

# АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И ДИСЦИПЛИНА КАК ПРЕДИКТОРЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

Ю.В. СИНЯГИН, Н.Ю. СИНЯГИНА

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва*

На базе обзора зарубежных исследований и примере собственного изучения проблемы анализируется связь школьной, вузовской и общей академической успеваемости и дисциплины с индивидуально-психологическими особенностями личности будущего руководителя. Рассматриваются две точки зрения зарубежных исследователей относительно влияния академической успеваемости на успешность человека. Приводятся убедительные данные разных исследований о том, что школьники с выраженным академическим талантом превосходят менее способных сверстников, и как это влияет на их успех в будущем. Отличительная черта описываемого исследования – анализ влияния академической успеваемости и соблюдения дисциплины в годы взросления на достижения в управленческой деятельности. Важной стороной представляемого исследования является «привязка» полученных данных к уровню управленческой должности руководителя, которая фиксировалась с помощью специально разработанного классификатора.

Проанализированы факторы, значимо связанные с личностными индикаторами «Большой пятерки» и Опросника управленческого потенциала. Полученные данные указывают на роль в достижениях личности, а также в успешности ее деятельности некоторых аспектов биографии. Описывается взаимосвязь личностно-профессиональных профилей руководителей разного уровня управления с их школьной успеваемостью и поведением. Показано, что с повышением управленческого уровня растет процент руководителей с более высокими показателями академической успешности и уменьшается число тех, кто демонстрировал в школьные годы высокий уровень дисциплинированности. Выделены четыре группы руководителей, различающиеся по соотношению уровня соблюдения школьной дисциплины и успеваемости, продемонстрировано, что каждой из групп соответствует характерный личностно-профессиональный профиль. Выяснилось, что наибольшего карьерного успеха достигают руководители с высокими показателями школьной успеваемости при среднем уровне дисциплинированности. Проведенное исследование подтверждает, что академическая (школьная и вузовская) успеваемость и соблюдение дисциплины могут рассматриваться в качестве предикторов определенного личностно-профессионального профиля руководителя, а также особенностей индивидуальных моделей организационного поведения.

**Ключевые слова:** предикторы успешности, биографические предикторы, успеваемость, дисциплина, личностно-профессиональная диагностика, государственные служащие, руководители.

Особое место в наших работах последнего десятилетия, посвященных вопросам личностно-профессиональной диагностики руководителей, занимает изучение предикторов успешности. Под предикторами (от *англ.* predict – «прогнозировать, предсказывать») мы понимаем факторы, позволяющие предсказывать развитие различных характеристик личности. На фор-

мирование личностных качеств человека, его установок и ценностей оказывает влияние весь жизненный путь, начиная с ранних этапов, на которых осуществляется «семейное программирование», формируются и закрепляются устойчивые паттерны поведения. Полученные нами данные позволяют говорить о значимом воздействии на эффективность деятельности,

достижения и в целом на успешность руководителя ряда факторов: порядка рождения, лидерства одного из родителей в родительской семье, семейных ценностей, возраста на момент начала управленческой карьеры, ее типа и характера и др. (Sinyagin, 2018). Весьма значимыми являются также успеваемость и дисциплина в школе и в вузе, о чем пойдет речь ниже.

Изучение того, в какой мере учение и дисциплина являются составляющими человеческого поведения и могут влиять на достижение целей личности, весьма популярны среди исследователей. В контексте школьного образования успевающий ученик – тот, кто не имеет особых проблем в обучении, а дисциплинированный школьник – тот, чье поведение, действия или бездействие соответствуют заранее определенным правилам и положениям образовательной организации, где он учится. Сознавая важность обеих характеристик, ученые все же больше исследуют разные стороны успеваемости, а еще чаще неуспеваемости и трудностей в обучении, уделяя меньше внимания такому фактору, как дисциплина.

В данной статье мы остановимся на анализе роли успеваемости и дисциплинированности в предсказании будущих успехов личности.

#### ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Относительно влияния успеваемости на успешность человека существует две точки зрения. Исследователи, доказывающие, что такое влияние есть и оно весьма существенно, обосновывают это так: в эпоху глобализации общества и его цифровизации готовность к обучению и саморазвитию обеспечивают значимое преимущество тем, кто приобрел привычку и способность учиться еще в школьные годы. «Безграмотными в 21 веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переу-

чиваться» – писал Э. Тоффлер (1970, с. 5). В данном направлении имеется множество исследований, свидетельствующих, что школьники с выраженным академическим талантом превосходят менее способных сверстников. В своих наблюдениях Л. Вагнер и В. Руч (Wagner и Ruch, 2015) обнаружили, что школьные успехи соотносятся с любовью к учебе, настойчивостью, интересом, благодарностью, надеждой и видением перспектив. Важность особых качеств для достижений в обучении подтверждена и в исследованиях И. Медфорда с С. МакГеоун (Medford, McGeown, 2012), показавших, что связь между личностными характеристиками и успеваемостью объясняется положительными чертами, которые естественным образом способствуют академическим достижениям и в будущем обеспечивают успешность. Приведенные исследования доказывают, что общий интеллект, определяемый исследователями как способность понимать сложные идеи, эффективно адаптироваться к окружающей среде, извлекать уроки из опыта, участвовать в различных формах рассуждений, преодолевать с их помощью препятствия и т.п., имеет прямую позитивную связь с успеваемостью и дальнейшей жизненной успешностью.

Представители другой точки зрения заявляют, что привычка учиться именно так, как этого требует современная школа, не особенно способствует будущему успеху. «Хуже всего будет отличникам – они учат насмерть», – высказывается о готовности к работе и к современной жизни С. Филонович (2018). Представители позиции, состоящей в том, что высокая школьная успеваемость негативно влияет на последующую жизнь, аргументируют это несовпадением модели успешной учебной деятельности в школе и существующей там системы поощрений с дальнейшей реальной жизнью, требующей быстро и эффективно действовать в нестандартных ситуациях, в которых успешный ученик

чаще начинает чувствовать себя неуютно, оказываясь эффективным исполнителем, но неуспешным лидером. В качестве еще одного аргумента в пользу такой позиции Т. Корлей (Corley, 2010), например, указывает, что, отдавая много времени учебе, успешный ученик не осваивает необходимые компетенции (прежде всего это относится к компетенциям межличностного и социального взаимодействия), которые менее усидчивые школьники эффективно развивают в свободное время.

Некоторые исследователи полагают, что академическая успеваемость, имея по крайней мере три измерения: *готовность к школе* (подготовка к обучению уже в детском саду), *академические достижения* (показатели усвоения учебного материала) и итоговый *образовательный уровень* (успеваемость в начальной или средней школе, колледже, вузе), — только в сочетании с оценкой просоциального поведения, включающего конструктивность общения, уважение к другим и соблюдение правил в школьные годы, может предсказывать результаты будущей жизни (Spengler, Damian, Roberts, 2018). К аналогичным выводам приходит и К. Сегал, которая, исследуя взаимосвязь между плохим поведением в детстве и последующими результатами образования и успехов в профессии, делает вывод, что плохое (неправильное) поведение в подростковом возрасте влияет на достижения в будущем как на всех уровнях образования, так и в профессиональной деятельности (Segal, 2013).

О том, как не связанные с общим интеллектом характеристики (поведение, социальное окружение, разные виды отношений и т.п.) влияют на различные достижения, писали еще пионеры тестирования интеллекта. Так, А. Бине и Т. Симон (Binet, Simon, 1916), создатели первого теста интеллекта, отмечали, что успеваемость в школе допускает другие вещи, кроме интеллекта: чтобы преуспеть в учебе, нужно обладать качествами, которые

зависят от воли и характера, например, от определенной покорности, регулярности ряда необходимых привычек и особенно от непрерывности усилий. Исследователи А. Дакворд и К. Оллред (Duckworth, Allred, 2012) приводят пример: ребенок, даже очень умный, не демонстрирует высоких показателей учебной деятельности и других достижений, если он не слушает учителя, тратит свое время на проказы, хихиканья, игры или прогуливает. Позже Д. Векслер (Wechsler, 1943) сделал аналогичные наблюдения о «неинтеллектуальных» факторах, которые в сочетании с общим интеллектом определяют поведение, и пришел к двум выводам: во-первых, «неинтеллектуальные» факторы также способствуют достижениям в областях, где, как и в случае обучения, главенствуют интеллектуальные факторы, и, во-вторых, такие факторы (настойчивость, воля и упорство, интерес к достижениям и т.п.) связаны с академическими способностями и с поведением.

Исследование Дж. Олвидрез и Р. Венстен (Alvidrez, Weinstein, 1999) еще в конце прошлого века на анализе связей между оценками интеллекта, поведения, а также сопутствующими характеристиками ребенка в младшем школьном возрасте и будущей их успеваемостью в средней школе, установили, что соблюдение дисциплины в классе предсказывает практически все последующие академические достижения и жизненные успехи. В доказательство ученые привели данные, что учителя оценивают детей с более высоким социально-экономическим статусом и тех, кто воспринимается как напористый и независимый, шаловливый, более положительно, несмотря на невысокий показатель их IQ. Наоборот, низкий социально-экономический статус и социальная неадаптивность связываются с более негативным суждением учителя, несмотря на достаточно высокий показатель IQ. Подтвердили это и А. Дакворд и К. Оллред (Duckworth,

Allred, 2012), установив, что поведение в классе предсказывает последующие академические успехи, а также другие важные жизненные результаты в образовании и востребованность на рынке труда.

