

**Ф.А. ЗУЕВА**

**ВЛИЯНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

**Монография**

**Челябинск, 2020**

Министерство просвещения РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**Ф.А. ЗУЕВА**

**ВЛИЯНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

Монография

Челябинск, 2020

УДК 37.03

ББК 74.48

3-93

**Зуева, Ф.А.** Влияние корпоративной культуры образовательной организации на формирование профессиональной идентичности педагогов: монография / Ф.А. Зуева. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. – 161 с.

ISBN 978-5-907210-87-5

Проблема, рассматриваемая в данной монографии, заключается в установлении влияния корпоративной культуры образовательных организаций на процесс формирования профессиональной идентичности педагогов и их продвижение в профессиональном плане. Сделан акцент на решении вопросов по созданию образовательной среды, в рамках которой осуществляется поддержка потенциальных возможностей педагогов; обнаружении педагогами собственных проблем и придании им развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности. Показано влияние корпоративной культуры образовательной организации в аспектах создания благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, внутриорганизационного обучения, включающего содействие адаптации молодых педагогов, а также педагогического взаимодействия. Определено, что повышение корпоративной культуры в образовательной организации приближает к пониманию механизмов формирования новых субъектных качеств педагогов в процессе выдвижения и достижения целей на этапах овладения новыми видами деятельности, как следствие, перерастание фрагментарного опыта педагогов в устойчивую мотивацию собственного профессионального совершенствования.

Рецензенты: Н.Г. Корнещук, д-р пед. наук, доцент

А.Д. Тошев, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907210-87-5

© Ф.А. Зуева, 2020

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2020

## Содержание

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы формирования профессиональной идентичности педагогов</b>	
1.1. Анализ различных воззрений в литературных источниках, связанных с понятием «идентичность» .....	6
1.2. Педагогическая интерпретация понятия «профессиональная идентичность» .....	13
1.3. Методологические основания формирования профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации .....	25
Выводы по главе 1 .....	47
<b>Глава 2. Корпоративная культура образовательной организации как инструмент формирования профессиональной идентичности педагогов</b>	
2.1. Основные составляющие корпоративной культуры образовательной организации .....	49
2.2. Создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе .....	62
2.3. Содействие адаптации молодых педагогов в образовательной организации как элемент корпоративной культуры .....	89
Выводы по главе 2 .....	101
<b>Глава 3. Направленность корпоративной культуры образовательной организации на формирование профессиональной идентичности педагогов</b>	
3.1. Внутриорганизационное обучение, направленное на формирование профессиональной идентичности педагогов ....	103
3.2. Образовательная среда формирования профессиональной идентичности педагогов .....	116
3.3. Эмпирическое исследование влияния корпоративной культуры на процесс формирования профессиональной идентичности педагогов .....	133
Выводы по главе 3 .....	148
<b>Общие выводы</b> .....	151
<b>Заключение</b> .....	152
<b>Библиографический список</b> .....	153

## **ВВЕДЕНИЕ**

Важным фактором, влияющим на формирование профессиональной идентичности педагогов, является характер непосредственной деятельности. Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования. Проникновение в сущность явлений, оценка прошлого и настоящего и прогнозирование будущих состояний общества составляют основную задачу познания и служат теоретическим основанием для развития всех сфер человеческой деятельности. Современная система образования сталкивается с множеством различных проблем. Самой важной из них является ускорение и непредсказуемость экономического и технологического развития. Другая проблема – это рынок труда, где наличие и сохранение работы больше не гарантируется. Именно рынок требует в дополнение к основному образованию непрерывного повышения образовательного уровня в течение всей жизни.

Профессиональное становление человека как момент его развития на жизненном пути предполагает, помимо формирования специальной профессиональной мотивации, необходимость управления процессом формирования профессиональной идентичностью педагогов. Вместе с тем, значительное число полезных теоретических наработок пока еще не доведено до уровня практически действующих процедурных рекомендаций и приемов. Поэтому реально существующие процессы профессионального развития часто завершаются слишком поздно, оставляя личность один на один с наступившей необходимостью решения одного из главнейших жизненных вопросов: необходимостью продолжения профессиональной деятельности на основе оценивания собственных профессиональных компетенций.

Научно-технические инновации, цифровизация экономики, с одной стороны, расширяют границы возможностей личности, с другой – современный человек оказывается часто не готовым к этим изменениям. При этом изменяются не просто условия профессиональной среды и социальное пространство, но подвергается изменениям сложившаяся система коммуникаций, перестраивается внутреннее пространство человека, его отношение к самому себе и миру, трансформируется его индивидуальность.

Таким образом, на ведущие позиции выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на решение широкого круга вопросов, связанных с исполнением Национального проекта «Образование». Соответственно, важнейшее значение приобретает формирование профессиональной идентичности педагогов, так как нормой становится функционирование в постоянно изменяющихся условиях, что требует от педагога способности решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы. При этом особая роль отводится корпоративной культуре образовательной организации как инструменту повышения профессионального уровня специалистов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Следовательно, прогрессивной тенденцией в современных педагогических исследованиях является поиск методологических подходов, определяющих стратегию исследования в контексте изучения влияния корпоративной культуры на формирование профессиональной идентичности педагогов, что и представлено в данной монографии.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

## 1.1. Анализ различных воззрений, связанных с понятием «идентичность»

Основными проблемами психологии личности в философско-литературный период ее изучения являются вопросы о социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения личности были достаточно широкими, они включали в себя все то, что есть в человеке и что он может назвать своим, личным: его биологию, психологию, имущество, поведение, культуру и т.п. Указанное расширительное толкование личности имеет свои основания. Если действительно признать, что личность есть понятие, характеризующее человека и его деяния в целом, то к нему должно быть отнесено всё то, что сделано человеком, принадлежит ему и касается его идентичности. В самом общем виде понятие идентичность (от лат. *identificare* – отождествлять) можно определить как постоянное соотнесение человека со своим собственным «Я» вне зависимости от его изменчивости, «субъективное, вдохновенное ощущение тождества и целостности» [86].

С середины прошлого столетия проблема идентичности стала предметом дискуссий в контексте наук, посвященных изучению человека – социальной философии, психологии, антропологии и тому подобное. В социологии под идентичностью понимается соотнесение себя как индивида с теми группами и общностями, по отношению к которым он в наибольшей степени себя относит [9]. В философии используется понятие «персональная идентичность», означающее тождество сознания и

разума при сохранении постоянного или продолжающегося единства деятельности [86].

В психологии идентичность рассматривается как «чувство самоидентичности, собственной истинности, сопричастности определенному обществу; чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственного «Я», также способность личности к решению возникающих в процессе профессиональной деятельности задач, встающих перед ней на каждом этапе развития» [74].

Вопрос идентичности «Я» рассматривался в работах ведущих западных психологов А. Адлера [1], А. Маслоу [51], Э. Фромма [87], З. Фрейда [92], К. Юнга [101], а также в исследованиях отечественных психологов: Б.Г. Ананьева [2] И.С. Кона [41] и других.

Поскольку многие авторы описывали идентичность, не всегда употребляя сам термин, то точное происхождение термина не установлено. Возможно, термин «идентичность» впервые прозвучал у П. Федерна, который трактовал его как континуум образов «Я» в разные периоды жизни, что впоследствии и было взято им на вооружение.

Родоначальником социологического понимания идентичности личности считают Дж. Мида, который определял её как непрерывность внутреннего состояния индивида, обусловленного органичной связью с социальным миром; способность личности воспринимать свое поведение как равновесную систему импульсивной, внутриспсихической и социальной составляющих, что и гарантирует успешную адаптацию личности в обществе [54].

В социологических концепциях идентичность рассматривается с точки зрения социального конструирования реальности в контексте конкретного общества: «Идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества». Базируясь на положениях



Дж. Мида, исследователи предлагают теорию социализации в качестве основы для теории идентичности. Поддержание идентичности индивида предполагает желание и возможность участвовать в определенном социальном порядке, то есть занимать определенный статус в обществе, идентифицироваться для себя и других с соответствующим набором социальных ролей, сохраняя свою индивидуальность. Чтобы социальное участие могло удовлетворять индивида, его претензии на идентичность должны быть признаны другими, тогда идентичность станет реальной для самого индивида [54].

А.Г. Маслоу считал потребность в самоидентичности третьей базовой потребностью человека после удовлетворения физических потребностей и потребности в социальной защищенности. При этом А. Маслоу стремился к рассмотрению целостного человеческого «Я» как фундаментального фактора поведения и развития личности. «Я»-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и как рассматривает своё деятельное начало и возможности развития в будущем [51].

Данное представление о природе идентичности нашло отражение в психосоциальном рассмотрении, согласно которому идентичность представляет собой процесс балансирования между внутренней целостностью и ценностями окружения. Наиболее ярко этой линии придерживался Э. Эриксон, который исследовал это понятие как особый социокультурный феномен. Он также способствовал представлению термина «идентичность» за границы философской дисциплины.

Э. Эриксон в понятие идентичности вкладывал следующие смыслы: идентификация в разных сферах социального опыта и осознание своей принадлежности к различным социальным группам; выделение профессионально значимых характеристик личности в рамках определенной деятельности, к примеру, «профессиональная идентичность» [101].

При этом Э. Эриксон полагал, что «идентичность индивида основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и на осознании того факта, что твои тождество и непрерывность признаются окружающими». Он также считал, что идентичность формируется с первых дней жизни ребенка, в его взаимоотношениях с окружающим миром. Таким образом, у ребенка складывается представление о целостности своего «Я» вне зависимости от ситуаций и взаимодействий с разными людьми [101].

По мнению Э. Фромма, потребность очертить границы своего «Я» связана с самой природой человека: «Потребность в эмоциональном самоотождествлении укоренена в природе человека, исходит из самих условий человеческого существования и служит источником наших интенсивных устремлений» [93, с. 252].

Акцент на то, как люди пытаются сохранить своё «Я» перед другими людьми в повседневной жизни показано в работе И. Гофмана. По его мнению, существует три вида идентичности:

1. Социальная идентичность – личность типизируется социальной группой, к которой она принадлежит.
2. Личная идентичность – индивидуальные свойства личности.
3. Я-идентичность – субъективные ощущения личности о самой себе [20, с. 152].

Как видим, идентичность формируется в условиях вполне определенной среды, и ее необходимым условием является соотнесение самого человека с определенным социокультурным окружением. Кроме того, человек должен иметь четкое представление о самой окружающей действительности. Следовательно, кризис идентичности возникает тогда, когда изменяется привычное пространство, когда человек осознает изменение процессов, происходящих вокруг него, чтобы определиться со

своим положением в нём. Именно тогда исследователи обнаружили, что всё большее число людей начали испытывать затруднения процесса идентичности. При этом в условиях традиционного положения вещей идентичность не являлась предметом научного обсуждения, так как не вызвала особых сложностей.

По мнению З. Баумана, кризис идентичности как массовое явление общества, явилось следствием проекта «модерн», когда промышленная революция вслед за эпохой открытий разрушила традиционный общественный порядок и поставила вопрос о самоопределении человека. Этот кризис не проявлялся до тех пор, пока оставался относительно стабильным социально-экономический статус человека в системе социальной стратификации.

Когда же темп изменения социальной структуры сделал очевидной ее динамику в пределах одного поколения, идентичность предстала в качестве проблемы её формирования [8, с. 176–192].

Еще острее проблема идентичности встала в условиях современного постиндустриального или информационного общества. Как было обозначено ранее, для успешной идентичности человеку необходимо иметь чёткие представления об окружающей его действительности и установить социальную группу или группы, в которых он может позиционировать себя как профессионал. Как отмечено в работе Н.В. Кузьминой, профессионализм характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения. Таким образом, наиболее важным показателем профессиональной идентичности специалиста,

является профессионализм в решении специальных задач, то есть в области интеллектуальной деятельности и творчества (профессиональной эвристики) [45, с. 49].

Однако в условиях современного общества это оказывается чрезвычайно затруднительным. Благодаря развитию науки, человек в процессе решения профессиональных задач может в мельчайших подробностях описать окружающие его объекты, выявить их свойства, определить закономерности их развития, однако в условиях существования межпредметной интеграции невозможно дать однозначного определения явлениям окружающей действительности.

В связи с этим можно отметить, что идентичность выступает в качестве главенствующей основы представлений личности о себе, соответствие этих представлений тем реалиям (включающим как профессионально-средовые, так и персональные обстоятельства), с которыми личность встречается в процессе своей деятельности, в процессах познания окружающей действительности, взаимодействия и адаптации к внешним условиям.

Остановимся на деталях взаимосвязи между социализацией и идентичностью как исходных составляющих, определяющих содержание, технологии отношений и социального соответствия личности требованиям различных сред, в том числе профессиональной среды.

