

УДК 371.15

Д. Г. Мухамедова,
преподаватель кафедры психологии,
Национальный университет Узбекистана

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

Инновационная деятельность менеджера образования является одной из ведущих, но для этого необходима реализация ряда условий. Первостепенное значение имеет подготовка менеджера образования к инновационной деятельности. Однако на пути к достижению цели обязательно встречаются барьеры. В данной статье описаны виды барьеров, факторы их возникновения, особенности и пути преодоления.

Ключевые понятия: менеджер образования, инновационная деятельность, саморегуляция личности, барьеры.

Аңдатпа

Білім менеджерінің инновациялық қызметі жетекші қызметтердің бірі болып табылады, бірақ ол үшін бірқатар шарттарды іске асыру қажет. Білім менеджерін инновациялық қызметке даярлау бірінші кезектегі маңызға ие болады. Алайда мақсатқа қол жеткізу жолында міндетті түрде кедергілер кездеседі. Бұл мақалада кедергілердің түрлері, олардың пайда болу факторлары, ерекшеліктері мен оны жеңу жолдары сипатталады.

Тірек сөздер: білім менеджері, инновациялық қызмет, тұлғаның өз-өзін реттеуі, кедергілер.

Abstract

Innovative activity manager of education is one of the leading activity, but it is necessary to implement a number of conditions, of paramount importance is the training manager of education for innovation and be sure there are barriers to achieve the goal.

Keywords: manager of education, innovation activity, self-regulation of personality, barriers.

Инновационная деятельность учебного заведения рассматривается как главное условие модернизации образовательного процесса и экономики, систематического поддержания и обновления его потенциала и является одним из основных факторов повышения эффективности работы вуза.

Инновационная деятельность в вузах получает статус основного вида деятельности и является необходимым условием его стратегического развития [2].

В этом сложном и комплексном процессе трудно переоценить ведущую роль организатора инновационной деятельности – менеджера образования, к которому предъявляются повышенные требования. Он должен действовать не только на уровне целереализации, когда можно быть хорошим исполнителем и решать уже сформулированные и поставленные задачи, но и на уровне целеполагания, когда готовность менеджера образования выявлять и формулировать цели развития, адекватно отражающие потребности педагогической реальности с учетом динамично изменяющихся условий, становится необходимым в его профессиональной деятельности [4]. Поэтому сегодня уже нет сомнений в том, что инновационная деятельность должна являться одной из ведущих в практике современных менеджеров образования, но для этого необходима реализация ряда условий, среди которых, по нашему мнению, первостепенное значение имеет подготовка менеджера образования к инновационной деятельности.

В обществе существуют специальные приемы, которые заставляют человека прекратить инновационную деятельность. Одним из факторов, которые формируют социальные барьеры, является высмеивание. Потеря достоинства происходит тогда, когда пережитое унижение достигает предела и педагог вынужден смириться. Другой фактор – проверка на социальный статус. Как высокий, так и низкий статус имеют свои преимущества и недостатки. Как правило, приписывание менеджеру образования преимуществ или недостатков осуществляется только после определения его статуса и согласно ему. Это чаще всего отражает глубинную потребность в самооправдании, отстаивании собственной позиции [10].

Другим важным фактором, определяющим социальную защиту, является персонификация, которая использует механизмы проекции и идентификации, когда собственные негативные побуждения и склонности переносятся наружу, на менеджера образования, который по определенным причинам оказался наиболее подходящим для этого. В таком случае управленца-инноватора наделяют негативными чертами: выскочка, скандалист, который недостаточно владеет знаниями, умениями и т. д. Менеджеру образования профессионально необходимо осознать, пережить психологические барьеры и избавляться от комплексов, мешающих реализации инновационной деятельности [5]. Стандартизация поведения и внутреннего мира менеджера образования сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше безличных готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что менеджер образования может вписываться в педагогическое сообщество, снижая при этом уровень креативности [7]. С другой стороны, развитие общества требует от менеджера образования инновационного поведения [8]. Эти положения подтверждаются и результатами нашего исследования. Выяснилось, что по результатам проведенных нами опросов менеджеры образования испытывают многочисленные факты ограничения инновационной деятельности.