Исследователями Л. Вагнер и В. Руч (Wagner, Ruch, 2015) установлено, что сильные стороны характера, благополучие в школьные годы и в будущем в значительной степени связаны с умением поддерживать позитивные отношения и соблюдать дисциплину. В своей статье авторы показывают, что по полученным ими данным позитивное поведение в классе опосредует связь между сильными сторонами характера и школьными достижениями, а также отмечают, что сильные стороны характера и стабильное поведение в значительной степени связаны с благополучием ученика в школе и в будущей жизни.

Таким образом, фактор «хорошее/плохое поведение» нельзя не учитывать, тем более что анализ научной литературы показывает: недисциплинированность учеников наблюдается сегодня в школах во всем мире (Yahaya et al., 2009; Moyo, Khewu, Bayaga, 2014; Ali et al., 2014, M. Omote, Thinguri, Moenga, 2015 и др.). Ученые из Западной Вирджинии (США) выяснили, что 29,6% из 160 480 учеников (с III по XI класс) имели один или несколько случаев нарушения дисциплины (Whisman, Hammer, 2014). Африканские исследователи также отмечают серьезность проблемы недисциплинированности в школах (Dawo, Simatwa, 2010; Tikoko, Bomett, 2011; Gitome, Katola, Nyabwari, 2013; Ehiane, 2014). Это подтверждается и рядом научных работ, проведенных в европейских и азиатских странах (Bodovski, Nahum-Shani, Walsh, 2013; Ning et al., 2013; Zhao, Kuo, 2015).

Вышесказанное позволило нам предположить наличие значимых связей успеваемости и дисциплины с индивидуально-психологическими особенностями руководителей и их индивидуальным

стилем, а также с личностными факторами «Большой пятерки»<sup>1</sup>, что может предсказывать успешное окончание средней школы, вуза и перспективную управленческую деятельность в будущем. Аналогичным выводам соответствуют данные метаанализа<sup>2</sup> факторов «Большой пятерки» и результатов успеваемости исследовании, проведенном А. Поропат (Poropat, 2009) на разновозрастной выборке, в котором показано, что все пять личностных факторов связаны с оценками табеля успеваемости, и установлено, что связь между оценками (показателями успеваемости) и такими личностными факторами как «Эмоциональная устойчивость» и «Экстраверсия» заметно слабее, чем между оценками и «Добросовестностью», а также «Открытостью к опыту».

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Целью* настоящего исследования, которое включало два этапа, являлось изучение связи школьной, вузовской и общей академической успеваемости и дисциплинированности с индивидуально-психологическими особенностями личности руководителя. Были сформулированы следующие *гипотезы*.

1. Академическая успеваемость и дисциплина могут выступать предикторами управленческой успешности в будущем.

2. С ростом управленческого уровня должно расти число руководителей, имеющих более высокие показатели

<sup>1</sup> Big Five Personality Test определяет личность в пяти основных чертах, образующих аббревиатуру OCEAN (ОКЕАН): Openness to experience – открытость опыту; Conscientiousness – добросовестность; Extraversion–introversion – экстраверсия–интроверсия; Agreeableness – согласие; Neuroticism – нейротизм (эмоциональная стабильность).

<sup>2</sup> Метаанализ – термин, введенный американским статистиком Джинном Глассом, означающий объединение результатов нескольких исследований методами статистики для проверки одной или нескольких взаимосвязанных научных гипотез.

академической успешности, и уменьшать число тех, кто демонстрировал в школьные и студенческие годы высокий уровень дисциплинированности.

Отличительной чертой описываемого исследования выступает прежде всего акцент на особенностях управленческой деятельности, которые рассмотрены сквозь призму как школьной и академической успеваемости, так и некоторых поведенческих проявлений в годы взросления. Другой отличительной чертой выступает «привязка» полученных результатов к уровню управленческой должности руководителя, которая фиксировалась с помощью специально разработанного классификатора (Sinyagin, 2018). Полученные результаты представляют некоторые общие тенденции в изучаемой проблеме и с достаточной высокой степенью значимости отражают влияние успеваемости и дисциплины на будущую личностную и профессиональную успешность.