В самом широком смысле социализация есть овладение индивидом социальными отношениями или различного рода способами и сущностями его социального бытия. Б.Г. Ананьевым личность определяется как социализированный индивид. В результате социализации происходит усвоение индивидом (а также присвоение индивидом) доступной (в контексте нашего исследования и необходимой) части социального опыта, который становится реальной основой его отношений и поведения в разных социальных структурах, в том числе и в профессиональ-

ных сообществах. Поэтому социализация представляет собой ничто иное, как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для определенной конкретной среды. Кроме того, социализация основывается на процессе интериоризации, т.е. включении в свое самосознание индивидом знаний, ценностей и норм социального бытия [2].

При этом хотелось бы отметить, что личность не может овладеть всеми социальными отношениями и социальными основами бытия, характеризующими определенный период развития человеческого общества. Он социализируется только в пределах определенного социального сегмента, то есть в рамках узкой социализации.

К примеру, если речь идет о социализации, связанной с профессиональной деятельностью, то здесь ее результаты прямо определяют социальную ценность профессиональной квалификации личности, в том числе её организационной культуры, то есть речь идет о профессионально-деятельностной социализации, соответственно, и о профессиональной идентичности личности.

Таким образом, идентичность является актуальным в научном и практическом плане предметом современных психолого-педагогических исследований. Это явление предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, профессиональном сообществе и широком социальном окружении, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и намечать для педагога перспективы собственного развития.

## **1.2. Педагогическая интерпретация понятия «профессиональная идентичность»**

XXI век в истории человечества можно охарактеризовать как период глобальных изменений цивилизационного масштаба. И в первую очередь – это переход от индустриального к постиндустриальному обществу, что соответственно ускорило процессы глобализации, усилило взаимозависимость стран и культур, активизировало международную кооперацию и разделение труда. Нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует способности решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; в том числе в условиях поликультурного общества, что выдвигает требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Следовательно, на ведущие позиции современного образования выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на решение широкого круга вопросов, связанных с исполнением профессионального стандарта педагога как инструмента формирования новой психолого-педагогической культуры в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов образования различных уровней. В этих условиях важнейшее значение приобретает проблема формирования профессиональной идентичности педагогических и руководящих работников, что в свою очередь, обусловлено меняющимися представлениями о сущности готовности человека к выполнению профессиональных функций и социальных ролей.

Образование определяет основную задачу как подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профес-

сиональной мобильности. Реальные же потребности системы образования «требуют педагогов, обладающих новыми профессиональными качествами и компетенциями» [22, с. 157]. Качественно изменились концептуальные установки философии образования, что соответственно требует «не просто исполнителей..., а людей особенно творческих, неизмеримо более образованных..., чем прежде» [17, с. 335].

Необходимо подчеркнуть, что в новой ситуации развития общества педагог должен стать носителем современного педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества, рефлексирующим профессионалом, способным к проектированию своей профессиональной деятельности. Следовательно, меняется роль и характер профессиональной деятельности педагога.

Профессиональная рефлексия в процессе деятельности необходима как начинающему работнику, так и специалисту на вершине профессиональной зрелости. Каждому из них, хотя и в разных формах необходимо уметь оценивать свои профессиональные планы и устремления, выявлять имеющиеся профессиональные способности и резервы личности, изучать опыт своего профессионального прошлого и настоящего, прогнозировать профессиональное будущее, соотносить стороны своей компетентности с меняющимися запросами общества и так далее.

Основы профессионализма закладывает в человеке общество, которое постоянно обучает работника в течение его жизни в различных формах профессионального, постпрофессионального и дополнительного профессионального образования, в том числе в рамках неформального повышения квалификации как средства «профессионально-личностного развития педагогических работников, который, в частности, определяется активно-творческой, созидательной позицией учителя» [81, с. 77].

Однако окончательно «доводит» себя до высокого уровня профессионализма сам педагог, стремящийся самостоятельно определить свою индивидуальную «нишу», выработать наибо-

лее оптимальные для себя нормы и эталоны профессионального проявления.

Профессиональную деятельность учёные относят к феноменам жизни человека. Именно труд развивает человека, и в его процессе человек формирует и развивает самого себя. Человек «выходит из природы, подчиняя ее себе, развивает свои способности к сотрудничеству, упражняет свой разум, развивает чувство прекрасного... Чем больше совершенствуется труд человека, тем совершеннее его индивидуальность» [21, с. 18].

Для того чтобы заниматься профессиональной деятельностью, необходима специальная профессиональная подготовка, которая начинается в профессиональном учебном заведении и составляет определенный набор профессиональных компетенций. Чтобы формировать и развивать профессиональные компетенции, необходимы как теоретические знания, которые обычно приобретаются в ходе обучения, так и практическая деятельность, осуществляемая в виде учебной практики, а впоследствии – в ходе практической работы, а также в рамках стажировок, курсов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации.

В Профессиональном стандарте педагога (концепция и содержание) идет речь о характеристиках, которые должны быть присущи современному учителю: «Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений...» [64].

Исходя из вышесказанного, на современном этапе развития отечественного образования имеет смысл говорить о формировании профессиональной идентичности педагога, как о процессе осмыслении себя как профессионала, что также требует современное общество от педагога-профессионала. Для педагога актуальна задача обновления профессиональной деятельности, поиска и внедрения инноваций, а это требует от педагога таких психологических качеств личности, как гибкость мышления, способность к творчеству, открытость к инновациям и т.д.



От педагога помимо решения достаточно большого числа традиционных профессиональных задач (передача знаний, подготовка к поступлению в профессиональные учебные заведения), требуется оперативно решать профессиональные задачи, то есть быть в своей сфере деятельности – профессионально идентичным.

Результативность системы образования определяется с позиций ее способности выполнять в необходимом объеме и с необходимым уровнем качества общественную и государственную задачу подготовки профессиональных кадров для предприятий и организаций, задачу развития научно-технического кадрового потенциала для фундаментальной и прикладной науки и инноваций. Профессиональная идентичность становится особенно важной в условиях совершенствования системы работы по профессиональному развитию педагогов с учетом выявленного дефицита их компетенций.

Рассматривая задачи профессиональной подготовки любого специалиста, мы можем говорить о необходимости формирования профессиональной идентичности на всех этапах образования, так как в современных условиях на первый план выходит проблема «восстановления утраченной идентичности» [102, с. 157], профессиональной идентичности в частности. Профессиональная же идентичность – это осознание принадлежности, отождествления личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые образуют набор необходимых и достаточных требований, предъявляемых к соответствующей профессии.

Профессиональная идентичность как комплексное, интегративное понятие подвергалась рассмотрению разными учёными: Е.П. Ермолаевой [27], Е.А. Климовым [37], И.А. Климовым [38] и другими. В трудах учёных, занимавшихся исследованием данной проблемы, понятие профессиональной идентичности явно не просматривается, так как данные исследования направлены

на рассмотрение иных аспектов профессиональной деятельности. В целом оно подразумевает набор некоторых характеристик, которые помогают ориентироваться в мире профессий, реализовывать личностный профессиональный потенциал. Под профессиональной подготовкой понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять деятельность в определенной области, и это одна из задач профессионального развития человека [43].

Формирование профессиональной идентичности происходит уже на самых ранних этапах профессиональной подготовки. На начальном этапе в качестве определяющего фактора развития профессиональной идентичности необходимо признавать приоритет внешних источников информации, а именно информационно насыщенную окружающую среду. В связи с тем, что при поступлении в профессиональное учебное заведение большинство студентов не имеют опыта работы в рамках избранной профессии, на их выбор непосредственное влияние оказывают некие общие представления о профессии.

Вопрос о выборе профессии или специальности возникает в течение всей жизни человека. Здесь следует добавить, что многие выбирают профессию случайно, неосознанно, при этом не готовы мотивировать свой выбор. Но даже при условии четко сформулированной мотивации профессионального выбора индивид не застрахован от ошибочного решения в процессе профессионального самоопределения. Таким образом, выбор профессии – это катализатор того, что профессиональное самоопределение находится в динамике [43].

Профессиональная идентичность относится к числу понятий, в которых выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Этому представлению сопутствуют определенные ценностные и мотивационные ориентиры, а также субъективное отношение к своей профессиональной принадлежности (принятие или непри-

нятие). Таким образом, профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора.

В ходе изучения различных дисциплин в вузе у обучающихся накапливается как позитивный, так и негативный опыт, связанный с избранной профессией, пока еще не подкрепленный профессиональной деятельностью. Одновременно происходит процесс идентификации своего «Я» или отчужденности от потенциального (но уже выбранного) профессионального сообщества, который идет через осознание своего притяжения или неприятия норм, ролей и статусов, присущих личности, принадлежащей к определенному профессиональному сообществу.

В работе Л.Б. Шнейдер подчеркнуто, что наиболее значительное влияние на процесс становления профессиональной идентичности получение информации о профессиональной принадлежности значимых личностей и об особенностях различных профессий, формирование образа профессии, который во многом может зависеть от эмоциональной окраски полученной информации [97, с. 52].

Неотъемлемой частью профессионального становления педагога является совершенствование профессиональной компетентности, которая, по Э.Ф. Зееру, является одной из подструктур становления субъекта деятельности наряду с направленностью и профессионально важными качествами [31, с. 95].

В качестве факторов, положительно влияющих на формирование профессиональной идентичности педагога, в первую очередь необходимо выделить формирование и развитие следующих профессионально значимых компетенций:

- компетенции саморазвития;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире;

- коммуникативные компетенции;
- компетенции в использовании информационных технологий: прием, переработка, выдача информации, преобразование информации, использование мультимедийных технологий.

Формирование и развитие указанных компетенций непосредственно влияет на формирование профессиональной идентичности педагога, как специалиста-профессионала.

Следует отметить, что профессиональная идентичность является актуальной областью современных исследований в психологии. Во многом это связано с растущим интересом к проблеме идентичности, который отражает реакцию науки на трансформацию общественных условий. Резкие социальные перемены сопровождаются развитием системы коммуникаций, различных видов мобильности. Все это в свою очередь приводит к увеличению субъективной причастности к различным реальным и виртуальным группам, появлению новых статусно-ролевых и профессиональных позиций [54].

Многие исследователи считают профессиональную идентичность сложным комплексным личностным механизмом, складывающимся из совокупности профессиональных конструкторов:

- профессионального самоопределения;
- профессиональной пригодности;
- выработки профессионально важных качеств;
- профессиональной готовности;
- профессионального развития;
- разработки профессионального жизненного плана.

Тем не менее, существует иная точка зрения, согласно которой профессиональная идентичность является аналогом понятий профессионального самоопределения, профессионализации, профессионального саморазвития и так далее. Иными словами, делает перечисленные категории синонимичными. Несомненно, между этими понятиями существует определенная семантическая

связь, однако каждое из них является некой психологической «ветвью» общей категории профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность может быть определена как устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии, обеспечивающее достижение на конкретном этапе определенного (и осознаваемого) уровня профессионализма, возможность дальнейшего профессионального роста, а также переноса сформированных навыков в измененные условия деятельности.

Так, в рамках идеи профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова, профессиональная идентичность рассматривается как явление системное, динамичное и уровневое, тесно связанное с другими элементами профессионального развития человека: профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной деформацией. Исследователь определяет профессиональную идентичность как принятие индивидом на всех уровнях (социальном и психологическом) профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве [62].

Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющейся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с делом и «другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [98].

Занимаясь исследованием профессиональной идентичности, Е.А. Климов выделял уже названную выше категорию профессионального самосознания, которая имеет свою структуру. Учёный представляет ее следующим образом:

– сознание своей принадлежности к профессиональной общности;

– знание, мнение о степени своего профессионального ответственности;

– знание человека об оценке его профессиональных качеств в профессиональной группе;

– знание о своих недостатках и преимуществах, о способах самосовершенствования, оптимизации собственного стиля в работе;

– представления о самом себе и своей работе в перспективе [37].

Говоря о профессиональном самоопределении, исследователь указывает, что это «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «деятелей» чего-то полезного, сообщества профессионалов». При этом Е.А. Климов отмечает, что формирование идентичности у современного индивида – процесс почти не осознаваемый, так как большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств деятельности. Несомненно, это обстоятельство оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе. Без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение индивидом профессионального мастерства [37].

В связи с этим многие авторы отмечают, что сегодня потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест. Это понятие становится одним из центральных в психологии, поскольку оно связано с комплексом проблем социальной теории и практики. Исследуются проблемы идентичности и отдельных ее видов, направления становления идентичности под влиянием меняющихся экономических, политических и социокультурных условий, проявления кризиса идентичности и так далее.

Общественная динамика сопровождается не только сменой социальных ролей, но и появлением новых требований к подго-

товке специалистов, которая должна быть качественной, гибкой и порой быстрой. Новые проблемы хозяйственного, экономического, политического и культурного плана постоянно подвергаются проверке устоявшиеся критерии профессионального развития и стимулируют стремление ученых к теоретическому осмыслению процесса профессионального самоопределения, профессионализации личности.

Несмотря на постоянно растущий интерес к проблеме профессиональной идентичности вопрос о природе, структуре, динамике и функциях этого феномена представляется несколько запутанным. На наш взгляд, это происходит, прежде всего, по причине слабой разработанности проблемы идентичности и, в частности, социальной идентичности, что отражается на понимании места профессиональной идентичности в общей структуре личности. Для осмысления проблемы профессиональной идентичности важно понять, какое место занимает это явление в общей идентификационной структуре личности, а также его роль в профессиональном и социальном самоопределении личности [35].

