прямые связи со всеми шкалами автономной мотивации: внутренней, интегрированной и идентифицированной. При этом высокую статистическую значимость имеет обратная корреляция между коллегиальным стилем и амотивацией. Все обобщенные показатели профессиональной мотивации также показали ожидаемые связи с коллегиальным стилем управления. Либеральный стиль управления продемонстрировал обратные связи со всеми шкалами автономной мотивации и прямую связь со шкалой амотивации. Выявлены также обратные корреляции этого стиля с общей автономной мотивацией и индексом автономии. Таким образом, все три стиля управления показали связи с различными шкалами опро-

сника профессиональной мотивации и индексом автономии. О важной роли стиля руководства свидетельствует тот факт, что все три стиля показали связь с наиболее общим параметром, характеризующим профиль профессиональной мотивации, – индексом автономии.

Связь стилей руководства с увлеченностью работой и ее показателями является аналогичной (см. табл. 1): коллегиальный стиль показывает прямые связи с увлеченностью и двумя ее показателями (энергичностью и энтузиазмом), в то время как либеральный стиль – обратные связи с увлеченностью и всеми ее показателями. Директивный стиль показал лишь слабую обратную связь с одним из показателей увлеченности – энтузиазмом. Таким образом, результаты анализа корреляций стилей руководства с увлеченностью работой соответствуют тому, что было выявлено при анализе корреляций с профессиональной мотивацией. Эти результаты свидетельствуют о позитивном вкладе коллегиального стиля управления в мотивацию и увлеченность при наличии негативного эффекта директивного и особенно либерального стилей.

Позитивный психологический климат в коллективе также показал целый ряд аналогичных связей с профессиональной мотивацией и увлеченностью работой. В частности, статистически значимые корреляции с психологическим климатом получены для всех типов автономной мотивации, общего показателя автономной мотивации и относительного индекса автономии. Увлеченность работой и все три ее отдельных показателя также продемонстрировали высокосignимые корреляции с психологическим климатом.

В ходе структурного моделирования за основу была взята модель, в которой три взаимосвязанных стиля управления предсказывают индекс автономии (как наиболее общий показатель, характеризующий продуктивность профессиональной мотивации) и увлеченность работой. В соответствии с гипотезой об опосредованных отношениях между переменными были добавлены пути от стилей руководства к психологическому климату и от климата к индексу автономии и увлеченности работой. После проведенного анализа этой модели из нее были исключены пути, не показавшие статистической значимости.

Полученные оценки итоговой модели (см. рис. 1) позволяют сделать вывод о ее отличном соответствии данным: $\chi^2 = 4,35$; $df = 6$; $p = 0,63$; CFI = 1; TLI = 1,046; RMSEA < 0,001; 90-процентный доверительный интервал для RMSEA: 0,000–0,070; PCLOSE = 0,862; N = 238.

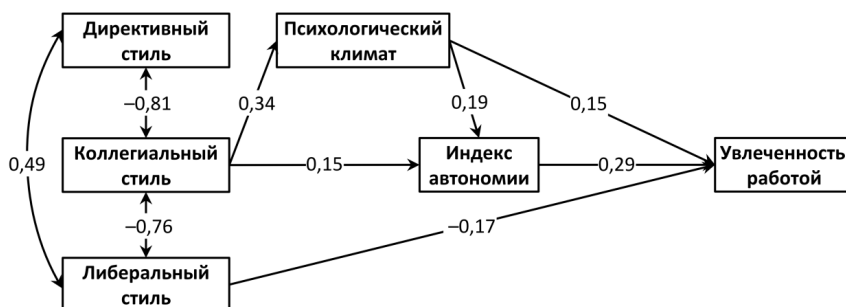


Рис. 1. Структурная модель связей между стилями руководства, психологическим климатом в школе, индексом автономии и увлеченностью работой (все приведенные коэффициенты значимы при $p < 0,05$)