В свою очередь, опрос проводился по заранее подготовленной методике – Опросник изучения социально-психологических барьеров менеджера образования в условиях инновационной деятельности высшего учебного заведения, который был разработан путем модификации, стандартизации Теста-опросника выраженности психологических барьеров в педагогической деятельности, разработанного Н. Т. Гордецкой [15,11].

В ходе модификации было произведено уточнение предлагаемых утверждений, а также усиление диагностических шкал соответствующими вопросами. В целях адекватного практического применения данной методики была произведена её стандартизация, для которой было привлечено 293 менеджера образования, в возрасте от 30 до 44 лет (средний возраст составил 36,5 лет), со стажем профессиональной (управленческой) деятельности от 3 до 14 лет (средний стаж работы составил 4,3 лет), осуществляющих инновационную деятельность в условиях образовательной среды высших учебных заведений (рис. 1, 2).

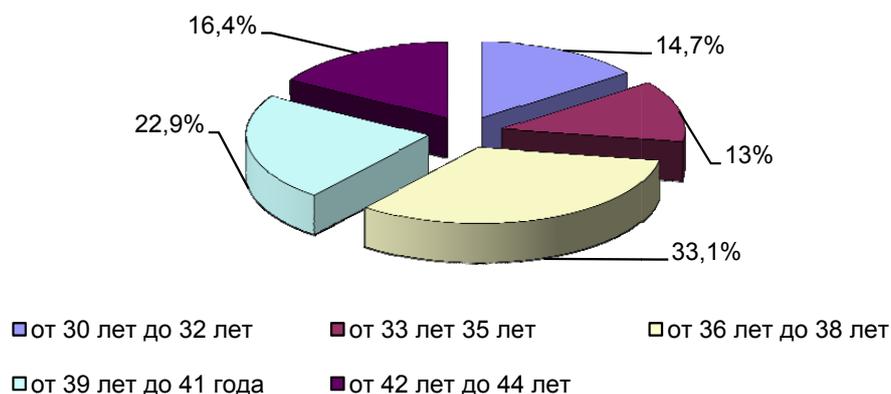


Рис. 1. Характеристика выборки изучения инновационной деятельности менеджера образования по возрасту (n=293)

Стандартизация подразумевает единообразие процедуры проведения и оценки выполнения методики. Чтобы обеспечить такое единообразие условий опроса, нами были разработаны соответствующие указания, инструкции по проведению методики. При этом в психодиагностике приняты, сформулированы три основных требования к проведению опроса (тестирования) относительно процедуры стандартизации [1]:

- следование процедуре стандартизации даже в самых незначительных подробностях;
- регистрация любых нестандартных условий обследования, какими бы второстепенными они ни казались;
- интерпретация результатов обследования с учетом условий опроса.

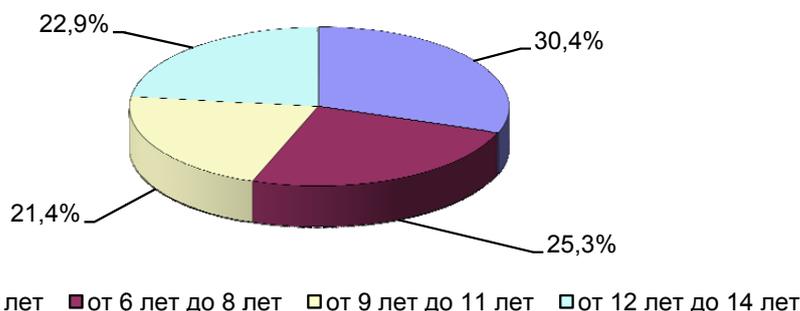


Рис. 2. Характеристика выборки изучения инновационной деятельности менеджера образования по стажу управленческой деятельности (n=293)