Другая точка зрения заключается в том, что идентичность – это хоть и динамическая, но в тоже время достаточно стабильная характеристика. В каждый конкретный период времени под влиянием различных социальных и экономических ситуаций человек по-разному определяет себя и относит к различным социальным общностям.

Для отечественных исследований профессиональной идентичности характерна опора на принципы системности и структурности психических явлений, поиск генетически взаимосвязанных уровней идентичности, исследование формирования идентичности в процессе освоения и выполнения профессиональной деятельности. Этому способствует сложившаяся методологическая традиция и концептуальная база отечественных исследований: системогенеза в профессиональной деятельности

Л.Б. Шнейдер [97], профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова [62], трудовой деятельности Е.А. Климова [37] и других.

В качестве элементов профессиональной идентичности рассматриваются потребности, интересы, установки, убеждения и другие компоненты мотивационной сферы личности, которые реализуются и удовлетворяются в процессе профессионального пути. Средствами достижения профессиональной идентичности являются соответствующие знания и способности, которые обеспечивают реализацию активности, направленной на достижение заданной профессиональной идентичности [62].

Е.Н. Кирьянова определяет профессиональную идентичность как устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии, обеспечивающее достижение на конкретном этапе определенного, субъективного уровня профессионализма, обуславливающее дальнейший профессиональный рост и возможность переноса сформированных навыков и умений в измененные условия деятельности [36].

В отечественных исследованиях показано, что профессиональная идентичность – продукт длительного личностного и профессионального развития, зависящий от социальных условий. В полной мере эта идея представлена в концепции профессиогенеза Е.П. Ермолаевой [26]. Автор исходит из того, что профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Анализ этапов овладения профессией и соответствующих уровней идентичности показывает, что степень идентификации субъектом себя с профессией определяет возможности реализации преобразующей функции идентичности. Профессиональная идентичность выступает регулятором, выполняющим стабилизирующую и преобразующую функции, сочетание которых обеспечивает профессиональное самоопределение и развитие профессионала.



Многие исследователи отмечают факт снижения уровня культуры речи, фиксируемый у педагогических работников в последнее время. Речевая же культура, наряду с академической культурой по преподаваемому предмету, философской, рефлексивно-методологической, методической, политической, правовой, нравственно-этической, эстетической, исследовательской, является составной частью педагогической культуры в целом и, следовательно, составной частью профессиональной идентичности педагога. А «загрязнение языковой среды не может не оказывать пагубного влияния на речевую культуру личности» [8, с. 87].

Трудность изучения профессиональной идентичности заключается, на наш взгляд в том, что этот вид идентичности, с одной стороны, является личностным образованием, с другой – он связан с определенным групповым членством (профессиональная группа, коллектив и т.п.). В ходе профессионального становления субъект идентифицирует себя с подобными себе, а именно, представителями его профессии, владеющими теми или иными профессиональными качествами, или самим собой как профессионалом на определенных стадиях развития. Поэтому профессиональная идентичность скорее всего обладает свойствами социальной идентичности (самоопределение в социальной группе, принятие группового членства, категоризация и сравнение в обретении и трансформации идентичности, эффект межгрупповой дискриминации и т.д.).

Вопрос о месте профессиональной идентичности в общей структуре идентичности еще требует своей проработки, но логика развития научных представлений о феномене и структуре социальной идентичности и отдельных ее видов позволяет рассматривать профессиональную идентичность в качестве важнейшего элемента в структуре социального «Я».

На основе психолого-педагогических исследований мы пришли к выводу, что под профессиональной идентичностью

понимается сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество, образованное системой ключевых, общепрофессиональных и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию его профессиональной деятельности.

Анализ теоретических исследований понятий «идентичность», «профессиональная идентичность» подвёл к представлению методологических оснований процесса по формированию профессиональной идентичности педагогов.

### **1.3. Методологические основания формирования профессиональной идентичности педагогов**

Данный параграф посвящен представлению эффективных способов и средств решения поставленных исследовательских задач, связанных с определением процесса формирования профессиональной идентичности педагогов и проектированием образовательной среды. В связи с этим необходимо уточнение понимания предмета, логики и процедуры методологического сопровождения педагогического исследования в контексте формирования профессиональной идентичности педагогов.

Технологизация и цифровизация привели к тому, что к педагогу стали предъявляться постоянно возникающие новые функциональные требования по исполнению функций в профессиональной деятельности, требующих оперативности в решении образовательных задач.

Следовательно, необходимость достижения профессиональной идентичности педагогов диктуется потребностью государства в образованных специалистах, способных принимать осознанное решение в ситуации появления на рынке труда новых профессий, прогнозировать глубокое перестроение образовательного процесса в условиях цифровизации образования. Решение глобальных проблем, отражающих реалии времени,

зависит от того, какой тип личности сформируют образовательные организации, переосмысливающие роль педагогов.

Пути формирования профессиональной идентичности могут быть различными. Так как самореализация личности наиболее плодотворно осуществляется в профессиональной деятельности, то именно профессиональная деятельность дает максимальные потенциальные возможности одновременного и наиболее полного удовлетворения всех основных потребностей личности (потребности в социальном признании, самоуважении, безопасности и т.д.). Само формирование человеческой личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности.

Психолого-педагогические исследования личности профессионала ведутся в основном по двум направлениям. Первое направление – это изучение целостной личности. Работы данного направления являются комплексными исследованиями, рассматривающими целостный комплекс взаимосвязи и взаимовлияния профессионально важных качеств личности в процессе конкретной профессиональной деятельности. Целесообразность синтетического подхода к исследованию личности профессионала подчеркивалась ещё в 1930-е гг. С.Г. Геллерштейном. Он отмечал, что психологическое изучение профессий должно стремиться охватить всю совокупность свойств личности в их наиболее характерном сочетании [65].

Научные работы, выполненные в этом ключе, принадлежат Б.Г. Ананьеву [2], Е.А. Климову [37], Н.В. Кузьминой [45], А.К. Марковой [52], К.К. Платонову [61], В.В. Серикову [72], В.Д. Шадрикову [95] и др.

Особенно выделяется в этом ряду научная работа А.К. Марковой «Психология профессионализма», в которой всесторонне рассмотрено целостное системное понимание профессионализма, выделены составляющие профессионализма – его мотивационная и операциональная сферы, намечены критерии, уровни,

этапы, ступени продвижения работника к профессионализму, определены факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту [52].

В рамках второго направления значительное число работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в профессиональной деятельности. С экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности, его влияние на процесс и результаты работы, нежели исследовать целостную личность. Работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователи чаще всего опираются на концепцию развития профессионально важных качеств личности, при этом отмечается, что для каждого вида деятельности набор профессионально важных качеств может быть достаточно специфичен.

В обществе, как и в любых других условиях, взаимоотношения, складывающиеся между личностью и обществом, представляют собой взаимосвязанный, взаимообусловленный процесс. С одной стороны, развитие личности социально детерминировано и личность является объектом социальных отношений, то есть действий, идущих со стороны общества и его институтов. С другой стороны, личность сама воздействует на общество, являясь одновременно субъектом общественных отношений, поэтому личность одновременно необходимо рассматривать в качестве активного действующего лица, способного изменять среду обитания.

В структуре личности имеется ряд качеств, которые могут проявляться в процессе определенной деятельности. Прежде всего, целостность личности подразумевает единство социального и биологического как форм выражения единого процесса развития личности. основополагающий момент гармоничного

развития личности заключается в равновесии социального и биологического, так как биологическая информация, генетически передаваемая от поколения к поколению, тесно переплетается с социальной информацией, сливаясь в единый процесс развития личности. Что касается второго момента, то целостность предполагает сбалансированность внутреннего развития и внешних взаимодействий. Только в единстве влияния внешней среды и проявления внутренней сущности возможно развитие личности. В закрытых системах, когда возникающие в них внутренние противоречия уже не являются источниками развития, достаточно стремительно наступает предел саморазвития, и дальнейшее повышение уровня организации возможно на пути выхода к внешним системам. Единственная возможность существования и дальнейшего развития систем – это их переход в открытое состояние.

Следовательно, именно благодаря тому, что личность – система открытая, можно говорить о возможностях воздействия на неё внешней среды, так как лишь открытые системы, в которых каждый процесс предстает как противоречивое единство самообусловленности и внешней обусловленности, единство внутренних и внешних противоречий, способны развиваться с качественными изменениями.

Недооценка третьего, наиболее существенного момента: единства устойчивости и развития, ведет к абсолютизированию или стабильности системы или её развития и саморазвития. Для личности процесс формирования является совокупным результатом двух тенденций человеческих жизнепроявлений. Первая – стремление к достижению желаемого состояния внешнего и внутреннего мира как благоприятного условия жизнедеятельности, стремление к равновесию, спокойствию, гомеостатичному состоянию. Воздействие внешней среды вызывает отклонения в параметрах системы, к сохранению которых стремится личность, реализуя описываемую тенденцию. В результате этого

возникает информация, обратная связь и, как следствие, активность системы, её самодвижение в направлении развития. На данном этапе личность накапливает полезную для себя информацию, приспособляясь к изменяющимся условиям. Накопление информации повышает уровень организации системы, обеспечивает развитие способности восприятия и порождения информации.

Одновременно в целостной системе действует вторая тенденция, которая заключается в возможности развертывания внутренних потенциальных резервов во внешнем мире и обеспечения за счет этого своего собственного развития. Целостность способствует проявлению активного начала, заложенного в личности, позволяет не только существовать в мире, но и действовать в нём, преобразуя его и себя. В этом заключается вторая тенденция жизнепроявления личности.

В отечественной психологии еще в 20-х годах прошлого века была сформулирована продуктивная точка зрения, согласно которой человек стал рассматриваться как субъект деятельности. Эта точка зрения нашла отражение в работах Б.Г. Ананьева [2], Л.С. Выготского [19], А.Н. Леонтьева [48], С.Л. Рубинштейна [67]. На основе данного методологического положения были проведены широкие экспериментальные исследования по изучению роли практической деятельности в развитии психических функций. Особое внимание было уделено роли перцептивных действий в адекватном отражении объективного мира. В результате были выделены измерительные, соизмерительные, корригирующие, контрольные, тонические, регулятивные функции.

Характерной чертой работ этого периода по изучению познавательных процессов является их аналитичность. Авторы стремились доказать или сам факт активности субъекта в процессах познания, или обусловленность развития практической деятельностью, или сложный состав познавательного процесса, или выявить роль активных действий в процессах. Несомненно,

что такой аналитический подход не только возможен и полезен, но и необходим на определенном этапе познания. Дальнейшая реализация принципа активности привела к необходимости изучения зависимости эффективности познавательных процессов от мотивов, целей и задач, побуждающих и направляющих активность субъекта деятельности. Однако эти исследования строили в основном по схеме изучения зависимости продуктивности от мотивации, целей, задач. Качественная специфика познавательных процессов, их структура и особенность познавательных действий изучались при этом недостаточно. Наконец, следует отметить, что акцентирование внимания на роли предметной деятельности в развитии психических функций отодвинуло на второй план рассмотрение биологических механизмов познавательных процессов. Одной из первых удачных попыток комплексного рассмотрения механизмов функций явилась работа Б.Г. Ананьева. Согласно предложенной им схеме, функция есть «сложное сочетание весьма различных образований – функциональных, операционных и мотивационных» [2, с. 188].

Рассматривая их взаимодействие на примере восприятия, Б.Г. Ананьев отмечал: «Генотипическая обусловленность онтогенетических свойств человека, последовательно развивающихся во времени в ходе развития, составляет основу функциональных механизмов. Однако эта основа реально существует лишь во взаимодействии с накоплением индивидуального опыта посредством образования, дифференцирования и генерализации условных связей, в которых и осуществляется тренировка функций» [2, с. 190].

Важным моментом анализа функциональных механизмов является мотивация, которая определяет направленность, селективность и напряженность определенных действий. Мотивация оказывает тонизирующее и регулирующее воздействие как на функциональные, так и на операционные механизмы. «Это влияние еще недостаточно изучено, – отмечает Б. Г. Ананьев, –

но уже известно, что эффекты их различны в отношении обоих видов механизмов». Анализ экспериментальных данных, проведенный Б.Г. Ананьевым, позволил ему сделать вывод о правомерности распространения сформулированного положения о составе психического процесса на область памяти, интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов [2, с. 192–193].

В концепции механизма психических функций, предложенной Б.Г. Ананьевым, делается удачная попытка решить проблему соотношения биологических и социальных основ деятельности. Функциональные механизмы, по мнению автора, детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида. Операционные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации и носят конкретно-исторический характер. Функциональные механизмы относятся к характеристике человека как индивида, операционные – к характеристике человека как субъекта деятельности, мотивационные – к характеристике человека как индивида и личности [2].