Fig. 1. Structural equation model of relations between leadership styles, psychological climate in school, relative autonomy index and work engagement (all coefficients are significant at $p < 0.05$)

Приведенная на рис. 1 модель демонстрирует, прежде всего, тот факт, что три стиля руководства не являются статистически независимыми (по крайней мере, в восприятии педагогов), напротив, они тесно связаны между собой, причем ведущее значение для мотивации среди них имеет коллегиальный стиль управления. В соответствии с ожиданиями коллегиальный стиль прямо связан с индексом автономии, который, в свою очередь, показывает прямую связь с увлеченностью работой. Либеральный стиль при этом оказывает непосредственный негативный эффект на увлеченность работой, однако связи с индексом автономии не демонстрирует.

Результаты медиационного анализа подтверждают вывод о частичной медиации эффекта коллегиального стиля руководства на индекс автономии через психологический климат: и непосредственный эффект ($b = 0.016$; $p = 0.017$), и опосредованный через психологический климат ($b = 0.007$; $p = 0.024$) оказались статистически значимы, при этом доля медиации (P_M) составила 30 %. В отношении эффекта коллегиального стиля на увлеченность работой статистически значимыми при $p < 0,05$ оказались все три медиации: через индекс автономии ($P_M = 38$ %), через психологический климат ($P_M = 44$ %), а также через психологический климат и затем через индекс автономии ($P_M = 18$ %). Таким образом, психологический климат частично опосредует влияние стилей руководства как на профессиональную мотивацию, так и на увлеченность работой.

Обсуждение результатов

Результаты анализа связей между стилем руководства, психологическим климатом, мотивацией и увлеченностью работой позволяют сделать вывод о том, что воспринимаемый учителем стиль руководства директора школы действительно связан с его мотивацией и увлеченностью работой. В соответствии с ожиданиями наиболее существенный позитивный вклад в автономную мотивацию и увлеченность работой вносит коллегиальный стиль руководства, причем такой вклад является частично опосредованным через психологический климат в коллективе. Вклад коллегиального стиля управления в увлеченность работой опосредован как автономной мотивацией, так и психологическим климатом.

Рассматривая эти факты в контексте теории самодетерминации, можно предположить, что руководитель с коллегиальным стилем руководства поддерживает позитивный психологический климат в коллективе, избегая контроля и санкций, развивая позитивные межличностные отношения с сотрудниками и культивируя атмосферу взаимопонимания и творчества. Руководители с коллегиальным стилем привлекают к разработке решений членов коллектива и пользуются делегированием полномочий, что поддерживает потребность в автономии. Оценивая результативность деятельности работников, такой руководитель предоставляет адекватную обратную связь, что позволяет поддерживать потребность в компетентности.

Либеральный стиль руководства в нашем исследовании показал обратную связь с увлеченностью работой, свидетельствующую о его деструктивной роли. Несмотря на слабость контроля над деятельностью подчиненных и предоставление им максимальной самостоятельности, такие руководители не создают условий, необходимых для удовлетворения базовых психологических потребностей у подчиненных. Не вникая достаточно глубоко в содержание и результаты деятельности, такие руководители, по-видимому, не способны ставить подчиненным задачи адекватной трудности, они также не предоставляют обратной связи в объеме, достаточном для удовлетворения потребности в компетентности. Ввиду недостаточной компетентности в вопросах работы организации вмешательство такого руководителя могут вызывать хаос, дезориентировать их, затруднять работу подчиненных, провоцируя у них неудовлетворенность результатами, снижение осмысленности деятельности и увлеченности.

Директивный стиль, показавший самые слабые корреляционные связи с мотивацией и увлеченностью, а также вовсе не задействованный в структурной модели, оказался наименее существенным организационным фактором мотивации. Довольно слабая роль этого фактора может объяс-

няться также тем, что высокая выраженность директивного стиля, вероятно, является относительно редкой в системе школьного образования ввиду достаточно высокой сознательности, дисциплинированности, ответственности большинства педагогов.