Следующим важным этапом стандартизации методики является определение норм. Как известно, психодиагностические методики не имеют заранее определенных стандартов успешности или неудач в выполнении, ответов, индивидуальные показатели оцениваются в сравнении с показателями, полученными другими [8]. В связи с этим стандартизация методики осуществлялась путем её проведения на большой репрезентативной выборке испытуемых того типа, для которых опрос предназначен. Относительно выборки стандартизации была произведена выработка нормы, указывающая не только средний уровень выполнения, но и его относительную вариативность выше и ниже среднего уровня. Это позволило определить положение респондента относительно выборки стандартизации. При этом первоначальный суммарный балл, подсчитанный с помощью ключа, не является показателем, который можно диагностически интерпретировать. Применение тестовых норм основывается на переводе получаемых баллов из «сырой» шкалы в «стандартную», т. е. на «стандартизации тестового балла». Ее можно осуществить с помощью специальных методов математической статистики [174]. При стандартизации (нормировании) полученной суммы баллов мы воспользовались наиболее распространенной «Шкалой стэнов», предложенной Р. Кеттеллом [5]. В ходе стандартизации было произведено вычисление следующих основных производных: среднее арифметическое; стандартное отклонение; асимметрия; эксцесс.

Так, среднее арифметическое вычислялось по формуле [318]:

$$M = C/n \tag{1}$$

где M – среднее арифметическое;
C – общее количество набранных баллов респондентами;
n – количество респондентов.

Вместе с тем разработанный (модифицированный) опросник содержит 56 утверждений, на каждый из которых респондент может ответить исходя из двух вариантов ответов. При этом каждый ответ, совпавший с ключом, оценивается в 1 балл, соответственно не совпавший оценивается в 0 баллов. По результатам опроса 293 респондентов было получено (общее количество) 8936 баллов. Далее по вышеуказанной формуле (1) было проведено вычисление среднего арифметического (M): $8936 / 293 = 30,5$.

Следующей необходимой производной является стандартное отклонение (σ – сигма), которое определялось по следующей формуле [169]:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (B - M)^2}{n - 1}} \tag{2}$$

где B – «сырой» балл, полученный респондентом.

Так по результатам вычисления, согласно формуле 2.2, мы получили показатель стандартного отклонения (σ), который равен 9,8 балла. Для определения (нормального) распределения баллов диагностических шкал нами учитывались также показатели асимметрии и эксцесса, которые вычислялись по следующим формулам [313]:

$$A = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^3}{n\sigma^3} \quad (3)$$

Для симметричных распределений $A = 0$.

$$E = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^4}{n\sigma^4} - 3 \quad (4)$$

В распределениях с нормальной выпуклостью $E=0$.

При этом, когда какие-нибудь причины благоприятствуют более частому появлению значений, которые выше или, наоборот, ниже среднего, образуются асимметричные распределения. При левосторонней, или положительной, асимметрии в распределении чаще встречаются более низкие значения признака, а при правосторонней, или отрицательной – более высокие. В тех случаях, когда какие-либо причины способствуют преимущественному появлению средних или близких к средним значений, образуется распределение с положительным эксцессом. Если же в распределении преобладают крайние значения, причем одновременно и более низкие, и более высокие, то такое распределение характеризуется отрицательным эксцессом и в центре распределения может образоваться впадина, превращающая его в двухвершинное [7].

Вычисление основных производных нормирования в целом позволило произвести распределение полученных баллов графическим путем (рис. 2.3).