Остановимся теперь кратко на вопросе развития данных функций. В исследованиях Б.Г. Ананьева [2], А.Н. Леонтьева [48] и др. было показано, что выполнение практической деятельности, требующей учета определенных свойств объектов, приводит к повышению различительной чувствительности у субъекта к данным свойствам, то есть происходит тонкое, дифференцированное отражение свойств объектов, соответствующее задачам практической деятельности.

Рассматривая механизм чувственного отражения, А.Н. Леонтьев сформулировал в свое время гипотезу «уподобления», согласно которой механизм воспроизведения специфического качества воздействия должен включать в себя также и такие процессы, которые способны выразить собой природу воздействующего свойства [48].



В качестве такого механизма восприятия в осязании выступает «механизм уподобления динамики процессов в рецептирующей системе свойствам внешнего воздействия». Близкая к гипотезе «уподобления» мысль содержится в определении информации, сформулированном Н. Винером. Информация, как отмечает автор, это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. В данном определении, как и в гипотезе уподобления, указывается на необходимость приспособления органов чувств человека для того, чтобы получить информацию для организации поведения и деятельности. Гипотеза А.Н. Леонтьева предполагает, что механизм чувственного отражения состоит в уподоблении компонентов свойствам объекта. Предполагается, что гипотеза уподобления затрагивает одну из сторон механизмов, обеспечивающих адекватное восприятие, однако в гипотезе уподобления функции не рассматриваются сами по себе, а их специфика, качественное своеобразие при отражении того или иного объекта [48].

Остаются в стороне и физиологические механизмы восприятия, в то время как имеется достаточно широкий экспериментальный материал, показывающий, что отражение объективной действительности связано с работой врожденных механизмов рецепции. Данные вопросы рассмотрены в концепции Б.Г. Ананьева. Согласно предложенной им схеме, развитие психических функций проявляется как развитие функциональных и операционных механизмов. «Функциональные механизмы в своем первоначальном, очень раннем возникновении (в первые недели постнатальной жизни) реализуют филогенетическую программу и складываются задолго до возникновения операционных механизмов, составляя их внутреннее основание, на котором в процессе научения, воспитания и накопления опыта поведения строится все более усложняющаяся система «операционных механизмов» [2, с. 191].

Для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы. Между функциональными и операционными механизмами существуют сложные взаимодействия. Для развития операционных механизмов требуется определенный уровень функционального развития. Развитие же операционных механизмов переводит в новую фазу развития и функциональные механизмы, так как возможности их прогрессивно возрастают, повышается уровень их системности. Важным моментом развития операционных механизмов является и тонкое приспособление к условиям конкретной деятельности с учетом накопления трудового опыта и мастерства педагога.

Таким образом, от того, какое определение профессионализма дает исследователь, какие отдельные черты или качества личности он выделяет, ставит на первый план, считает определяющими, с неизбежностью будут детерминированы пути формирования профессиональной идентичности личности. Е.А. Климов отмечает: «Без ясности в вопросе о том, образ чего (какого результата деятельности) должен удерживать в сознании профессионал или обучающийся профессии, повышающий профессиональную квалификацию, мы не сможем рассчитывать ни на хорошую постановку профессионального образования, ни на хорошую организацию труда, ни на разумное проектирование каждым человеком своих очередных шагов на профессиональном жизненном пути, ни даже на хорошее взаимопонимание людей в обществе» [37, с. 49].

Автором было изучено и проанализировано более 50-и трактовок понятия профессионализм у различных исследователей. Работа начиналась с анализа подходов к профессионализму. В научной литературе встречается множество терминов: профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, квалификация, профессионализация и т.д.

Анализ показал, что при всем разнообразии используемых формулировок, данные авторы в различные термины вкладыва-

ют один смысл: профессионализм как результат формирования профессиональной идентичности личности. Профессионализм, по И.И. Проданову, определяется как интегративное свойство личности, включающее профессиональную компетентность, нравственность, инициативу и мастерство. В то же время профессионализм – устойчивое свойство личности и деятельности, а также способность к саморазвитию и самокоррекции [63].

Отмечено, что под профессиональной готовностью понимают интегративное личностное образование, включающее профессиональную направленность, профессионально важные качества, знания и умения. При этом выделяют в профессиональной готовности следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операционный и оценочно-рефлексивный. Профессиональной направленностью называют целостное и многогранное свойство личности, включающее два компонента: практический (поведенческий) и эмоционально-когнитивный.

Профессионалом можно считать человека, который:

- овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям;

- изменяет и развивает свою личность и индивидуальности средствами профессии;

- стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии;

- стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии (А.К. Маркова) [52].

Таким образом, мастерство определяется как владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством. В таком случае критериями мастерства должны быть алгоритмы продуктивного решения профессиональных задач, которые, в свою очередь, могут быть найдены в процессе предварительных исследований.

Термин «профессиональная идентичность» трактуется в научной литературе неоднозначно. Поскольку успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности профессионально личностных качеств специалиста, ими называются те качества личности, которые «призваны обеспечить ее успешный трудовой старт и высокие производственные показатели» [52, с. 21–23].

В.Д. Шадриков называет «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения», профессионально важными качествами, включая в них и способности человека [94, с. 66].

Деятельность понимается им в широком смысле – деятельность инженера, рабочих, учебная деятельность педагогов, воспитательная и обучающая деятельность педагога и т.д.

Рассмотрение понятия «личностный ресурс» в ракурсе виртуальных (потенциальных и/или возможных) форм существования, лежит в русле решения одной из актуальных задач современного образования, которое состоит в расширении классической педагогической онтологии, что не только расширяет предмет психолого-педагогического изучения, но и переносит его в контекст междисциплинарных исследований.

В работе Э. Гуссерля сформулировано представление о «смысловых полях» различных объектов, которые существуют в сознании человека виртуально и могут актуализироваться и преобразовываться в разных задачах с помощью соответствующих средств-операторов. Совокупность виртуальных смысловых полей разных объектов образует «горизонт» жизненного мира человека и является его важнейшим психологическим ресурсом [65].

Рассмотрение понятия «профессиональная идентичность» в ракурсе виртуальных (потенциальных и/или возможных) форм существования, лежит в русле решения одной из актуальных задач современного образования, которое состоит в расширении классической педагогической онтологии, что не только расширяет предмет психолого-педагогического изучения, но и переносит его в контекст междисциплинарных исследований.

Необходимо указать, что в качестве объекта методологии выступает не сама педагогическая реальность, а педагогическое знание и процедура его получения. Как отмечал В.В. Давыдов, продукт, получаемый в ходе методологического исследования, «есть способ добывания знаний, верно отражающих педагогическую действительность». Методологический аспект в структуре исследования конкретной проблемы есть не просто отражение исследовательских процедур (рефлексия), а опережающее отражение, прогнозирование и обоснование оптимальных вариантов исследования [22, с. 7].

Первый этап методологического осмысливания решаемой задачи – это конкретное восприятие проблемной ситуации в науке и практике, как раз примером такой ситуации в педагогике может быть состояние теории в ее соотношении с практикой формирования профессиональной идентичности педагога, в частности, образовательный процесс, призванный, согласно существующей теории и в соответствии с которой он построен, формировать у обучающихся готовность к различным видам соци-

альной активности, и прежде всего, к профессиональной деятельности, в действительности такой функции не выполняет. Налицо необходимость в возникновении теории, а в соответствии с ней, и практики формирования профессиональной идентичности педагога.

Второй этап методологического рассмотрения проблемы формирования профессиональной идентичности предполагает выявление множества вариантов и подходов к ее решению. На этой стадии обнаруживается многообразие оснований, источников, выявляющих методологические идеи и регулятивы. Это категории и законы диалектики, общенаучные принципы и методы познания, опыт смежных наук, передовой педагогический опыт и др. Произвольный выбор одного из вариантов не даст подлинно оптимального решения проблемы. В связи с этим необходим третий этап методологического анализа – целостно-концептуальное прогнозирование оптимального способа исследования. На том этапе осуществляется синтез многообразных вариантов и подходов к исследованию проблемы. Основанием этого синтеза служит более целостное в контексте новой концепции представление об объекте, подлежащем изучению. Аппарат отбора наиболее перспективных вариантов называется, по определению В.В. Серикова, концептуальным синтезом. Суть его заключается в том, что через призму интегрального понимания объекта (такое понимание и есть концепция) уясняется функция, роль, место того или иного подхода к познанию [72, с. 25].

Четвертый этап – разработка методологического регулятива на основе интегративного представления об объекте исследования. Последовательная разработка методологического регулятива предполагает всё большую его конкретизацию от принципа к методу, от него к конкретной исследовательской операции, то есть на этой фазе мы переходим к конечному результату – к конкретным путям решения исследовательских задач.

Таким образом, процесс методологического обеспечения исследования включает следующие стадии:

1) анализ научно-практической ситуации и на этой основе формулировку методологической задачи;

2) абстрактно-аналитическое выяснение вариантов решения проблемы;

3) формулировку ведущей методологической идеи на основе целостно-концептуального рассмотрения объекта исследования;

4) построение методологических регулятивов (программ, методов и т.д.) исследования данной проблемы.

Покажем применение этих выводов на примере методологического обеспечения некоторых задач нашего исследования. Исходный момент анализа – рассмотрение научно-практической ситуации в сфере профессионального становления личности. Анализ позитивных изменений, происходящих в нашем обществе, состояния сферы образования позволяет выделить интегральный признак-наличие нового социального заказа общества образованию, определение процесса его достижений, выражаемых в новых целях и ценностях образования, новом или обновленном содержании образования, в инновационных технологиях или методиках преподавания. Требования к осуществлению перехода «от человека знающего – к человеку умеющему», приводит к необходимости смены образовательной парадигмы. «Развивая себя – развиваешь общество» – тезис, отражающий в некоторой степени характерный признак нового социального заказа.

По мнению В.И. Толстых, личность надо совершенствовать в такой же мере, как и общее состояние всего общественного производства. Понять тип человека, тип личности, уровень развития этой личности, утверждает В.И. Толстых – значит исследовать характер тех взаимоотношений, с которыми она вступает в процесс общественной деятельности, ее взаимоотношения

с другими людьми, то есть необходимо определённое внимание к личности [81].

Таким образом, формирование профессиональной идентичности личности необходимо рассмотреть в различных ракурсах:

- как условие успешного выполнения профессиональной деятельности;

- избирательная активность, настраивающая личность на профессиональную деятельность;

- как регулятор деятельности;

- в структуре образовательной деятельности – не любые знания вообще, а фонд действенных знаний; не любые свойства личности, лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность и содействуют профессиональной идентичности личности при изменении траектории профессиональной деятельности.

Следовательно, необходимо выявление не только содержательного, но и процессуального, методического аспектов влияния корпоративной культуры образовательной организации на формирование профессиональной идентичности педагогов. В связи с этим становится очевидным, что формирование социально зрелой, целостно подготовленной личности в условиях профессиональной деятельности невозможно осуществить за счет коррекции отдельных элементов содержания образования, учебного плана или методики преподавания. Необходимо совершенствовать структуру обучения в целом, его логику, чтобы образовательный процесс был способен вооружить педагогов разносторонним опытом, а не только опытом учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, объективное развитие практики поставило перед педагогической наукой ряд проблем, и важнейшая из них – формирование профессиональной идентичности педагога, которое требует целостного подхода, так как является сложным



целостным образованием. Как отмечают П.Р. Атутов [6], В.В. Сериков [72], обучающийся, формируясь как субъект профессиональной деятельности, развивается как личность.

Важнейшей отправной точкой нашего исследования являются также выработанные к настоящему времени разносторонние представления о ведущих принципах формирования личности.

Как уже было отмечено, в научных исследованиях под термином «идентичность» понимают некое состояние, как относительно конечный результат отождествления под влиянием психологических механизмов и социальных процессов, ведущих к идентичности. Таким образом, идентичность — это результат процесса идентификация в рамках какой-либо профессиональной предметной области, основу которой составляют механизмы дифференциации и групповой и межличностной интеграции. А.В. Петровский [60] определяет движение к идентичности как закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. А.В. Мудрик рассматривает данный процесс обособления личности в качестве механизма социализации [55]. Термин «идентичность», по мнению М.А. Лаппо, — соотнесение себя с определёнными понятиями. Термин «идентичность» предельно личностный, так как по определению предполагает индивидуальный процесс, основанный на самосознании [47].

Понятие профессиональной идентичности уникально тем, что понимание процесса формирования идентичности лежит на стыке изучения различных наук, что свидетельствует об интеграционной сущности процесса её формирования. С одной стороны, профессиональные знания и умения формируются с помощью методик преподавания, разработанных учёными педагогической науки. А.А. Вербицкий описывает психолого-педагогические основы и технологию выбора форм и методов активного обучения контекстного типа с ориентацией на модель спе-

циалиста. Таким образом, в начале профессионального образования известна ориентировочная основа будущего профессионала, то есть профессиональная идентичность как идеальный профессионал [15].