Полученные выводы о прямой связи демократического стиля руководства директора школы с автономной мотивацией учителей подтверждает полученный ранее аналогичный вывод A. Shepherd-Jones и J. Salisbury-Glennon [11], уточняя при этом конкретный вклад каждого стиля не только в автономную мотивацию, но и тесно связанную с ней увлеченность работой. Результаты указанного исследования существенно дополняют имеющиеся в литературе данные о важной роли стиля лидерства директора школы в поддержании автономной мотивации педагогов и их увлеченности работой, демонстрируя этот факт с применением классической теории лидерства K. Levin [8] в отличие от исследований Y. Kanat-Maymon с коллегами [33], O. Eyal и G. Roth [34], G. Pinkas [35], получивших подобный вывод на основе концепции B. Bass [9]. Вывод о том, что психологический климат коллектива является медиатором связи между стилем руководства и автономной мотивацией, подтверждает и дополняет выводы T. McCarley с коллегами [13] и N. Allen с коллегами [14] о связи стиля руководства с позитивным психологическим климатом в школе, а также вывод O. Dickhäuser с коллегами [12] о связи психологического климата с мотивацией учителей.

Ограничением данного исследования является тот факт, что для оценки стиля руководства директора школы использовался только один источник – результаты опроса учителей. Не исключено, что самооценка стиля руководства директорами может существенно отличаться от учительской оценки. Полученные в данном исследовании результаты фактически свидетельствуют лишь о том, что воспринимаемый учителем стиль руководства директора связан с его мотивацией. При этом не исключено, что директор школы гибко использует различные стилевые средства в работе с подчиненными, различающимися по уровню мотивации, ответственности, дисциплинированности и т. п., что приводит к различному восприятию стиля руководства учителями с разной мотивацией. Этот аспект проблемы требует специального исследования с использованием разносторонних методов оценки стиля руководства, а также большего числа директоров и школ. Корреляционный дизайн исследования не позволяет сделать уверенных выводов о причинно-следственной связи, поэтому перспективу данного исследования составляет вопрос о том, возможно ли путем совершенствования стиля руководства администрации школы повысить автономную мотивацию учителей.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют дать следующий ответ на первый исследовательский вопрос: при учете и контроле взаимных корреляций между стилями руководства из трех стилей прямую связь с автономной мотивацией демонстрирует лишь один – коллегиальный. Этот же стиль опосредованно через автономную мотивацию связан с увлеченностью работой, причем последняя также показывает обратную непосредственную связь с либеральным стилем. В ответ на второй исследовательский вопрос на основе полученных результатов можно утверждать, что психологический климат связан как с автономной мотивацией, так и с коллегиальным стилем руководства. Ответ на третий исследовательский вопрос заключается в том, что психологический климат коллектива действительно является медиатором связи между стилями руководства директора и профессиональной мотивацией учителей.

В целом полученные данные свидетельствуют о весомой роли некоторых организационных факторов (стиля управления и психологического климата) в поддержании и укреплении продуктивной мотивации педагогической деятельности учителей. Создание организационных условий для поддержания и развития автономной мотивации учителей может рассматриваться в качестве одного из возможных ресурсов повышения качества образования.

Список использованных источников

1. Deci E. L., Olafsen A. H., Ryan R. M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017. Vol. 4. P. 19–43. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
2. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*. 2008. Vol. 49, № 3. P. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801
3. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *The American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
4. Van den Broeck A., Howard J. L., Van Vaerenbergh Y., Leroy H., Gagné M. Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation // *Organizational Psychology Review*. 2021. DOI: 10.1177/20413866211006173 Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/20413866211006173> (date of access: 18.06.2021).
5. Slemp G. R., Field J. G., Cho A. S. H. A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation // *Journal of Vocational Behavior*. 2020. DOI: 10.1016/j.jvb.2020.103459 Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879120300841> (date of access: 18.06.2021).