*Выборка.* В настоящей статье описываются данные, полученные в процессе лично-профессиональной диагностики руководителей государственной гражданской службы и бюджетных организаций, проведенной на факультете оценки и развития управленческих кадров Высшей школы государственного управления РАНХиГС. В анализе использовались данные выборки, в которую на разных этапах было включено в общей сложности 6374 руководителей. Основной анализ был проведен по результатам обследования 1562 руководителей, среди которых 51,3% мужчин и 48,7% женщин, представителей всех субъектов Российской Федерации. Возраст участников опроса – 21–68 лет (средний по выборке – 44 года). Как уже отмечалось, управленческий уровень участников фиксировался с помощью специального классификатора должностей. Основную часть выборки составили руководители бюджетной сферы, государственной службы и муниципального

управления I–VII уровней по 11-уровневому классификатору. С целью обеспечения сопоставимости полученных результатов все участники были разделены на пять примерно одинаковых по численности групп, представлявших разные управленческие уровни. В исследовании использовались данные руководителей 10-ти из 11 групп по уровням классификатора. Численность этих групп была различной. Чем выше уровень, тем меньше участников, поскольку система управления является иерархической. Чтобы выровнять численность участников на каждом уровне управления, мы объединили их в пять групп. Они оказались не полностью равными, но их численность уже позволяла провести статистическое сравнение: группа 1 – I–II уровни управления (1859 человек); группа 2 – III уровень (1984); группа 3 – IV уровень (1317); группа 4 – V–VII уровни (1119); группа 5 – VIII–X уровни (здесь оказалось всего 285 человек, но мы посчитали возможным оставить эту группу, поскольку в нее входили руководители достаточно высокого ранга).

Исследование проводилось с применением комплекса инструментов.

1. Биографическая анкета, встроенная в опросник оценки управленческого потенциала (Синягин, 2020), которая легла в основу исследования. В версии 5.0. опросника оценка проводится по 24 10-бальным шкалам. Индикаторами для оценки уровня школьной и вузовской успеваемости, а также особенностей школьного поведения являлись ответы участников исследования на вопросы биографической части опросника: средний балл в школьном аттестате (школьная успеваемость); средний балл по окончании высшего учебного заведения (вузовская успеваемость); сумма средних баллов по итогам школьного и вузовского образования (общая академическая успеваемость); разница между средним вузовским и средним школьным баллами;

ответы на вопросы о фактах и частоте нарушения дисциплины в школе. В качестве признаков успешности использовался следующий набор показателей: уровень актуальной должности, который, как мы уже отмечали, фиксировался с помощью специального кодировщика; показатель карьерной успешности (соотношение уровня занимаемой должности и возраста); факт включения в высший резерв управленческих кадров; назначение на должность более высокого уровня в период пребывания в составе высшего управленческого резерва.

2. Российский вариант опросника «Большая пятерка» (Хромов, 2000), который опирается на японскую версию пятифакторной модели, отличаясь несколько иными от традиционных названиями факторов. Однако сходство в интерпретациях основных факторов опросника «Большая пятерка» с другими, наиболее распространенными, версиями, подчеркивается в названиях и содержательном описании составляющих их субфакторов. Вместе с тем, в нем есть и определенная специфика. В первую очередь это касается двух факторов, которые обозначены автором как «Игривость-Практичность» и «Контролирование-Естественность». При этом еще раз подчеркнем, что содержание как основных, так и субфакторов по смыслу совпадает с наиболее распространенными вариантами их обозначений — «Открытость опыту» и «Добросовестность», что было подробно описано нами ранее (Сиягин, Сиягина, 2020).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В рамках проверки выдвинутых гипотез на первом этапе исследования проведен анализ связи школьной успеваемости руководителей в детском возрасте с рядом личностно-профессиональных характеристик, которые фиксировались с

помощью шкал опросника оценки управленческого потенциала на выборке 6374 респондентов.

Полученные данные показали наличие статистически значимой связи целого ряда личностно-профессиональных особенностей со школьными успехами будущих руководителей, а также с показателями соблюдения школьной дисциплины. Практически все шкалы опросника управленческого потенциала имеют значимые ( $p < 0,05$ ) корреляции как с показателями школьной успеваемости, так и с интегральным показателем соблюдения дисциплины. Вместе с тем характер обнаруженных связей достаточно разнообразен и не везде носит линейный характер. Так, обнаружилось, что руководители, имеющие более высокий средний балл по итогам школьного обучения, характеризуются большей коммуникативной компетентностью, склонностью сокращать дистанцию в организационных отношениях, большей профессиональной мотивацией.