При выборе форм и методов в образовательном процессе необходимо ориентироваться на результаты образовательного процесса, определённые федеральными государственными образовательными стандартами, при этом ориентировочной основой своей деятельности должна быть модель профессионала. Однако задача подготовки идеальной модели профессионала выполняется только в том случае, если у педагога сформирована профессиональная идентичность. Существует достаточное количество определений понятия «профессиональная идентичность». Акцентируя внимание на том, что профессиональная идентичность – это процесс формирования позитивного отношения человека к профессии и отождествление себя с представителями этой профессии, необходимо подчеркнуть, что понятие «идентичность» имеет персонализированный характер и означает отождествление себя с определённой социальной группой, но при этом выбор педагога определённых позиций обусловлен его ценностными ориентирами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для формирования профессиональной идентичности педагог должен иметь представление об её сущности.

Профессиональная идентичность включает в себя следующие элементы:

- статусы и роли, предлагаемые профессиональным сообществом;
- социальные группы и институты, в рамках которых формируется профессиональная идентичность;
- ценности, социальные нормы, знания, умения, навыки, необходимые для становления и поддержания профессионального статуса;

– технологии по производству, воспроизводству и передаче норм, ценностей профессиональной деятельности обучающимся.

Профессиональная идентичность личности как совокупность соотнесенных психофизиологических, функциональных характеристик и экзистенциального развития человека в профессии, предполагает определённую трансформацию профессиональных компетенций по мере накопления практического опыта.

Выделены следующие принципы построения процесса формирования профессиональной идентичности с определением их сущностного наполнения:

– принцип гуманизации (ориентация содержания образования на формирование опыта социального поведения и взаимодействия в обществе);

– принцип целостности теории и практики (обеспечение связи научных знаний с практикой с целью применения знаний в практической деятельности);

– принцип деятельностного обучения (образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих деятельность в процессе решения реальной практической ситуации);

– принцип интеграции (включение сочетания различных дисциплин на одном занятии, создание интегрированных курсов, взаимосвязь учебной и внеурочной деятельности, обеспечивающих преемственность образования на различных уровнях);

– принцип социализации (интеграция образовательной среды и социума, обеспечивающую формирование готовности и способности выполнять существующую в любом обществе систему социальных ролей и общественно-полезную деятельность);

– принцип ориентации на результат (определение в качестве конечного продукта образовательного процесса систему фундаментальных знаний, субъективного опыта, личностных харак-

теристик, проявляющихся в сформированности профессионально значимых компетенций с акцентом на его личностном развитии и оценке индивидуального результата образования).

Завершающей стадией процесса методологического обеспечения исследования для детального рассмотрения процесса формирования профессиональной идентичности педагога являются применение методов, которые необходимо рассмотреть более подробно.

Анализ – метод научного исследования, который подразумевает процессы мысленного разложения целого на составные части и служит методом приобретения новых знаний. В психологической теории анализ трактуют как познавательный процесс, осуществляющийся на разных ступенях отображения действительности в мозге человека. Анализ присутствует уже на чувствительном уровне познания и включается в процессы ощущения и восприятия: в своих более простых формах он присущ животным, причем аналитико-синтетическая деятельность даже высших животных непосредственно включена в их внешние действия [9].

Обобщением называют одну из важнейших характеристик познавательного процесса, функция которой состоит в выделении и закреплении относительно устойчивых, инвариантных свойств предметов и их отношений. Простой вид обобщения, который выполняют функцию непосредственного восприятия, даёт возможность индивиду отображать свойства и отношения предметов, независимые от частных или случайных условий их наблюдения. В науке выделяют два типа обобщения, где важное место занимают сравнение, анализ и синтез. В основе первого типа обобщения лежит действие сравнения, такие обобщения называют эмпирические. Сравнивая те или иные предметы, человек может находить, выделять и обозначать их внешнее сходство, общие свойства, могут стать признаками той или иной группы (класса) предметов. Основой второго типа обобщения

является анализ эмпирических сведений об исследуемом объекте для выявления значительных внутренних связей, которые определяют данный объект как единую систему. Это обобщение и соответствующее ему определение носит название теоретическое [9].

Моделирование – это метод исследования объектов познания на основе моделей, конструирование и изучение моделей реально существующих объектов явлений и процессов для выяснения сущности этих явлений. Моделью называется некая мысленно отображаемая или материально воплощенная система, заменяющая другую, связанную с ней сходством.

Наблюдение – это описательный метод в психологии, который основывается в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения исследуемого объекта [41, с. 137]. Наблюдением называется организованный, целенаправленный, фиксируемый процесс восприятия психических явлений для выявления их проявлений в определённых условиях [11, с. 234].

Эксперимент – один из ключевых методов познания в науке, в том числе и психологии. Это процесс активного вмешательства в ситуацию исследователем, который осуществляет планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрирует сопутствующие изменения поведения изучаемого объекта. Данный метод направлен на проверку гипотезы о причинно-следственных связях и не ограничивается установлением корреляции между переменными [32].

Констатирующий эксперимент – это эксперимент, который устанавливает наличие какого-нибудь непроверяемого явления или факта. Если исследователь определяет перед собой задачу выявить наличное состояние или уровень сформированности какого-либо свойства или параметра, то есть выявляется значительный уровень развития изучаемого свойства у испы-

туемых, то такой эксперимент носит название констатирующего. Формирующий эксперимент рассматривается как активное, организованное, целенаправленное влияние исследователя на испытуемого или группу испытуемых с целью выработки определенного свойства или качества. Это является основой для раскрытия закономерностей, механизмов, динамики формирования психических явлений, для определения условий их результативного развития [41].

Тестированием называется метод психологической диагностики, который включает стандартизированные вопросы и задачи, содержащие конкретную шкалу значений. Тестирование может с высокой вероятностью выявить соответствующий уровень развития необходимых знаний, умений, навыков, личностных характеристик у индивида. Тестирование подразумевает выполнение обследуемым конкретной деятельности, что включает решение задач, рассказ по картинке, рисование и другое, что находится в зависимости от применяемой методики [21].

Тестирование – это конкретное испытание, где из полученных результатов психолог может делать выводы о наличии особенностей и уровне развития определенных свойств. Тест – это стандартный набор заданий и материала для использования испытуемым, где психолог вправе задавать дополнительные вопросы и строить беседу по предъявляемому материалу. Оценка результатов – стандартная процедура, которая позволяет соотносить результаты различных испытуемых [21].

Личностные опросники – это группа методик психологической диагностики, которые предназначены для выявления степени проявления определенных личностных особенностей у индивида. Они включают в себя набор вопросов или утверждений, которые логически связаны с исследуемой темой, и ответов, которые даются испытуемыми и обрабатываются психологом количественно. Личностные опросники подразумевают стандартную процедуру проведения и подсчета итоговых баллов. Они

имеют определенные особенности: надежность, стандартизованность, дискриминативность и валидность [21].

Статистические методы применяются для обработки экспериментальных данных и дают возможность извлекать полезную информацию из материалов психологических исследований. Одним из распространенных статистических методов является факторный анализ. Факторным анализом называется комплекс аналитических методов, которые позволяют определить скрытые латентные признаки, причины их появления и внутренние закономерности их взаимосвязи [53, с. 128].

Целью факторного анализа является идентификация явно не наблюдаемых факторов при помощи множества наблюдаемых переменных. Факторный анализ предполагает то, что выделяемые факторы отображают глубинные, не измеряемые процессы, которые служат причиной связей (корреляций) первичных переменных. Данные факторы определяют первичные наблюдаемые переменные и используются для пояснения комплексных явлений. Детерминация одних и тех же факторов служит поводом для возникновения наблюдаемых корреляций между первичными переменными [40, с. 103]. Задачи факторного анализа:

- сокращение числа переменных;
- выявление структуры взаимосвязей между переменными (классификация переменных).

Факторный анализ строится на основе корреляционных связей, а точнее – коэффициентов корреляции Пирсона, вычисляемые между переменными, включенными в исследование, то есть факторному анализу подвергаются корреляционные матрицы.

*T*-критерий Стьюдента – метод статистической проверки гипотез, которые основаны на распределении Стьюдента. Обычно *t*-критерий применяется с целью проверки равенства средних значений в двух выборках. Данный критерий разработал Уильям Госсет. Использование *t*-критерия Стьюдента связано с определением статистической значимости различий

средних величин. *T*-критерий применяется в случае сравнения независимых выборок и при сопоставлении связанных совокупностей.

Этот критерий вычисляется по следующей формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

где  $M_1$  – средняя арифметическая первой сравниваемой совокупности (группы),  $M_2$  – средняя арифметическая второй сравниваемой совокупности (группы),  $m_1$  – средняя ошибка первой средней арифметической,  $m_2$  – средняя ошибка второй средней арифметической.

Таким образом, представленные методологические основания подвели к описанию инструмента формирования профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации.

## **Выводы по главе 1**

На основе установления субъективного характера идентичности и выделения её педагогических аспектов, профессиональная идентичность рассматривается как педагогическое понятие. Под профессиональной идентичностью понимается сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество, образованное системой ключевых, общепрофессиональных и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию его профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность имеет свойство формироваться, проявляя себя в качестве аспекта профессиональной самореализации личности в условиях непрерывного изменения информационно-технологического пространства. Данное положение позволяет выдвинуть форми-



рование профессиональной идентичности педагогов в качестве важной задачи образовательной организации.

Обозначенные нами методологические подходы позволили уяснить проблему формирования профессиональной идентичности педагогов как целостность, на основе обобщения научных положений «преломить» их к проблеме нашего исследования, рассмотреть данную проблему на структурно-содержательном уровне, структурно-функциональном и практико-ориентированном уровнях. Формирование профессиональной идентичности педагогов относится к междисциплинарному воздействию и изучается психологией, общей и профессиональной педагогикой. В целом указанные положения позволяют выявить основания научного опыта и практической деятельности в решении указанных проблем, к которым нами отнесены необходимость анализа влияния корпоративной культуры образовательной организации как инструмента формирования профессиональной идентичности педагогов.

## **ГЛАВА 2. КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

### **2.1. Основные составляющие корпоративной культуры образовательной организации**

Установление эффективной связи между внешней средой, задающей направление и характер изменений, и внутренней средой, выполняющей новые задачи внешней среды, выполняет корпоративная культура. В разных случаях она может либо противостоять влиянию внешней среды, либо позволяет вбирать во внутреннюю среду новую информацию, и способствовать совершенствованию деятельности образовательной организации.

«Корпоративная культура – система коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые доказали свою эффективность и поэтому рассматриваются как ценность и передаются новым членам группы в качестве правильной системы восприятия, мышления и чувствования в отношении названных проблем» [11].

Отмечено, что «некоторые ценности укореняются в корпоративной культуре настолько глубоко, что сотрудники просто перестают их замечать. Эти базовые, основополагающие предположения и есть сущность корпоративной культуры. Именно они руководят поведением и решениями людей на подсознательном уровне». Основанием культуры является «система коллективных базовых представлений», которую иначе можно трактовать как идеологию образовательной организации [28].

В последнее время к исследованию корпоративной культуры направлено растущее внимание представителей различных наук, в том числе и педагогики. Актуальным признается исследование корпоративной культуры образовательной организации, изучение проблемы формирования культуры организации образования, практическое использование ее потенциала. Уже давно известные в педагогической науке исследователи обращали внимание на то, что на результат деятельности образовательной организации по большей части влияет уровень взаимодействия всех педагогов, при этом поднимали в педагогической науке проблему исследования формирования единых убеждений как основы сплоченного коллектива: в ней они видели успешное решение многих управленческих проблем.

Как известно, значение и роль корпоративной культуры были осознаны практиками и теоретиками не сразу. Тема корпоративной культуры начала активно обсуждаться с шестидесятых-семидесятых годов XX века. На сегодня существует множество публикаций на тему корпоративной культуры, ее роли и значения в жизни и деятельности организации, в том числе и в функционировании и развитии образовательной организации. Исследованию различных аспектов корпоративной культуры посвящены труды многих ученых и специалистов по управленческой деятельности в образовательной организации, в том числе И.И. Бугеовой [14], А.И. Жуковской [30], Е.А. Руднева [68], Ю.Ю. Темрюкова [79], К.М. Ушакова [85], В.Р. Ясницкой [106] и других.

Корпоративная культура, так или иначе, в практическом использовании в зависимости от конкретной цели исследования требует сущностного определения. Исследование корпоративной культуры образовательной организации, прежде всего, предполагает изучение понятия корпоративной культуры образовательной организации, рассмотрение её типов.

По мнению К.М. Ушакова, в образовательной организации корпоративная культура является эффективным и жёстким инструментом управления поведением людей, формирования модели поведения педагогов организации [83, с. 25].

Вместе с тем, согласно тому же исследователю, культура организации – это параметр, которому присущ слабый динамизм. Именно поэтому руководитель, обладающий, с точки зрения своих работников, наибольшей властью и свободой, является единственным должностным лицом, имеющий возможность максимально оказать влияние на культуру возглавляемый им организации [84, с. 3].