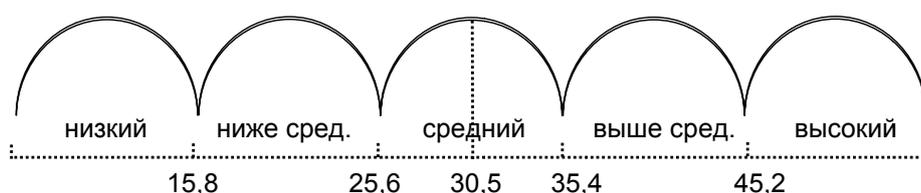


Рис. 3. Распределение баллов методики оценки инновационной деятельности менеджера образования (n=293)

Так, показатель среднего арифметического позволил нам определить середину (норму). Влево и вправо откладывались отрезки, равные 0,5 стандартного отклонения (4,9 баллов), далее равные 1 стандартному отклонению (9,8 баллов). Справа от среднего значения будут располагаться интервалы, равные «выше среднего» и «высокому» уровню инновационной деятельности менеджера образования. Слева от среднего значения будут располагаться интервалы, равные «ниже среднего» и «низкому» уровню.

Таким образом, применение распространенной «Шкалы стэнов» с учетом диагностических шкал позволило произвести стандартизацию разработанного (модернизированного) опросника изучения социально-психологических барьеров менеджера образования в условиях инновационной деятельности высшего учебного заведения (таб. 1).

Таблица 1
Интерпретация результатов опроса

№	Наименование	Выраженность				
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1.	Социальные барьеры	0–3	4–6	7–9	10–12	13–14
2.	Барьеры кризиса	0–5	6–7	8–9	10–11	12–13
3.	Барьер творчества	0–2	3–4	5–6	7–8	9–15
4.	Инновационные барьеры	0–4	5–6	7–8	9–10	11–14
Социально-психологические барьеры		0–15	16–25	26–35	36–45	46–56

Определение надежности разработанного опросника проводилось путем «ретеста» (через 20 дней) на общей выборке исследования (n=293) с последующим корреляционным анализом полученных результатов (таб. 2).

Полученные результаты корреляционного анализа подтверждают удовлетворительную надежность разработанного опросника изучения социально-психологических барьеров менеджера образования в условиях инновационной деятельности высшего учебного заведения.

По результатам проведенного опроса, бесед и последующего анализа мы получили разнообразную и дифференцированную картину блокировки и стимулирования инноваций.

Отдельные менеджеры образования отмечают, что в учреждении созданы условия для творческой работы, администрация поддерживает их поиски, поощряет, доброжелательно относятся и коллеги по работе.

Таблица 2
Результаты корреляционного анализа социально-психологического изучения менеджеров образования (n=293)

№	Наименование шкал сравнения	Коэффициент корреляции SpearmanR при $p < 0,05$
1	Результаты первого опроса по шкале «Социальные барьеры» / результаты повторного опроса по шкале «Социальные барьеры»	0,72
2	Результаты первого опроса по шкале «Барьеры кризиса» / результаты повторного опроса по шкале «Барьеры кризиса»	0,75
3	Результаты первого опроса по шкале «Барьер творчества» / результаты повторного опроса по шкале «Барьер творчества»	0,73
4	Результаты первого опроса по шкале «Инновационные барьеры» / результаты повторного опроса по шкале «Инновационные барьеры»	0,76

Расширение границ творческой деятельности менеджера образования происходит и тогда, когда педагогическое сообщество не навязывает определенные алгоритмы деятельности, не останавливает инновационный процесс резкой критикой или осуждениями, а иногда и невниманием, неучастием или просто игнорированием.

Проведенное исследование выборки менеджеров образования (n=293) с разным стажем работы показало, что выраженность социальных барьеров в инновационной деятельности относительно стажа неодинаково. Для облегчения интерпретации данной закономерности общая выборка исследования менеджеров образования была разделена на четыре условных группы:

- первая группа – от 3 до 5 лет стажа работы;
- вторая группа – от 6 до 8 лет стажа работы;
- третья группа – от 9 до 11 лет стажа работы;
- четвертая группа – от 12 до 14 лет стажа работы.

Результаты исследования свидетельствуют, что с возрастом, т. е. с увеличением стажа, социальные барьеры не исчезают, они оказываются интенсивнее у менеджеров образования четвертой группы – имеющих стаж работы от 12 до 14 лет относительно менеджеров образования первой, второй и третьей групп – имеющих стаж от 3 до 11 лет работы (рис. 2.4).