Наиболее яркой выступает связь успеваемости в годы обучения с управленческой моделью, которую руководитель реализует в своей деятельности. Высокая школьная успеваемость значимо связана с уменьшением склонности использовать жесткую управленческую модель и ориентацией на самостоятельность подчиненных ( $r = -0,16$ ).

Позитивно связана школьная успеваемость и с такими показателями, как склонность и способность к подчинению (хотя эта связь находится на невысоком уровне), коммуникативная компетентность и профессиональная мотивация. Весьма показательным является отсутствие при этом значимой корреляционной связи с управленческой мотивацией.

Что касается школьной дисциплины, то ее связи со шкалами опросника оценки управленческого потенциала оказались не менее выраженными. Более высокая дисциплинированность в школе оказалась

позитивно связана со шкалами: *готовность к командной работе, ориентация на гуманистическую управленческую модель и профессиональная мотивация* ( $r = 0,17$ ). В то же время обнаружались ее отрицательные связи с *социальной мобильностью* ( $r = -0,15$ ), *управленческой мотивацией* ( $r = -0,13$ ), *мотивацией достижения* ( $r = -0,14$ ) и *выраженностью стратегической жизненной идеи* ( $r = -0,13$ ). Следует еще раз подчеркнуть, что для выборки подобного размера выделенные корреляционные связи статистически значимы на уровне  $p < 0,05$ .

Детальный анализ позволил выявить четыре группы руководителей, отличающихся как по академической успеваемости в годы учебы, так и по школьной дисциплинированности, статистические различия между показателями которых носят наиболее выраженный характер. Основанием для разделения выступили медианные значения по академической успеваемости (суммарный средний балл в школе и в вузе) и субъективная оценка дисциплинированности, которая определялась на основе ответов на биографические вопросы опросника оценки управленческого потенциала. Следует отметить, что средние баллы по всем выбранным критериям были смещены в сторону более высоких: медианные значения, которые выступили основанием для выделения групп по показателю академической успеваемости, составили 8,5 баллов, т.е. были достаточно высоки. Таким образом, было выделено четыре группы: 1) успеваемость средняя или ниже средней по выборке, дисциплина средняя или ниже средней; 2) успеваемость высокая, дисциплина средняя или ниже средней; 3) успеваемость средняя или ниже средней, дисциплина высокая; 4) успеваемость высокая, дисциплина высокая.

I группу представляют руководители с менее высокими показателями академической успеваемости и средней или ниже средней школьной дисциплинированностью. Это довольно специфическая группа.

Ее представителей отличают минимальные относительно других групп готовность к обучению и саморазвитию, ориентация на поставленные задачи, профессиональная мотивация на фоне высоких (выше средних) показателей управленческой мотивации, склонности к риску и социальной мобильности, а также достаточно высокая сила личности и невысокая склонность и способность к подчинению. В процентном отношении численность этой группы с ростом управленческого уровня снижается.

Сопоставительный анализ показал, что руководителей II группы (имевших высокие академические успехи и в школе, и в вузе на фоне средней и ниже средней школьной дисциплинированности) отличают максимальные интернальность, коммуникативная компетентность, выраженность стратегической жизненной идеи, склонность и способность к лидерству, мотивация достижения, сила личности, социальная мобильность и готовность к риску. В целом это креативные, творческие руководители, готовые к самостоятельному принятию решений, нацеленные на результат. Они не особенно склонны к командному взаимодействию и автоматическому принятию поставленных задач. Именно представителей этой группы, как показал проведенный анализ, в процентном отношении больше на самом высоком из выделенных нами управленческих уровней.

Существенно иной набор личностно-профессиональных ресурсов, обеспечивающих эффективность управленческой деятельности, характерен III группы – руководителей с высокой дисциплинированностью в школьные годы на фоне менее высоких показателей академической успешности. Их отличают минимальные показатели по интернальности, выраженности стратегической жизненной идеи, склонности и способности к лидерству, мотивации достижения, силе личности, самопринятию, социальной мобильности

и готовности к риску, а также максимальные показатели готовности к командной работе, дистанцированию в организационных отношениях, склонности и способности к подчинению, ориентации на жесткую управленческую модель и личную безопасность. Такой профиль характерен для достаточно успешных менеджеров, способных и готовых принимать поставленные организационные задачи, ориентированных на команду, преданных руководству. В процентном отношении численность этой группы, как и первой, в данной выборке с ростом управленческого уровня снижается.