Иными словами, корпоративная культура образовательной организации и её педагогического коллектива – это инструмент, который дает возможность руководителю понять особенности своей организации, успешно развивать образовательное учреждение [69, с. 46].

На основе исследований [56; 59; 68] было выявлено, что корпоративная культура как сложное явление разбивается на четыре типа:

- ролевая культура;
- культура власти и силы;
- командная культура (культура деятельности);
- культура индивидуальности (культура личности).

Согласно А.И. Жуковской, каждый тип культуры описывает организацию с позиций:

- её структуры;
- преобладающих способов деятельности;
- нахождения центра власти;
- размера властной дистанции;
- характера формальных и неформальных отношений;
- ценностей;
- норм, моделей поведения педагогов;
- скорости реакции на внешние изменения [30, с. 45].

Первый тип – ролевая культура – характеризуется наличием позиции для каждого, превалированием значения должностных инструкций и правил внутреннего трудового распорядка, подчеркиванием статуса.

Второй тип – культура, ориентированная на власть, имеет схожие черты с ролевой культурой, однако в отличие от последней, центральной фигурой является руководитель. При этом наиболее характерными признаками такой корпоративной культуры образовательной организации являются:

- 1) профессионал – человек, разделяющий идеи руководителя;
- 2) несоответствие должности выполняемым задачам;
- 3) постоянное нарушение руководителем должностных инструкций;
- 4) согласование любого решения с первым лицом организации;
- 5) действует принцип «инициатива наказуема»;
- 6) активно используется личностный ресурс руководителя в решении проблем в управлении.

Третий тип – культура задачи ориентирует на командный метод работы. При этом носителем власти является, как правило, человек, взявший на себя ответственность за решение поставленной задачи.

Наконец, наиболее характерные признаки культуры личности:

- 1) профессионал – специалист высокой квалификации;
- 2) профессиональная автономия педагога;
- 3) большая значимость личностного пространства;
- 4) разрозненность и разнообразие взглядов на воспитание и обучение;
- 5) индивидуальный учебный план – основа организации учебного процесса;

б) индивидуальность, личность, личная траектория развития, относительный успех, достижения, портфолио, «звезда» – ключевые слова в лексиконе образовательной организации;

7) качественная оценка труда ученика, нетрадиционные способы оценивания – рейтинг, портфолио.

Однако, по мнению К.М. Ушакова, в организациях разного рода, всегда присутствует все типы корпоративной культуры, но при этом один из типов обязательно доминирует [84, с. 20].

Более того, согласно В.Р. Ясницкой, по причине консервативности корпоративной культуры более правильно будет не разрушать доминирование определенного типа культуры, а по возможности повышать ее позитивный потенциал, использовать ее положительные стороны [106, с. 46].

Прогрессивные руководители, в том числе и образовательных организаций, рассматривают культуру своей организации как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных лиц на общие цели, мобилизовать инициативу педагогов, обеспечивать лояльность и облегчать общение. Корпоративная культура образовательной организации, как и культура организаций других сфер и областей, исследователями признана многогранным социальным феноменом и рассматривается как система формальных и неформальных элементов (уровней, частей).

Как известно, классик корпоративной культуры и основатель организационной психологии Э. Шейн исследовал корпоративную культуру по трем уровням. Первый, «поверхностный», «символический» уровень включает применяемую технологию и архитектуру, наблюдаемое поведение, язык, лозунги. Следующий, «подповерхностный» уровень объединяет ценности и нормы, сознательно зафиксированные в документах организации и призванные быть руководящими в повседневной деятельности педагогов организации. Третий, «глубинный» уровень включает базовые предположения, некоторый «воздух» корпо-

ративной культуры, который без запаха и вкуса, которым все дышат [96].

По мнению К.М. Ушакова, корпоративная культура образовательной организации, как и культура организации других сфер и областей, также многослойна [85, с. 2].

На основании данных исследований считается, что корпоративная культура образовательной организации складывается из следующих составляющих:

1) символы («настенная живопись», вид досок объявлений, награды);

2) герои организации («Доска почета»);

3) ритуалы: Как люди здороваются? Как одеваются?;

4) язык организации (фразы, словесные штампы наиболее употребляемые);

5) разделяемые убеждения и взаимные ожидания (отношение к обучающимся: в основном способные, либо в целом не очень способные, но есть все же и одаренные и т.п.);

6) философия (миссия), задающая смысл существования организации (образовательной организации) и ее отношение к сотрудникам (педагогам);

7) профессиональные ценности;

8) общечеловеческие ценности, мировоззрение (здоровье, семейная жизнь);

9) нормы поведения (стандарты и подходы, по которым педагог определяет, что и как ему нужно делать);

10) правила поведения, по которым ведется деятельность в организации (они могут быть формальными и не формальными);

11) психологический климат педагогического коллектива.

В своей совокупности вышеперечисленные элементы в виде корпоративной культуры выполняет ряд важных функций. Во-первых, корпоративная культура выполняет функцию внутренней интеграции. Она порождает согласованность в действиях педагогов, усиливает их взаимопонимание, чувство общности.

При этом корпоративная культура выступает эффективным инструментом, позволяющим мобилизовать педагогический коллектив на достижение поставленных целей.

Во-вторых, корпоративная культура педагогического коллектива обеспечивает внешнюю адаптацию, формирует определенный имидж образовательной организации, определяет её «лицо».

В-третьих, она способствует формированию и закреплению корпоративных ценностей (отношение к обучающимся, образовательной организации и т.д.), детерминирует взгляды и убеждения педагогов, обеспечивает целостность и единство «образа мира» коллективного субъекта, в частности педагогического коллектива [14].

В-четвертых, корпоративная культура выполняет стимулирующую функцию. Она усиливает процесс вовлеченности в дела образовательной организации, чувство преданности и принадлежности коллективу, формирует корпоративный патриотизм, желание поступаться личными интересами в интересах организации, эмоциональное сопереживание корпоративных проблем, отвержение на подсознательном уровне предательства коллективных интересов [11].

В-пятых, корпоративная культура педагогического коллектива создает единое нормативное поле, которое служит средством поддержания определенных образцов поведения, моделей поведения, целесообразных с точки зрения традиций образовательной организации [14].

Таким образом, основными составляющими корпоративной культуры образовательной организации являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат, выполняющие в своей совокупности ряд важных функций.



В своей управленческой деятельности руководитель образовательной организации, так или иначе, сталкивается не только зримым пластом корпоративной культуры, но и некой скрытой реальностью. Руководитель имеет дело не только материальными аспектами корпоративной культуры своего образовательной организации, но и некими скрытыми компонентами культуры образовательной организации. Именно управление этими внешне не воспринимаемыми аспектами культуры организации образования: нормами и правилами поведения, ценностями, традициями, психологическим климатом педагогического коллектива, подлинно и обеспечивает успешное управление корпоративной культурой образовательной структуры. Управление корпоративной культурой образовательной организации представляет собой осознанный и целенаправленный процесс, который должен быть соответствующим образом спланированным, организованным, контролируемым, мотивированным, а также ориентированным на формирование и развитие традиций, корпоративных ценностей, норм и правил поведения, благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе как составляющие ядра корпоративной культуры. На основании рассмотренных исследований, можно констатировать, что управленческую деятельность по формированию и развитию корпоративной культуры можно представить в виде определенного алгоритма.

1. Определить философию, идеологию, миссию образовательной организации, основные базовые ценности в контексте решения задач по формированию профессиональной идентичности педагогов.

Как правило, миссия образовательной организации, основные базовые ценности закрепляются в официальных документах образовательной организации. Поэтому необходимо провести анализ соответствующих документов (метод работа с документами).

2. Выявить основные характеристики корпоративной культуры образовательной организации на основе методов наблюдения, беседы. Иначе говоря, соотнести культуру образовательной организации с определенным типом, определить доминирование определенного типа корпоративной культуры.

3. Определиться со следующими позициями: соответствуют ли декларируемые миссия, цели (установки, базовые ценности) работы образовательной организации выделенному вами ведущему типу корпоративной культуры; какому типу соответствуют в действительности заявляемые цели работы образовательной организации; какой из типов вы хотели бы видеть в будущем в качестве ведущего? (при этом учитывайте те недостатки, которые будет нести желаемый тип корпоративной культуры, нет ли возможности использовать позитивный потенциал доминирующего в настоящее время типа); в чем заключается несоответствие между настоящим и желаемым?

4. Подобрать формы и методы, определить последовательность действий в процессе реализации управленческой технологии формирования корпоративной культуры, составить план изменений.

5. Осуществить сбор объективных данных, то есть провести анализ документов (по психологическому климату педагогического коллектива, профессиональной идентичности педагогов в свете реализации Национального проекта «Образование»), наблюдение, беседа, интервью (выявление по возможности норм и правил поведения, ценностей, традиций).

6. Провести анализ результатов исследований.

7. Разработать рекомендации для администрации и педагогических работников с целью коррекции управленческой и педагогической деятельности для обеспечения более эффективно выполнения поставленных целей и задач по формированию профессиональной идентичности педагогов.

8. Определить направления совместной деятельности руководства образовательной организации и педагогов с целью повышения корпоративной культуры образовательной организации.

По мнению Ю.Ю. Темрюкова, эффективное управление корпоративной культурой позволяет:

- значительно повысить качество деятельности управленческой команды образовательной организации;
- совершенствовать формы взаимодействия руководства, педагогического коллектива, учащихся и их родителей;
- сформировать оптимальные условия для творческого сотрудничества и развития субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса [79, с. 25].

Таким образом, опираясь на современную концепцию Э. Шейна, в качестве значимых компонентов корпоративной культуры образовательной организации мы выделяем: на «поверхностном» уровне – оценку педагогами корпоративной культуры, общительность педагогов; на внутреннем уровне – коллективные представления педагогов о социальной функции организации, а также их согласованность с действительной социальной функцией организации.

Первым элементом корпоративной культуры образовательной организации выступают коллективные представления педагогов о социальной функции образовательной организации. Психологический анализ специфических особенностей социальной функции образовательной организации позволяет в качестве приоритетных выдвинуть ценностные ориентации гуманистического характера, такие как человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и так далее. При этом подчеркивается, что нравственный, морально-этический подход в образовании будет способствовать не только формированию нравственной и грамотной личности, но и правильной постанов-

ке и успешному решению экономических и социальных проблем в обществе.

Цель образования – это, прежде всего, ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе своего исторического развития. Каждый педагог включается в процесс формирования своей профессиональной идентичности, имея индивидуальное представление об образе профессионала, как о конечном результате его педагогической деятельности. В ситуации педагогического сотрудничества индивидуальные представления педагогов образовательной организации согласуются в коллективные, что является необходимым условием скоординированной деятельности всего педагогического коллектива.

Таким образом, специфические особенности формирования корпоративной культуры образовательной организации состоят в том, что в коллективных представлениях об образе профессионала, как социальной функции образовательной организации, в разной степени интегрируются выделенные нами системообразующие характеристики.

Вторым элементом корпоративной культуры является уровень коммуникативности педагогов. Существующие в организации средства и формы коммуникации обеспечивают информирование педагогического коллектива о социальной функции образовательной организации и её специфических особенностях. Степень общительности между собой членов коллектива и различных составляющих его социальных групп выступает одним из наиболее важных критериев прочности, устойчивости и монолитности той или иной организации, как социальной общности среднего масштаба. Оптимальная общительность педагогов предполагает определенную интенсивность общения индивидов или групп, определенную степень их взаимопонимания друг друга, без которых не может быть эффективных и просто согласованных действий в образовательном процессе.

При этом интенсивность общения выступает в качестве детерминанты коммуникативной подструктуры организации, отражающей совокупность позиций членов коллектива в системе информационных потоков. Обладание педагога определенным объемом знаний о своей организации, доступом к её получению и хранению, обуславливает его положение, статус в педагогическом коллективе.

Анализ коммуникативности показывает, что эффективность совместной деятельности и общий эмоциональный фон во многом зависят от «коммуникативного равенства» всех членов трудового коллектива, при котором каждый из них обладает одинаковыми со всеми остальными возможностями принимать, передавать и перерабатывать существенную информацию о своей организации, вступая в прямое общение с коллегами.

Третьим элементом выступает оценка педагогами уровня корпоративной культуры своей образовательной организации. Степень согласованности целей и ценностных ориентации педагогов определяет особенности восприятия информации и выработку критериев ее оценки. Дезинтеграция представлений ведет к тому, что у членов коллектива формируются несводимые критерии оценки социальных проявлений педагогов: лидерство, принятие ответственности, конформизм, отношения с администрацией, авторитет и др. Таким образом, оценка уровня корпоративной культуры определяется «чувствительностью» педагогов к социально-психологическим явлениям («социальная чувствительность»), которые возникают в ходе совместной профессиональной деятельности.

В процессе развития корпоративной культуры образовательной организации по критерию согласованности коллективных представлений об образе профессионала нами выделяются два её уровня: недостаточный и достаточный. Уровень развития корпоративной культуры образовательной организации опреде-

ляется по степени интеграции в образ профессионала вышеуказанных системообразующих характеристик.