Можно предположить, что проблема общения, сотрудничества с различными социальными группами с возрастом все больше обостряется, приобретает значимость и актуальность. Вероятно, происходят переосмысление и переориентация менеджера образования по овладению методическими приемами диалогических форм общения на осознание себя и других субъектов общения. С другой стороны, накопление определенных стереотипов и увеличение эмоциональных барьеров, невротических состояний приводят к трудностям в общении с людьми.

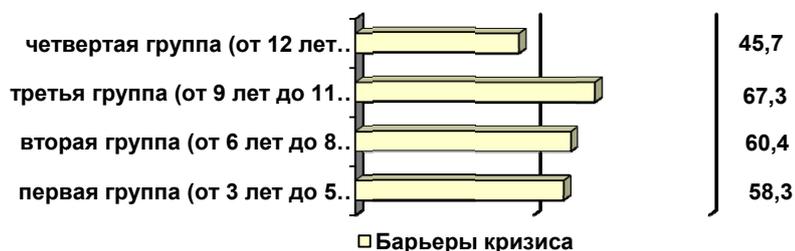


Рис. 4. Среднестатистическая выраженность социального барьера менеджеров образования, в %

Следует также отметить, что социальные барьеры в профессиональной деятельности актуализируются и в первой группе менеджеров образования, где на первое место выступает проблема установления контакта с коллективом, обучаемыми, вхождения в педагогическое сообщество, усвоения норм и ценностей педагогического коллектива. Согласно полученным результатам трудности общения молодых менеджеров образования проявляются в следующем:

- в установлении контакта с педагогическим коллективом;
- в установлении контакта с обучаемыми, формировании отношения к себе как к авторитетному педагогу, главным образом из-за проблем с установлением дисциплины;
- в осознании новой социальной роли, принятии на себя роли «компетентного советчика и помощника» в контактах с коллективом, установлении оптимальных отношений с опытными коллегами и администрацией;
- в переживании своей некомпетентности.

При изучении социальных барьеров с помощью опроса использовались такие составляющие, как страх перед аудиторией, отсутствие контакта с обучаемыми и коллегами, негативная установка на обучаемых, влияние прошлого опыта, недоверие со стороны педагогического сообщества, боязнь критики, замкнутость в общении, неверие в свои силы и в возможности обучаемых, коллег. Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство менеджеров образования испытывают трудности в установлении контакта с обучаемыми, коллегами и администрацией, выраженность этого показателя в первой группе выше. Согласно результатам проведенных бесед наиболее неблагоприятными, дискомфортными являются контакты с администрацией и родителями обучаемых. Тяжелыми по оценкам менеджеров образования являются такие коммуникативные ситуации, как разговоры по решению проблем, которые возникают в том числе и при внедрении новаций, которые так или иначе являются отклонением от нормы, что приводит нередко к критике способов и приемов работы менеджера образования. Именно поэтому у менеджеров образования всех стажевых групп появляется потребность «быть незаметным». Страх перед критикой доминирует

в первой группе менеджеров образования и во второй группе, в которых внимание педагогов больше централизовано на барьерах творчества и общения.

Блокировка инновационной деятельности осуществляется через демонстрацию недоверия, сомнений в профессионализме менеджера образования. В исследовании эта особенность выражена достаточно интенсивно. Среди характеристик личности и коммуникативного поведения, которые менеджеры образования воспринимают как препятствия в налаживании контактов с ними, исследуемые называют:

- замкнутость;
- застенчивость;
- неуверенность в себе;
- страх допустить ошибку, быть непонятым;
- недостаточная свобода для самовыражения, которую особенно остро переживают молодые менеджеры образования.