В IV группу вошли руководителей с высокими показателями академической успешности и высокой дисциплинированностью, проявленной в годы учебы. Они демонстрирует профиль, наиболее характерный для руководителей-экспертов. Для них типична максимальная склонность и готовность к обучению, а также саморазвитию, профессиональная (экспертная) мотивация на фоне самой высоко выраженной ориентации на мягкую гуманистическую управленческую модель по выборке. Им свойственны достаточно высокие (выше средних) готовность к командному

взаимодействию, а также склонность и способность к подчинению при невысокой склонности к риску. Эта группа достаточно широко и стабильно представлена на всех управленческих уровнях.

На втором этапе эмпирического исследования было проведено сопоставление с результатами опросника «Большая пятерка» с показателями академической успеваемости и школьной дисциплинированности 1562 руководителей; при этом были обнаружены значимые корреляционные связи этих показателей как с пятью основными факторами теста «Большая пятерка», так и с его субфакторами (Хромов, 2000). Из табл. 1 видно, что соблюдение дисциплины в школе значимо больше связано с индивидуально-психологическими особенностями, чем академическая успеваемость.

Что касается субфакторов, то и здесь уровень соблюдения школьной дисциплины имеет значительно больше корреляционных связей. Так, значимая отрицательная корреляционная связь интегрального показателя дисциплинированности наблюдается со всеми составляющими (субфакторами) фактора «Экстраверсия». Наиболее значимые из них – «Поиск впечатлений» ( $r = -0,12$ ) и «Привлечение

Таблица 1

**Матрица корреляционных связей академической успеваемости и дисциплины в школе с основными факторами теста «Большая пятерка» (n = 1562 человека)**

Факторы	Интегральный показатель школьной дисциплины	Средний балл в школе	Средний балл в вузе	Суммарный показатель академической успешности
Экстраверсия	-0,13*	-0,01	0,01	0,00
Доброжелательность (Привязанность)	0,21*	0,03	0,02	0,03
Добросовестность (Самоконтроль)	0,25*	0,09*	0,11*	0,12*
Эмоциональная нестабильность (Эмоциональность)	0,05*	0,02	-0,06	-0,03
Открытость опыту (Игри-вость)	-0,06*	0,07*	0,10*	0,11*

*Примечание:* \* – значения корреляции, значимые на уровне  $p < 0,05$ . В скобках указаны названия шкал в авторской интерпретации (Хромов, 2000).



внимания» ( $r = -0,12$ ). В свою очередь уровень школьной дисциплины положительно связан с такими составляющими фактора «Привязанность», как: «Теплота» ( $r = 0,19$ ); «Сотрудничество» ( $r = 0,16$ ); «Уважение других» ( $r = 0,17$ ). Обнаружена позитивная корреляционная связь уровня школьной дисциплинированности с составляющими фактора «Самоконтроль»: «Аккуратность» ( $r = 0,20$ ); «Настойчивость» ( $r = 0,15$ ); «Самоконтроль поведения» ( $r = 0,20$ ); «Предусмотрительность» ( $r = 0,21$ ), что представляется весьма логичным.

У всех показателей академической успеваемости наблюдаются аналогичные позитивные связи с некоторыми составляющими фактора «Самоконтроль»: «Настойчивость» ( $r = 0,12$ ); «Ответственность» ( $r = 0,14$ ); «Предусмотрительность» ( $r = 0,11$ ).

Интерес представляет сравнение индивидуально-психологических особенностей руководителей в выделенных нами выше группах с различным сочетанием соблюдения школьной дисциплины и академической успеваемости. Здесь тоже можно говорить о некоторых тенденциях. Руководители из группы с менее высокой академической успеваемостью и высокими показателями по уровню школьной дисциплинированности продемонстрировали максимальные значения относительно других выделенных групп по факторам: «Привязанность» (по всем составляющим) и «Эмоциональная неустойчивость» (по четырем субфакторам из пяти). Это соотносится с приведенным выше описанием данной группы по профилю их личностно-профессиональных особенностей. Наименьшими в данной группе являются показатели по фактору «Открытость новому» («Игривость»), особенно по его составляющим: «Любопытство», «Мечтательность» и «Пластичность». Группа тех, кто в школьные годы отличался не самым высоким уровнем

дисциплины и демонстрировал не самые высокие академические успехи в школе и в вузе, также, как и группа тех, кто отличался высокой академической успеваемостью и невысоким уровнем соблюдения школьной дисциплины, продемонстрировала максимальные значения по фактору «Экстраверсия», причем одни (менее успевающие) – за счет большей выраженности значений по субфактору «Поиск впечатлений», а другие, более успевающие, за счет максимальных значений по «Привлечению внимания». Представители этих двух групп сходны и минимальными значениями по фактору «Привязанность». Однако и здесь есть различия. Если в группе менее успевающих минимальные значения обеспечиваются низкими показателями по субфактору «Доверчивость», то у невысоко дисциплинированных в школе и академически успешных – наименьшими значениями по субфакторам: «Теплота» и «Сотрудничество».