6. Pelletier L. G., Rocchi M. Teachers' Motivation in the Classroom // In: Liu W. C., Wang J. C. K., Ryan R. M. (eds) *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer, 2016. P. 107–127. DOI: 10.1007/978-981-287-630-0_6
7. Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L. Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout // *Psychology of Sport and Exercise*. 2014. Vol. 15, № 4. P. 407–417. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001
8. Lewin K., Lippitt R., White R.K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates" // *The Journal of Social Psychology*. 1939. Vol. 10, № 2. P. 269–299. DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366
9. Bass B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, 1985. 191 p.
10. Serin H., Akkaya A. The Relationship Between School Principals' Perceived Transformational Leadership Behavior and Teachers' Motivation // *International Education Studies*. 2020. Vol. 13, № 10. P. 70–87. DOI: 10.5539/ies.v13n10p70
11. Shepherd-Jones A. R., Salisbury-Glennon J. D. Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles // *Journal of Research in Education*. 2018. Vol. 28, № 2. P. 93–131. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201598.pdf> (date of access: 20.06.2021).
12. Dickhäuser O., Janke S., Daumiller M., Dresel M. Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach // *British Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 91, № 1. P. 391–408. DOI: 10.1111/bjep.12370
13. McCarley T. A., Peters M. L., Decman J. M. Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis // *Educational Management Administration & Leadership*. 2016. Vol. 44, № 2. P. 322–342. DOI: 10.1177/1741143214549966.
14. Allen N., Grigsby B., Peters M. L. Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement // *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 2015. Vol. 10, № 2. Available from: https://www.researchgate.net/publication/284644698_Does_leadership_matter_Examining_the_Relationship_Among_Transformational_Leadership_School_Climate_and_Student_Achievement (date of access: 20.06.2021).
15. Deci E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1971. Vol. 18, № 1. P. 105–115. DOI: 10.1037/h0030644
16. Lepper M. R., Greene D. Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 31, № 3. P. 479–486. DOI: 10.1037/h0076484
17. Deci E. L., Betley G., Kahle J., Abrams L., Porac J. When Trying to Win: Competition and Intrinsic Motivation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1981. Vol. 7, № 1. P. 79–83. DOI: 10.1177/014616728171012
18. Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. Vol. 34, № 1. P. 92–98. DOI: 10.1037/0022-3514.34.1.92
19. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. // *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125, № 6. P. 627–668. DOI: 10.1037/0033-2909.125.6.627

20. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
21. Ryan R. M., Connell J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, № 5. P. 749–761. DOI: 10.1037//0022-3514.57.5.749
22. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory’s Relative Autonomy Continuum // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43, № 9. P. 1215–1238. DOI: 10.1177/0146167217711915
23. Moreira-Fontán E., García-Señorán M., Conde-Rodríguez Á., González A. Teachers’ ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement // *Computers & Education*. 2019. Vol. 134. P. 63–77. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.02.007
24. Li M., Wang Z., You X., Gao J. Value congruence and teachers’ work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 80. P. 113–118. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.021
25. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25, № 3. P. 293–315. DOI: 10.1002/job.248
26. Van den Broeck A., Ferris D. L., Chang C.-H., Rosen C. C. A Review of Self-Determination Theory’s Basic Psychological Needs at Work // *Journal of Management*. 2016. Vol. 42, № 5. P. 1195–1229. DOI: 10.1177/0149206316632058
27. Slemp G. R., Kern M. L., Patrick K. J., Ryan R. M. Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review // *Motivation and Emotion*. 2018. Vol. 42, № 5. P. 706–724. DOI: 10.1007/s11031-018-9698-y
28. Haerens L., Vansteenkiste M., Meester A. D., Delrue J., Tallir I., Broek G. V., Goris W., Aelterman N. Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2018. Vol. 23, № 1. P. 16–36. DOI: 10.1080/17408989.2017.1346070
29. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111, № 3. P. 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293
30. Northouse P. G. *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2017. 521 p.
31. Schaufeli W. B. Engaging leadership in the job demands-resources model // *Career Development International*. 2015. Vol. 20, № 5. P. 446–463. DOI: 10.1108/CDI-02-2015-0025
32. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22, № 3. P. 309–328. DOI: 10.1108/02683940710733115
33. Kanat-Maymon Y., Elimelech M., Roth G. Work motivations as antecedents and outcomes of leadership: Integrating self-determination theory and the full range leadership theory // *European Management Journal*. 2020. Vol. 38, № 4. P. 555–564. DOI: 10.1016/j.emj.2020.01.003