Чрезмерная опека со стороны коллег и администрации, строгая регламентация деятельности блокируют инновационную деятельность уже на этапе формирования целей. Менеджеры образования со стажем от 12 до 14 лет (четвертая группа) также указывают на эти трудности. Они отмечают, что их действия часто отличаются от принятых в педагогическом сообществе норм, ценностных ориентаций и установок. В представлении участников исследования трудности общения связаны и с личностными характеристиками менеджера образования, такими как:

- неуверенность в себе;
- робость;
- замкнутость;
- необщительность;
- зависимость от внешних обстоятельств и оценок (в том числе и негативная установка на обучаемых, коллег);
- неверие в возможности обучаемых;
- недостаточный самоконтроль и саморегуляция.

Именно эти особенности часто создают предпосылки для возникновения социальных барьеров. Результаты исследования свидетельствуют, что у менеджеров образования всех без исключения групп по стажу существуют устойчивые инновационные стереотипы, в частности:

- ссылки на отсутствие необходимых условий;
- поиск слабых мест новаций;
- ссылки на запреты руководства.

Обобщая социальные барьеры, препятствующие осуществлению инновационной деятельности менеджера образования, следует отметить также и другие причины, которые вызывают чаще всего сопротивление педагогов-управленцев новациям:

- менеджерам образования не объяснены причины изменений, таинственность и двусмысленность порождают неизвестность и беспокойство, страх перед неизвестным может настроить педагога враждебно к любой новации;
- менеджеры образования не участвовали в разработке и планировании внедрения новаций;
- игнорирование традиций коллектива и привычного для него стиля работы;
- субъективное, предвзятое отношение к новациям, чувство угрозы, потеря статуса;
- увеличение объема работы;
- инициатор внедрения новации не пользуется уважением и доверием.

Следующим аспектом, который представляется интересным для рассмотрения, является кризис педагогической деятельности как психологический барьер. Так, кризисы развития взрослого человека описывают и изучают различные сферы наук. Вопросы развития барьеров кризисов в профессиональной деятельности рассматривались различными исследователями. Вместе с тем общими характеристиками переживания менеджером образования кризиса профессионального развития, которые отличают его от других видов барьеров, выступают глубокая неудовлетворенность различными сторонами своей педагогической деятельности, острота противоречий, которые педагоги чувствуют, недостаточный уровень профессионального самоанализа. Сфера взаимодействия с обучаемыми, подчиненными является наиболее проблематичной для менеджера

образования, который находится в кризисе профессионального развития, однако именно они чаще недооцениваются [8].

Ю. Львова ввела понятие «педагогический кризис» относительно деятельности педагога со стажем 10–15 лет. Симптомом «педагогического кризиса» выступает глубокая неудовлетворенность своим трудом, которую отдельные педагоги начинают испытывать, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея значительный положительный опыт работы. В результате этого происходит спад профессиональной активности [9]. Фиксацию психологических особенностей кризиса сделать достаточно трудно. К ним относятся [7]:

- противоречия между ростом научной информации и сжатым сроком обучения, а также рамками, установленными программой;
- противоречия между профессиональной стабильностью, высоким уровнем мастерства и новыми педагогическими задачами;
- противоречия между усилиями педагога и получаемым результатом;
- противоречия между педагогом-новатором и коллективом, администрацией, которые не принимают новых идей.

Педагогический кризис может длиться очень долго. Эффективными способами его преодоления являются [5]:

- расширение сферы общения с коллегами, обучаемыми;
- отказ от завышенных требований и ожиданий от обучаемых;
- создание микроклимата в педагогическом коллективе, направленного на поддержку педагога.

Барьеры кризиса в профессиональной деятельности менеджера образования по сравнению с другими видами барьеров педагоги различных групп менее осознают. Остро эти барьеры проявляются в профессиональной деятельности менеджеров образования второй (от 6 до 8 лет стажа работы) и первой групп (от 3 до 5 лет стажа работы) менеджеров образования. Вместе с тем барьеры кризиса менее выражены в четвертой группе (от 12 до 14 лет стажа работы) менеджеров образования. Более глубокого анализа требует рассмотрение особенностей профессиональной деятельности третьей группы (от 9 до 11 лет стажа работы), где барьеры кризиса выражены особенно ярко (рис. 5).