Специфической особенностью группы руководителей с невысокой академической успеваемостью и невысокими академическими успехами выступают также минимальные значения по фактору «Самоконтроль», где они демонстрируют минимальные значения по субфакторам: «Настойчивость», «Ответственность» и «Самоконтроль поведения».

В отличие от них группа более академически успешных, но столь же не очень дисциплинированных в школе, демонстрирует по фактору «Самоконтроль» достаточно высокие значения. Кроме того, эта группа отличается максимальными значениями (аналогичными по уровню группе академически успешных и дисциплинированных в годы обучения в школе будущих руководителей) по фактору «Открытость новому» («Игривость»), где они лидируют по выраженности субфакторов: «Любопытство», «Мечтательность» и «Пластичность». Это также полностью соответствует описанному нами выше

лично-профессиональному профилю представителей данной группы.

Наконец, представителей группы академически успешных и дисциплинированных в школе будущих руководителей отличают максимальные значения по фактору «Открытость новому» («Игривость»), но уже за счет максимальных значений по субфакторам: «Артистичность» и «Сензитивность». Минимальные значения по фактору «Экстраверсия» у них обеспечиваются за счет минимальных значений по субфакторам: «Поиск впечатлений» и «Общительность». Близкими к максимальным в этой группе являются значения и по факторам: «Самоконтроль» и «Привязанность». Максимальными значениями эта группа отличается по следующим субфакторам: «Аккуратность», «Настойчивость», «Ответственность», «Предусмотрительность».

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом все полученные данные подтвердили возможность и целесообразность использования таких признаков, как академическая успеваемость и школьная дисциплинированность, в качестве предикторов определенных лично-профессиональных и индивидуально-психологических профилей руководителей, а также особенностей, отличающих их индивидуальные модели организационного поведения.

При этом обнаружилось, что наиболее мощными дифференцирующими признаками выступают значения по школьной дисциплинированности, а также суммарные значения школьной и вузовской академической успеваемости.

Приведенные в статье результаты указывают на перспективность продолжения исследований в обозначенном направлении.

1. Снягин Ю.В. Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной лично-

профессиональной диагностике. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.

2. Снягин Ю.В., Снягина Н.Ю. Биографические предикторы индивидуально-психологических особенностей, входящих в «Большую пятерку» личностных качеств // Государственная служба. 2020. Т. 22. № 3. С. 31–47.
3. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. М.: Изд-во АСТ, 2002. 557 с.
4. Филонович С. Хуже всего будет отличникам — они учат насмерть. Какие навыки нужны человеку будущего. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://hr-portal.ru/article/huzhe-vsego-budet-otlichnikam-oni-uchat-nasmert-kakie-navyki-nuzhny-cheloveku-budushchego> (дата обращения 15.08.2020).
5. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000.
6. Ali A. et al. Types, causes and management of indiscipline acts among secondary school students in Shomolu Local Government Area of Lagos State / Ali A., Dada I., Isiaka G., Salmon S. / 170 Studies in Social Sciences. 2014. V. 8 (2). P. 254–287. URL: <http://www.infinitypress.info/index.php/jsss/article/download/790/379>
7. Alvidrez J., Weinstein R. Early teacher perceptions and later student academic achievement // J. of Educat. Psychol. 1999. V. 91(4) P. 731–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731>
8. Binet A., Simon T. The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale). Baltimore, MD: Williams & Wilkins Co., 1916.
9. Bodovski K., Nahum-Shani I., Walsh, R. School disciplinary climate and students' early mathematics learning: Another search for contextual effects? // American J. of Educat. 2013. V. 119 (2). P. 209–234. URL: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003815>
10. Corley T. Rich habits - The daily success habits of wealthy individual. Langdon Street Press. 2010.
11. Dawo A., Simatwa E. Opportunities and challenges for mixed day secondary school headteachers in promoting girl-child education in Kenya: A case study of Kisumu Municipality // Educat. Res. Rev. 2010. V. 5 (12). P. 730–741. URL: <http://www.academicjournals.org/err>
12. Duckworth A.L., Allred K.M. Temperament in the classroom // Shiner R.L., Zentner M. (eds). Handbook of temperament N.Y., NY: Guilford Press, 2012. P. 627–644.
13. Ehiane O. S. Discipline and academic performance (a study of selected secondary schools in Lagos, Nigeria) // Internat. J. of Academic Res. in Progress. Educat. and Devel. 2013. N 1. P. 181–194. URL: [http://hrmars.com/hrmars\\_papers/Discipline\\_and\\_Academic\\_Performance.pdf](http://hrmars.com/hrmars_papers/Discipline_and_Academic_Performance.pdf)