34. Eyal O., Roth G. Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis // *Journal of Educational Administration*. 2011. Vol. 49, № 3. P. 256–275. DOI: 10.1108/09578231111129055
35. Pinkas G. Principal Leadership Styles as Perceived By Elementary School Teachers in Relation To Their Work Motivation // *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*. 2020. Vol. 13. P. 321–344. Available from: <http://dhs.ff.untz.ba/index.php/home/article/download/457/362> (date of access: 20.06.2021).
36. Adarkwah M. A., Zeyuan Y. The Paradoxical Relationship between Principals' Transformational Leadership Styles and Teachers' Motivation // *International Journal of Educational Excellence*. 2020. Vol. 6, № 2. P. 15–46. DOI: 10.18562/IJEE.056
37. Eres F. Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals // *International Journal of Education*. 2011. Vol. 3, № 2. P. 1–17. DOI: 10.5296/ije.v3i2.798
38. Осин Е. Н., Горбунова А. А., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю., Кошелева Н. В., Мандрикова (Овчинникова) Е. Ю. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности [Электрон. ресурс] // *Организационная психология*. 2017. Т. 7, № 4. С. 21–49. Режим доступа: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2017-7-4/213472437.html> (дата обращения: 20.06.2021).
39. Журавлев А. Л. Стиль руководства и организация соревнования // *Социально-психологические аспекты социалистического соревнования*. Москва: Наука, 1977. С. 112–148.
40. Fiedler F. E. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill, 1967. 310 p.
41. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 488 с.
42. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness Studies*. 2002. Vol. 3, № 1. P. 71–92. DOI: 10.1023/A:1015630930326

References

1. Deci E. L., Olafsen A. H., Ryan R. M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017; 4: 19–43. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
2. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. 2008; 49 (3): 182–185. DOI: 10.1037/a0012801
3. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*. 2000; 55 (1): 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
4. Van den Broeck A., Howard J. L., Van Vaerenbergh Y., Leroy H., Gagné M. Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review* [Internet]. 2021 [cited 2021 June 18]. DOI: 10.1177/20413866211006173 Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/20413866211006173>
5. Slemp G. R., Field J. G., Cho A. S. H. A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior* [Internet]. 2020 [cited 2021 June

18]. DOI: 10.1016/j.jvb.2020.103459 Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879120300841>

6. Pelletier L. G., Rocchi M. Teachers' motivation in the classroom. In: Liu W. C., Wang J. C. K., Ryan R. M. (eds.). Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory. Singapore: Springer; 2016. p. 107–127. DOI: 10.1007/978-981-287-630-0_6

7. Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L. Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*. 2014; 15 (4): 407–417. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001

8. Lewin K., Lippitt R., White R. K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*. 1939; 10 (2): 269–299. DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366

9. Bass B. M. Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press; 1985. 191 p.

10. Serin H., Akkaya A. The relationship between school principals' perceived transformational leadership behavior and teachers' motivation. *International Education Studies*. 2020; 13 (10): 70–87. DOI: 10.5539/ies.v13n10p70

11. Shepherd-Jones A. R., Salisbury-Glennon J. D. Perceptions matter: The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 June 20]; 28 (2): 93–131. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201598.pdf>