Недостаточный уровень корпоративной культуры характеризуется отсутствием согласованных коллективных представлений об образе профессионала, расхождением между провозглашаемыми и реализуемыми целями и ценностями. Педагоги трактуют выдвигаемые образовательной организацией цели и социальную функцию. В организации отсутствуют адекватные способы и формы коммуникации для согласования представлений об основных принципах существования и развития образовательной организации в контексте формирования профессиональной идентичности педагогов. Слабая культура образовательной организации не обеспечивает внутреннюю интеграцию педагогического коллектива.

Достаточный уровень корпоративной культуры характеризуется наличием сформированных коллективных представлений об образе профессионала. Осознание и принятие общей цели совместной деятельности помогает членам коллектива адекватно интерпретировать происходящие в организации события, повышает действенность сотрудничества, процедур принятия решений и контроля, эффективность коммуникаций.

Показателями социально-психологического климата как общего эмоционально-психологического настроя коллектива выступают три основные подсистемы:

– подсистема деловых коллективных отношений, возникающих между членами производственной группы непосредственно в процессе профессиональной деятельности и способствующих формированию внутреннего психологического единства, сплочению коллектива. Эта подсистема характеризуется индексами групповых оценок отношений взаимной ответственности, взаимной требовательности, сотрудничества, взаимопомощи, соревнования;

– подсистема гуманистических личных фоновых отношений, формирующихся на основе групповых норм поведения и отражающих типичный для данной группы стиль взаимоотношений. Данная подсистема представлена групповыми оценками взаимного уважения и интереса друг к другу в коллективе, взаимной доброжелательности и личных симпатий, чуткости и внимательности по отношению друг к другу;

– подсистема личных избирательных отношений, основанных на личных симпатиях и антипатиях в сфере делового и личного общения. В качестве наиболее общих показателей, характеризующих эту подсистему, можно использовать индексы социометрической взаимосвязанности группы в сфере делового и личного общения.

Таким образом, для анализа системы межличностных отношений педагогов образовательной организации используются показатели социально-психологического климата педагогического коллектива, которые продолжают вышеуказанный подход: сплоченность педагогического коллектива; групповые оценки психологического климата; индексы социометрического статуса.

## **2.2. Создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, направленного на решение задач формирования профессиональной идентичности педагогов**

В научно-методической литературе, посвященной проблеме взаимоотношений в трудовом коллективе, используются следующие термины: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат» и «психологический климат». Рассмотрим содержание основных понятий.

Понятие «климат» имеет корни в социальной психологии. Этот термин, ныне широко употребляемый, часто принято ставить в один ряд с понятиями духовной атмосферы, духа коллектива и преобладающего настроения.

Понятие «климат» рассматривают как организационное влияние на мотивацию и поведение педагогов, то есть оно включает в себя такие аспекты, как организационная структура, система вознаграждения, а также ощутимая поддержка и дружеское участие руководителей и коллег. Климат предполагает общий взгляд коллектива на организационную политику, деятельность и мероприятия, как официальные, так и неофициальные. Кроме того, климат – это ясные цели организации и средства, используемые для достижения [4].

Климат коллектива представляет собой преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности. Теория «человеческих отношений» Э. Мэйо опирается в первую очередь на формирование отношений между работниками [53].

В отечественной психологии существуют четыре основных подхода к пониманию природы и определению понятия социально-психологического климата. Представителями первого подхода (Л.П. Буева [14], Е.С. Кузьмин [44], К.К. Платонов [61] и другие) климат рассматривается как общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат понимается как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования.

Под социально-психологическим климатом, считает Е.С. Кузьмин, необходимо понимать такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации [44].

В рамках второго подхода (по А.А. Русалиновой) подчеркивается, что сущностной характеристикой социально-психологического климата является общий эмоционально-психологи-



ческий настрой. Климат понимается как настроение группы людей [70].

В третьем подходе (Б.Д. Парыгин) анализируются социально-психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы [58].

В контексте четвертого подхода (Л.Н. Коган) климат определяется в терминах социальной и психологической совместимости членов группы, их морально единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций [40].

При изучении психологического климата коллектива выделяют два уровня его функционирования. Первый уровень – статический, относительно постоянный. Это устойчивые взаимоотношения членов коллектива, их интерес к работе и коллегам по труду. На этом уровне социально-психологический климат понимается как устойчивое, достаточно стабильное состояние, которое, однажды сформировавшись, способно долгое время не разрушаться и сохранять свою сущность, несмотря на трудности, с которыми сталкивается организация. С этой точки зрения, сформировать благоприятный климат в группе довольно трудно, но, в то же время, легче поддерживать его на определенном уровне, уже сформированном ранее.

Контроль и коррекция свойств социально-психологического климата осуществляются членами группы эпизодически. Они чувствуют определенную стабильность, устойчивость своего положения, статуса в системе взаимоотношений. Поскольку состояние климата менее чувствительно к различным воздействиям и изменениям со стороны окружающей среды, постольку оно оказывает реальное влияние на результаты коллективной и индивидуальной деятельности, на работоспособность членов группы, на качество их деятельности.

Второй уровень – динамический, меняющийся, колеблющийся. Это каждодневный настрой педагогов в процессе работы, их психологическое настроение. Этот уровень описывается понятием «психологическая атмосфера». В отличие от социально-психологического психологическая атмосфера характеризуется более быстрыми, временными изменениями и меньше осознается людьми.

Изменение психологической атмосферы влияет на настроение и работоспособность личности в течение рабочего дня. Изменения климата всегда более выражены, заметны, они осознаются и переживаются людьми более остро; чаще всего человек успевает адаптироваться к ним. Накопление количественных изменений в психологической атмосфере ведет к переходу ее в иное качественное состояние, в другой социально-психологический климат.

Социально-психологический климат коллектива всегда характеризуется специфической для совместной деятельности людей атмосферой психического и эмоционального состояния каждого его участника, индивида и, несомненно, зависит от общего состояния окружающих его людей. В коллективе между сотрудниками складываются различные отношения, в том числе и нравственности. Вследствие этого имидж коллектива попадает в зависимость от личных качеств: честности, порядочности, преданности делу. В свою очередь атмосфера той или иной общности или группы проявляется через характер психической настроенности людей, которая может быть деятельной или созерцательной, жизнерадостной или пессимистичной, целеустремленной или анархичной, будничной или праздничной и т.д.

Существенным элементом в общей концепции социально-психологического климата является характеристика его структуры. Утвердилась точка зрения, согласно которой главной структурой образующей социально-психологического климата является настроение.

В структуре социально-психологического климата существует наличие двух основных подразделений: отношения людей к труду и отношения друг к другу. При этом всё многообразие отношений рассматривается через призму двух основных параметров психического настроя: эмоционального и предметного.

Психологический климат коллектива, обнаруживающий себя прежде всего в отношениях людей друг к другу и к общему делу, этим все же не исчерпывается. Он неизбежно сказывается и на отношениях людей к миру в целом, на их мироощущении и мировосприятии. А это в свою очередь может проявиться во всей системе ценностных ориентаций личности, являющейся членом данного коллектива. Таким образом, климат проявляется определенным образом и в отношении каждого из членов коллектива к самому себе. Последнее из отношений кристаллизуется в определенную ситуацию – общественную форму самоотношения и самосознания личности.

В результате создается определенная структура ближайших и последующих, более непосредственных и более опосредованных проявлений социально-психологического климата.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что на формирование определенного социально-психологического климата оказывают влияние следующие факторы:

1. Совместимость его членов, понимаемая как наиболее благоприятное сочетание свойств работников, обеспечивающее эффективность совместной деятельности и личную удовлетворенность каждого. Совместимость проявляется во взаимопонимании, взаимоприемлемости, сочувствии, сопереживании членов коллектива друг другу.

Выделяют три уровня совместимости: психофизиологический, психологический и социально-психологический.

Психофизиологический уровень совместимости имеет в своей основе оптимальное сочетание особенностей системы органов чувств (зрение, слух, осязание и т.д.) и свойств темпера-

мента. Этот уровень совместимости приобретает особое значение при организации совместной деятельности. Холерик и флегматик будут выполнять задание в разном темпе, что может повлечь за собой сбои в работе и напряженность в отношениях между сотрудниками. Поэтому синхронность индивидуальной психической деятельности педагогов (различная выносливость членов группы, скорость мышления, особенности восприятия, внимания) следует учитывать при распределении нагрузок и поручении отдельных видов работ.

Психологический уровень предполагает совместимость характеров, мотивов, типов поведения. Несовместимость проявляется в стремлении членов коллектива избегать друг друга, в случае неизбежности контактов – к отрицательным эмоциональным состояниям и даже к конфликтам.

Психологическая совместимость может быть обусловлена сходством характеристик участников совместной деятельности. Людям, похожим друг на друга, легче наладить взаимодействие. Сходство способствует появлению чувства безопасности и уверенности в себе, повышает самооценку. В основе психологической совместимости может лежать и различие характеристик по принципу взаимодополняемости. В таком случае говорят, что люди подходят друг другу «как ключ к замку». Условием и результатом совместимости является межличностная симпатия, привязанность участников взаимодействия друг к другу. Вынужденное общение с неприятным субъектом может стать источником отрицательных эмоций. На степень психологической совместимости педагогов влияет то, насколько однородным является состав рабочей группы по различным социальным и психологическим параметрам.

Социально-психологический уровень совместимости основан на согласованности социальных ролей, социальных установок, ценностных ориентации, интересов. Двум субъектам, стремящимся к доминированию, будет сложно организовать совме-

стную деятельность. Совместимости будет способствовать ориентация одного из них на подчинение. Вспыльчивому и импульсивному человеку больше подойдет в качестве напарника спокойный и уравновешенный сотрудник. Психологической совместимости способствуют критичность к себе, терпимость и доверие по отношению к партнеру по взаимодействию.

2. Глобальная макросреда: обстановка в обществе, совокупность экономических, культурных, политических и других условий. Стабильность в экономической, политической жизни общества обеспечивают социальное и психологическое благополучие его членов и косвенно влияют на социально-психологический климат рабочих групп.

3. Локальная макросреда, т.е. организация, в структуру которой входит трудовой коллектив. Размеры организации, статусно-ролевая структура, отсутствие функционально-ролевых противоречий, степень централизации власти, участие педагогов в планировании, в распределении ресурсов, состав структурных подразделений (половозрастной, профессиональный, этнический) и т.д.

4. Физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия труда. Жара, духота, плохая освещенность, постоянный шум могут стать источником повышенной раздражительности и косвенно повлиять на психологическую атмосферу в группе. Напротив, хорошо оборудованное рабочее место, благоприятные санитарно-гигиенические условия повышают удовлетворенность от трудовой деятельности в целом, способствуя формированию благоприятного социально-психологического климата.

5. Удовлетворенность работой. Большое значение для формирования благоприятного социально-психологического климата имеет то, насколько работа является для человека интересной, разнообразной, творческой, соответствует ли она его профессиональному уровню, позволяет ли реализовать творческий потенциал, профессионально расти.

Привлекательность работы повышают удовлетворенность условиями труда, оплатой, системой материального и морального стимулирования, социальным обеспечением, распределением отпусков, режимом работы, информационным обеспечением, перспективами карьерного роста, возможностью повысить уровень своего профессионализма, уровнем компетентности коллег, характером деловых и личных отношений в коллективе по вертикали и горизонтали. Привлекательность работы зависит от того, насколько ее условия соответствуют ожиданиям субъекта и позволяют реализовать его собственные интересы, удовлетворить потребности личности.

6. Характер выполняемой деятельности. Монотонность деятельности, её высокая ответственность, стрессогенный характер, эмоциональная насыщенность – все это факторы, которые косвенно могут негативно сказаться на социально-психологический климат в рабочем коллективе.

7. Организация совместной деятельности. Формальная структура группы, способ распределения полномочий, наличие единой цели влияет на социально-психологический климат. Взаимозависимость задач, нечеткое распределение функциональных обязанностей, несоответствие сотрудника его профессиональной роли, психологическая несовместимость участников совместной деятельности повышают напряженность отношений в группе и могут стать источником конфликтов.

8. Сработанность – это результат совместимости педагогов. Она обеспечивает максимально возможную успешность совместной деятельности при минимальных затратах.

9. Характер коммуникаций в организации выступает в качестве фактора социально-психологического климата. Отсутствие полной и точной информации по важному для педагогов вопросу создает благодатную почву для возникновения и распространения слухов и сплетен, плетения интриг и закулисных игр. Руководителю стоит внимательно следить за удовлетворительным

информационным обеспечением деятельности организации. Низкая коммуникативная компетентность педагогов также ведет к коммуникативным барьерам, росту напряженности в межличностных отношениях, непониманию, недоверию, конфликтам. Умение ясно и точно излагать свою точку зрения, владение приемами конструктивной критики, навыками активного слушания и т.д. создают условия для удовлетворительной коммуникации в организации [4].

В зависимости от характера социально-психологического климата его воздействие на личность будет различным – стимулировать к деятельности, поднимать настроение, вселять бодрость и уверенность, или, наоборот, действовать угнетающе, снижать энергию, приводить к производственным и нравственным потерям.