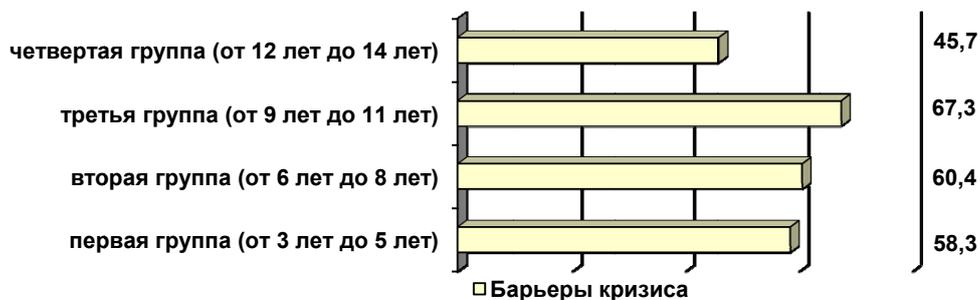


Рис. 5. Среднестатистическая выраженность барьера кризиса менеджеров образования, в %

Для менеджеров образования этой группы характерно высококачественное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. В этот период кардинально перестраиваются профессиональные ценности и отношения, изменяются способы выполнения деятельности, формируется устойчивая профессиональная самооценка. Однако во многих случаях качественное и производительное выполнение деятельности приводит к тому, что личность якобы перерастает свою профессию, усиливается недовольство собой и своим профессиональным положением. Менеджеры образования испытывают потребность в самоопределении и самоорганизации. Это и создает основную преграду для перестройки профессиональной ситуации развития.

Проведенный анализ выраженности отдельных составляющих данного барьера показывает, что ярко выраженный вид кризиса – это кризис рутинной работы. Этот

показатель в значительной степени превышает другие. Следующая составляющая – одиночество, она также доминирует в данной группе. Часто у менеджеров в период этого кризиса формируются стремление к замкнутости в себе, углубление в переживания, происходит сужение круга контактов, могут возрасти чувство отчужденности, враждебности к окружающим, активизация эгоцентрических установок, что сопровождается раздражительностью, обидчивостью, конфликтностью. В это время обостряются отношения менеджера образования с обучаемыми и коллегами [12].

Наиболее выражены в период профессионального кризиса желание сменить профессию, возникновение чувства истощения своих профессиональных возможностей. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию кризиса профессиональной карьеры. При этом пересматривается «Я-концепция», вносятся коррективы в производственные отношения, меняется профессиональная ситуация развития. Проявлением барьера кризиса профессиональной деятельности являются чувство профессиональной некомпетентности, возникающее у менеджера образования, боязнь сделать ошибку, возникновение чувства истощения своих возможностей [16]. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой. Фактором, который вызывает профессиональный кризис, является неудовлетворенность своим социальным и профессиональным статусом, что приводит к поиску новых способов выполнения профессиональной деятельности, ее совершенствованию и развитию [13].

Одним из проявлений кризиса являются утрата чувства свободы своих действий, зависимость от повседневных обстоятельств и, как следствие, отставание от жизни, утрата чувства нового. Происходит сужение социально-профессионального поля контактов, уход от активной трудовой деятельности. Вместе с тем движущим фактором профессионального развития личности является потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация личности осуществляется через творческий и инновационный уровни выполнения деятельности. В деятельности менеджера образования возникает кризис нереализованных возможностей, который может привести как к продуктивному способу выхода из кризиса – введению новаций, к социальной и профессиональной активности, так и к малопродуктивным способам разрешения кризиса – депрессии, развитию других профессиональных деформаций [10].

Анализ литературных источников и результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что барьер кризиса характеризуется наличием ряда особенностей. Они возникают в результате возникающих противоречий и разногласий между растущими потребностями, нереализованными возможностями и характером исполнения инновационной деятельности. Для каждой профессиональной группы этот барьер наполнен своим содержанием и отмечается индивидуальными способами его решения. Основное значение в возникновении барьера профессионального кризиса на первых этапах профессионального становления имеют объективные факторы [12]:

- смена ведущей деятельности;
- изменение социальной ситуации.