12. Dickhäuser O., Janke S., Daumiller M., Dresel M. Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach. *British Journal of Educational Psychology*. 2021; 91 (1): 391–408. DOI: 10.1111/bjep.12370

13. McCarley T. A., Peters M. L., Decman J. M. Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. 2016; 44 (2): 322–342. DOI: 10.1177/1741143214549966

14. Allen N., Grigsby B., Peters M. L. Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation* [Internet]. 2015 [cited 2021 June 20]; 10 (2). Available from: https://www.researchgate.net/publication/284644698_Does_leadership_matter_Examining_the_Relationship_Among_Transformational_Leadership_School_Climate_and_Student_Achievement

15. Deci E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1971; 18 (1): 105–115. DOI: 10.1037/h0030644

16. Lepper M. R., Greene D. Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975; 31 (3): 479–486. DOI: 10.1037/h0076484

17. Deci E. L., Betley G., Kahle J., Abrams L., Porac J. When Trying to Win: Competition and Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1981; 7 (1): 79–83. DOI: 10.1177/014616728171012

18. Amabile T. M., DeJong W., Lepper M. R. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976; 34 (1): 92–98. DOI: 10.1037/0022-3514.34.1.92

19. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 1999; 125 (6): 627–668. DOI: 10.1037/0033-2909.125.6.627
20. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; 11 (4): 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
21. Ryan R. M., Connell J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989; 57 (5): 749–761. DOI: 10.1037//0022-3514.57.5.749
22. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory’s relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017; 43 (9): 1215–1238. DOI: 10.1177/0146167217711915
23. Moreira-Fontán E., García-Señorán M., Conde-Rodríguez Á., González A. Teachers’ ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*. 2019; 134: 63–77. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.02.007
24. Li M., Wang Z., You X., Gao J. Value congruence and teachers’ work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*. 2015; 80: 113–118. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.021
25. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 2004; 25 (3): 293–315. DOI: 10.1002/job.248
26. Van den Broeck A., Ferris D. L., Chang C.-H., Rosen C. C. A review of self-determination theory’s basic psychological needs at work. *Journal of Management*. 2016; 42 (5): 1195–1229. DOI: 10.1177/0149206316632058
27. Slemp G. R., Kern M. L., Patrick K. J., Ryan R. M. Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*. 2018; 42 (5): 706–724. DOI: 10.1007/s11031-018-9698-y
28. Haerens L., Vansteenkiste M., Meester A. D., Delrue J., Tallir I., Broek G. V., Goris W., Aelterman N. Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2018; 23 (1): 16–36. DOI: 10.1080/17408989.2017.1346070
29. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*. 2019; 111 (3): 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293
30. Northouse P. G. Introduction to leadership: Concepts and practice. Los Angeles: SAGE Publications, Inc; 2017. 521 p.
31. Schaufeli W. B. Engaging leadership in the job demands-resources model. *Career Development International*. 2015; 20 (5): 446–463. DOI: 10.1108/CDI-02-2015-0025
32. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007; 22 (3): 309–328. DOI: 10.1108/02683940710733115
33. Kanat-Maymon Y., Elimelech M., Roth G. Work motivations as antecedents and outcomes of leadership: Integrating self-determination theory and the full range leadership theory. *European Management Journal*. 2020; 38 (4): 555–564. DOI: 10.1016/j.emj.2020.01.003