14. *Gitome J.W., Katola M.T., Nyabwari B.G.* Correlation between students' discipline and performance in the Kenya Certificate of Secondary Education. // *Internat. J. of Educat. Res.* 2013. V. 1 (8). P. 1–10. URL: <http://www.ijern.com/journal/August-2013/33.pdf>
15. *Medford E., McGeown S.P.* The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation // *Learn. and Indiv. Diff.* 2012. V. 22. P. 786–791 doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.002
16. *Moyo G., Khewu N. P. D., Bayaga A.* Disciplinary practices in schools and principles of alternatives to corporal punishment strategies // *South African J. of Educat.* 2014. V. 34 (1). P. 1–14. URL: <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view-File/106653/96564>
17. *Ning B.* et al. Does classroom disciplinary climate in a school matter everywhere? A cross-country comparative study / *Ning B., Van-Damme J., Yang X., Gielen S.* / Paper presented at the 2013. Annual Meeting of the European Conference on Educational Research. 2013. [Electronic resource] (дата обращения 22.06.2020). URL: <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/428773>
18. *Omote M.J., Thinguri R.W., Moenga M. E.* A critical analysis of acts of student indiscipline and management strategies employed by school authorities in public high schools in Kenya // *Internat. J. of Educat. and Res.* 2015. V. 3 (12). P. 1–10.
19. *Poropat A.E.* A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // *Psychol. Bull.* V. 135. P. 322–338.
20. *Segal C.* Misbehavior, Education, and Labor Market Outcomes // *J. of the Europ. Econom. Assoc.* 2013. V. 11 (4). P. 743–779. doi: 10.1111/jeea.12025
21. *Sinyagin Y.V.* The components of managerial alacrity of government executives // *Europ. resolution studies.* 2018. V. 21. N 1. P. 295–308.
22. *Spengler M., Damian R.I., Roberts B.W.* How you behave in school predicts life success above and beyond family background, broad traits, and cognitive ability // *J. of Pers. and Soc. Psychol.* 2018. V. 114 (4). P. 620–636.
23. *Tikoko J. B., Bomett, J. E.* Discipline practices in coeducational boarding schools and their impact on the academic performance of the boy-child in Kenya // *Internat. J. of Current Res.* V. 3(7). P. 285–291. URL: <http://www.journalcra.com/?q=node/717>
24. *Wagner L., Ruch W.* Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. 2015. [Electronic resource] (дата обращения 06.05.2020). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4432234/#B2>
25. *Wechsler D.* Non-intellective factors in general intelligence // *J. of Abnorm. Psychol.* 1943. V. 38. P. 101–103.
26. *Whisman A., Hammer, P.C.* The association between school discipline and mathematics performance: A case for positive discipline approaches. Charleston, WV: West Virginia Department of Education, Division of Teaching and Learning, Office of Research. 2014.
27. *Yahaya A.* et al. Discipline problems among secondary school students in Johor Bahru, Malaysia / *Yahaya A., Ramli J., Hashim S., Ibrahim M. A., Rahman R. A., Yahaya N.* // *Europ. J. of Soc. Sci.* 2009. V. 11 (4). P. 659–679. URL: [http://eprints.utm.my/9724/1/ejss\\_11\\_4\\_12.pdf](http://eprints.utm.my/9724/1/ejss_11_4_12.pdf)
28. *Zhao R., Kuo, Y.-L.* The role of self-discipline in predicting achievement for 10th graders // *Internat. J. of Intell. Technol. and Applied Statistics.* 2015. V. 8 (1). P. 61–70. doi:10.6148/IJTAS.2015.0801.05

#### References in Russian:

1. *Синягин Ю.В.* Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.
2. *Синягин Ю.В., Синягина Н.Ю.* Биографические предикторы индивидуально-психологических особенностей, входящих в «Большую пятерку» личностных качеств // *Государственная служба.* 2020. Т. 22. № 3. С. 31–47.
3. *Тоффлер Э.* Шок будущего: Пер. с англ. М.: Изд-во АСТ, 2002. 557 с.
4. *Филонович С.* Хуже всего будет отличникам – они учат насмерть. Какие навыки нужны человеку будущего. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://hr-portal.ru/article/huzhe-vsego-budet-otlichnikam-oni-uchat-nasmert-kakie-navyki-nuzhny-cheloveku-budushchego> (дата обращения 15.08.2020).
5. *Хромов А.Б.* Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000.

Поступила в редакцию 25. VIII 2020 г.