На последующих стадиях все большую роль играют субъективные факторы [4]:

- проявление потребности в самоутверждении, росте уровня притязаний и самооценки;
- профессиональная самоактуализация в творческой и инновационной деятельности, перестройка профессионального сознания, т. е. внутренние условия личностного роста становятся причинами барьера кризиса профессиональной деятельности.

Менеджер образования, который переживает барьер кризиса профессионального развития, недостаточно осознает основания или противоречия, вызывающие его, не видит наиболее адекватных способов его преодоления, недооценивает наиболее эффективные пути работы над собой. Поэтому необходимы специальные процедуры в ходе подготовки, которые носят упреждающий характер, привлекающие менеджера образования к процессу самоосмысления. Преодолению барьера кризиса профессионального развития будут способствовать переосмысление менеджером образования своей профессиональной концепции на основе изучения и анализа

педагогической реальности, с учетом новых критериев, которые вносят общественные социально-экономические изменения и сами обучаемые; проявление в себе новых возможностей для дальнейшего профессионального роста, внимание и поддержка со стороны коллег, администрации, внутренняя позиция менеджера на самообновление. Преодоление кризиса профессионального развития менеджером образования может влиять на обучаемых, педагогический коллектив, способствовать осмыслению закономерностей внутреннего роста [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Анисимов О. С. *Методологическая культура педагогической деятельности и мышления*. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.
- 2 Бевзова Л. В. *Социально-психологические трудности педагогического общения в системе «учитель-ученик» // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Тез. докл. всесоюз. конф.* – Ростов-на-Дону, 1990. – С. 58–61.
- 3 Грибанова Г. В. *Формирование взаимоотношений учителей и учащихся // Педагогика*, 1990. – № 12. – С. 89–91.
- 4 Драшкович В. *Дилемма стратегического менеджмента / В. Драшкович // Проблемы теории и практики управления*. – 2004. – № 3. – С. 98–104.
- 5 Загвязинский В. И. *Стратегия инновационного развития образования: проблемы и перспективы // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. Тюмень, 18–19 марта 2010 года*. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010.
- 6 Кузьмина Н. В. *Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина*. – П.: Изд. Моск. ун-та, 1997. – 183 с.
- 7 Куницына В. Н. *Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А. А. Крылова*. – СПб: СПбГУ, 1995. – С. 82–92.
- 8 Куницын В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. *Межличностное общение. Учебник для вузов*. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
- 9 Куницына В. Н. *Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А. А. Крылова*. – СПб: СПбГУ, 1995. – С. 82–92.
- 10 Митина Л. М. *Психология конкурентоспособной личности / Л. М. Митина*. – М.: МПСЫ, 2002. – 400 с.
- 11 Оболяева Н. М. *Информационная поддержка менеджмента качества вуза // Качество. Инновации. Образование*. – 2011. – № 1. – С.19–23.
- 12 Петровская Л. А. *О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта Л. А. Петровская // Социальная психология. Хрестоматия*. – М., 1999. – С. 116–126.
- 13 Радченко Я. *Организационная культура руководителя // Проблемы теории и практики управления*. – 1992. – № 4. – С. 107–112.
- 14 Синягин Ю. В. *Руководитель организации и его команда*. – М.: «РАГС», 1996. – 111 с.
- 15 Тобиас Л. *Психологическое консультирование и менеджмент. Взгляд клинициста*. – М.: «Класс», 1997. – 125 с.
- 16 Улыбина Е. В. *Взаимосвязь инструментальных и мотивационных трудностей межличностного общения // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Тез. докл. всесоюз. конф.* – Ростов-на-Дону, 1990. – С. 18–21.
- 17 Фопель К. *Создание команды. Психологические игры и упражнения: пер.с нем.* – М.: Генезис, 2002. – 400 с.

Дата поступления статьи в редакцию 2.03.2015