34. Eyal O., Roth G. Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*. 2011; 49 (3): 256–275. DOI: 10.1108/09578231111129055
35. Pinkas G. Principal leadership styles as perceived by elementary school teachers in relation to their work motivation. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli* [Internet]. 2020 [cited 2021 June 20]; 13 (XIII): 321–344. Available from: <http://dhs.ff.uniz.ba/index.php/home/article/download/457/362>
36. Adarkwah M. A., Zeyuan Y. The paradoxical relationship between principals' transformational leadership styles and teachers' motivation. *International Journal of Educational Excellence*. 2020; 6 (2): 15–46. DOI: 10.18562/IJEE.056
37. Eres F. Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*. 2011; 3 (2): 1–17. DOI: 10.5296/ije.v3i2.798
38. Osin E. N., Gorbunova A. A., Gordeeva T. O., Ivanova T. Yu., Kosheleva N. V., Mandrikova (Ovchinnikova) E. Yu. Professional motivation of Russian employees: Assessment and associations with well-being and performance. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology* [Internet]. 2017 [cited 2021 June 20]; 7 (4): 21–49. Available from: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2017-7-4/213472437.html> (In Russ.)
39. Zhuravlev A. L. Stil' rukovodstva i organizacija sorevnovaniya = Style of leadership and organization of socialist competition. In: *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty sotsialisticheskogo sorevnovaniya = Socio-psychological aspects of socialist competition*. Moscow: Publishing House Nauka; 1977. p. 112–148. (In Russ.)
40. Fiedler F. E. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill; 1967. 310 p.
41. Petiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow: Institute of Psychotherapy; 2009. 539 p. (In Russ.)
42. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*. 2002; 3 (1): 71–92. DOI: 10.1023/A:1015630930326

Информация об авторах:

Мокрецова Людмила Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ректор Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск, Россия. E-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

Сычев Олег Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина; ORCID 0000-0002-0373-6916, Researcher ID B-7944-2016; Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

Беспалов Александр Михайлович – кандидат философских наук, доцент, научный сотрудник Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина; ORCID 0000-0002-3518-4554, Researcher ID J-5859-2017; Бийск, Россия. E-mail: bam56@mail.ru

Власов Михаил Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент, начальник управления научно-исследовательской деятельности Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина; ORCID 0000-0001-7848-5114, Researcher ID C-3610-2013; Бийск, Россия. E-mail: vlasov@bigpi.biysk.ru

Прудникова Марина Михайловна – социолог Алтайского гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина, Бийск, Россия. E-mail: mimoza.95@mail.ru

Вклад соавторов:

Л. А. Мокрецова – разработка идеи исследования, координация работы авторского коллектива, редактирование текста.

О. А. Сычев – статистическая обработка эмпирических данных, подготовка текста эмпирической части статьи, подготовка обзора литературы.

А. М. Беспалов – разработка методологии и методов исследования, сбор данных.

М. С. Власов – подготовка обзора литературы, редактирование текста.

М. М. Прудникова – участие в сборе данных, их ввод и предварительный анализ.

Статья поступила в редакцию 15.11.2020; поступила после рецензирования 02.09.2021; принята в печать 08.09.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Lyudmila A. Mokretsova – Dr. Sci. (Education), Professor, Rector, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia. E-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

Oleg A. Sychev – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Research Fellow, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy; ORCID 0000-0002-0373-6916, Researcher ID B-7944-2016; Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

Aleksandr M. Bepalov – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Research Fellow, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy; ORCID 0000-0002-3518-4554, Researcher ID J-5859-2017; Biysk, Russia. E-mail: bam56@mail.ru

Mikhail S. Vlasov – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Chief of Research Department, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy; ORCID 0000-0001-7848-5114, Researcher ID C-3610-2013; Biysk, Russia. E-mail: vlasov@bigpi.biysk.ru

Marina M. Prudnikova – Sociologist, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia. E-mail: mimoza.95@mail.ru

Contribution of the authors:

L. A. Mokretsova developed research ideas, coordinated the work of authors, edited the article.

O. A. Sychev conducted statistical analysis of empirical data, prepared the empirical part of the article, conducted the literature review.

A. M. Bepalov elaborated methodology and research methods, collected empirical data, conducted literature review.

M. S. Vlasov conducted literature review, edited the article.

M. M. Prudnikova collected empirical data, made preprocessing of obtained data.

Received 15.11.2020; revised 02.09.2021; accepted for publication 08.09.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.