Кроме того, социально-психологический климат способен ускорять или замедлять развитие ключевых качеств работника, необходимых в бизнесе: готовность к постоянной инновационной деятельности, умение действовать в экстремальных ситуациях, принимать нестандартные решения, инициативность и предприимчивость, готовность к непрерывному повышению квалификации, сочетание профессиональной и гуманитарной культуры. Нельзя рассчитывать на то, что необходимые отношения в коллективе возникнут сами собой, их надо сознательно формировать.

Морально-психологический климат – это преобладающий в группе или коллективе относительно устойчивый психологический настрой его членов, проявляющийся во всех многообразных формах их деятельности. Морально-психологический климат определяет систему отношений членов коллектива друг к другу, к труду, к окружающим событиям и к организации в целом на основе индивидуальных, личностно-ценностных ориентации. Любые действия руководителя или члена коллектива (особенно отрицательного характера) сказываются на состоянии

морально-психологического климата, деформируют его. И наоборот, каждое положительное управленческое решение, положительное коллективное действие улучшает морально-психологический климат [5].

Психологический климат коллектива – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей.

Таким образом, сопоставительный анализ основных определений: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат» и «психологический климат» сделать вывод о наличии между ними иерархической соподчиненности

Социально-психологический климат состоит из трех составляющих:

1. Социальный климат определяется осознанием общих целей и задач организации.

2. Моральный климат определяется принятыми моральными ценностями организации.

3. Психологический климат – это неофициальные отношения, которые складываются между работниками.

Важнейшими признаками благоприятного психологического климата являются:

- доверие;
- высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения;
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении;



- удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
- высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из его членов.

Основные показатели психологического климата:

- удовлетворенность работников организации характером и содержанием труда;
- удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами по работе и менеджерами;
- удовлетворенность стилем руководства;
- удовлетворенность уровнем конфликтности отношений;
- удовлетворенность профессиональной подготовкой персонала.

Психологический климат можно прогнозировать и регулировать, исходя из понимания доминирующих потребностей его членов, степени их удовлетворенности.

В переводе с латинского слово «коллектив» (*collectivus*) означает «собирательный», «собранный вместе». В повседневном обиходе это слово употребляется для обозначения различных организованных групп людей.

С точки зрения социальной психологии коллектив – это группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития.

Коллектив – это итог развития группы, ее высшая стадия. Главные отличительные признаки коллектива: во-первых, наличие общей и общественно значимой цели совместной деятельности, одновременно лично значимой для членов группы, во-вторых, наличие особой структуры отношений между члена-

ми группы, опосредованных содержанием совместной деятельности, ее ценностями, принципами, целями, задачами.

Интегральной характеристикой коллектива принято считать уровень его развития (уровень зрелости), который определяется как способность коллектива ставить актуальные и реалистические общие цели, формировать структуру индивидуальных целей, интегрированных с общими целями, строить и гибко изменять структуру взаимодействий и взаимоотношений, обеспечивающих достижение поставленных целей с максимально возможной эффективностью [7, с. 155].

В многочисленных социально-психологических источниках был выделен ряд характеристик коллектива, рассматриваемых как показатели уровня его развития. К таким характеристикам относятся:

- сплоченность коллектива, выражающаяся в совпадении оценок и установок его членов по отношению к объектам, значимым для коллектива в целом и относящимся к существенным сторонам совместной целенаправленной деятельности;

- организованность коллектива, выражающаяся в его способности создавать и сохранять устойчивой свою структуру в ситуациях неопределенности, сочетая разнообразие мнений и форм инициативного поведения с единством действий его участников;

- направленность коллектива, отражающая социальную ценность принятых им целей, мотивов деятельности, ценностных ориентации и норм;

- коллективистское самоопределение, выражающееся в принятии членами коллектива его целей, задач, ценностей;

- эмоциональная идентификация, выражающаяся в способности коллектива к сопереживанию с любым его членом;

- сработанность коллектива, проявляющаяся как эффект сочетания и взаимодействия его членов, характеризующийся

максимально возможной продуктивностью совместной работы при минимальных эмоционально-энергетических затратах на взаимодействие на фоне достаточной субъективной удовлетворенности;

– интеллектуальная коммуникативность как способность создавать оптимальные пути взаимоинформации в определении общих позиций, суждений, принятии групповых решений.

В процессе достижения уровня зрелости коллектив проходит определенные стадии, ряд последовательных этапов своего развития. Исследователи М. Вудкок и Д. Фрэнсис выделяют пять основных стадий развития коллектива:

1. «Притирка» – по существу, стадия недавно возникшей и на начальных этапах своего развития формально существующей рабочей группы. Это стадия знакомства, установления первичных контактов. Решением высшего руководства в группе назначается руководитель, распределяются должностные функции, обязанности, формируются производственные задачи и цели. В такой группе люди объединены только формальными отношениями. Подлинного обсуждения целей и методов работы практически нет, а творческая и воодушевляющая коллективная работа фактически отсутствует.

2. «Ближний бой» – на этой стадии в работающей группе постепенно выделяется доминирующее активное ядро, которое возглавляет лидер. Им может стать как реальный руководитель, имеющий формально-должностной статус, так и неформальный лидер. Вклад лидера оценивается, иногда происходит силовая борьба за лидерство. Происходит постепенная дифференциация социальных позиций каждого члена коллектива, образуются кланы, группы и группировки. Взаимодействия людей в малых группах имеют личностную окраску и возникают на основе общих интересов или взаимного расположения. Постепенно формируется общественное мнение, доминирующие ценности, групповая мораль.

3. Экспериментирование – потенциал коллектива возрастает, и перед ним встает вопрос, как использовать имеющиеся способности и ресурсы каждого работника и коллектива в целом. Методы работы пересматриваются, появляется желание экспериментировать, и принимаются меры по повышению эффективности деятельности.

4. Эффективность – происходит принятие общей групповой морали и общих ценностей подавляющим большинством членов коллектива. В целом коллектив уже сложился и начинает функционировать по своим внутренним законам. Коллектив приобретает опыт в успешном решении проблем и эффективном использовании ресурсов. Акцент делается на правильном использовании времени и на уточнении задач. Сотрудники на проблемы смотрят реалистически и решают их творчески. Управленческие функции плавно переходят от одного сотрудника к другому, в зависимости от конкретной задачи.

5. Зрелость – это высокая ступень развития коллектива. Коллектив превращается в сплоченную работающую команду единомышленников, партнеров и соратников. В развитом коллективе действуют прочные связи между его членами. Отношения носят неформальный характер и приносят удовлетворение. Личные разногласия быстро устраняются. Коллектив способен показывать хорошие результаты и устанавливать высокие стандарты достижений [18].

Эффективный руководитель помогает членам коллектива в прохождении всех стадий развития, ведущих к зрелости, и полностью раскрыть свой потенциал, используя для этого личный пример и полномочия, формы и методы работы адекватные уровню развития коллектива. Вначале руководитель уточняет задачи, предлагает порядок действий, ставит ориентиры и поощряет педагогов поближе познакомиться друг с другом. Иногда это приходится делать напористо и властно. Дальнейшее развитие коллектива включает рост открытости, обеспечение

комплексного анализа, подготовку к распределению информации и элементов принятия решений.

Руководитель (лидер) коллектива должен уметь предсказывать наступление очередного этапа развития (зрелости) и вести всю группу вперед, к новым возможностям и трудностям. С повышением качества работы коллектива расширяются и возможности для внедрения новшеств в процесс управления. Расширяется делегирование полномочий, и все больше людей участвует в планировании и принятии решений.

Как уже подчеркивалось, одним из основных отличительных признаков коллектива является наличие особой структуры отношений между членами группы. Обычно выделяют две сферы отношений – формальную и неформальную.

Формальные отношения – это система «оформленных» в законах, приказах, инструкциях штатных расписаниях, постановлениях, распоряжениях деловых отношений между людьми. Формальные отношения устойчивы, постоянны и «безличны», то есть действует какая-либо должность, и эту должность может занять любой человек, имеющий соответствующую квалификацию, возраст, пол, образование. Инструкции и штатные расписания разрабатываются под должность, а не под конкретного человека. Проявление индивидуальных особенностей работника на уровне формальных отношений ограничено рамками инструкции, профессиональной роли, должности.

Неформальные отношения – это отношения, которые складываются на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, зависти, авторитета, склонности подчиняться или доминировать. Неформальная структура отношений формируется спонтанно, она очень динамична, плохо управляема, она не регламентируется никем и ничем. Она скрыта от внешнего наблюдения, не всегда осознается членами коллектива. Это как бы естественное внутреннее устройство коллектива.

Необходимо иметь в виду, что процесс управления относится к созданию и функционированию формальной организации. Однако внутри всякой формальной организации всегда существуют и неформальные организации, которые в определенной мере влияют на политику формальной.

Группы людей, созданные по воле руководства для достижения целей организации, называются формальными. Стихийно образовавшиеся группы людей, вступившие в регулярное взаимодействие на основе личных симпатий, связанные общностью взглядов, склонностей, интересов, признаются неформальными группами (организациями).

Неформальные организации образуются и развиваются тогда, когда люди взаимодействуют между собой. Спонтанное, эмоционально окрашенное взаимодействие и составляет базис неформальной организации, оно порождает чувства, а из чувства рождается согласие.

Причины, побуждающие людей вступать в неформальные отношения, можно сгруппировать следующим образом:

- чувство принадлежности – удовлетворение потребности в чувстве принадлежности – одна из самых сильных человеческих эмоциональных потребностей;

- взаимопомощь – люди предпочитают прибегать к помощи своих коллег, чем обращаться за помощью к своим формальным руководителям;

- защита – люди всегда знали, что сила – в единстве, осознанная потребность в защите – веская причина вступления в неформальную организацию;

- общение – формальные организации часто лишают работников возможностей социальных контактов, поэтому люди вынуждены обращаться к неформальным организациям, чтобы эти контакты обрести;

– симпатия – человек часто присоединяется к неформальной группе просто для того, чтобы быть ближе к тому, кто ему симпатичен;

– лидерство – многие люди не могут удовлетворить свою потребность в лидерстве на уровне формальном, и они становятся неформальными лидерами. Их отличие от формальных состоит в том, что лидер формальной организации имеет поддержку в виде делегированных ему официальных полномочий и действует в отведенной ему функциональной области; опора же неформального лидера – это признание его группой. Сфера влияния неформального лидера может выходить за административные рамки формальной организации. Неформальный лидер выполняет две первостепенные функции: помогает группе в достижении ее целей и укрепляет её существование.

Необходимо иметь в виду, что неофициальные группы могут обладать большой властью, и их влияние на дела формальной организации может быть весьма существенным. Вопрос состоит в том, как эта власть и влияние используются – на пользу или во вред формальной организации.

С одной стороны, существование неформальных групп в организации вполне нормальное и даже положительное явление. Такие группы чаще всего укрепляют трудовой коллектив, способствуют проявлению трудового энтузиазма, несанкционированных трудовых починов; усиливают чувство причастности к коллективу; создают условия проявления единства и солидарности, товарищеских контактов во время работы и по ее окончании; создают атмосферу сотрудничества и взаимопомощи; формируют здоровый психологический климат в организации.

Педагогический коллектив – это группа совместно работающих педагогов, имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотноше-

ний и взаимодействий, способствующих достижению общих целей [46].

Структура отношений в педагогическом коллективе является многоуровневой. Ее первый уровень образуют формальные (регламентированные) отношения, обусловленные разделением труда между его членами при осуществлении образовательного процесса в школе, их официальными обязанностями и правами. В пределах этой структуры каждый член коллектива, выполняя определенные функции, должен взаимодействовать с остальными членами коллектива предписанным ему образом. Характер взаимоотношений на этом уровне обусловлен как особенностями учебно-воспитательного процесса, так и административно-правовой регламентацией, зафиксированной в официальных положениях, инструкциях и других нормативных актах.

Второй уровень структуры образуют отношения членов коллектива к реализуемой им образовательной деятельности, ее целям, задачам, принципам, на которых она строится, мотивация деятельности, ее социальный смысл для каждого педагога.

На третьем уровне представлены межличностные отношения, опосредованные содержанием образовательного процесса, его целями, задачами, принятыми в учительском коллективе принципами и ценностными ориентациями.

Четвертый уровень включают межличностные отношения, для которых содержание совместной деятельности не является определяющим. Они строятся на симпатии, антипатии, уважении, неуважении и др.

Уровень развития педагогического коллектива можно определить с помощью следующих характеристик: ценностно-ориентационной зрелости, организованности и сплоченности. В свою очередь каждая из этих обобщенных характеристик может быть конкретизирована рядом первичных характеристик коллектива (рис. 1) [46].





Рис. 1. Структура социально-психологических характеристик коллектива (по В.С. Лазареву)

Ценностно-ориентационная зрелость педагогического коллектива – это характеристика, отражающая степень готовности его членов прикладывать усилия для достижения высоких результатов в учебно-воспитательной деятельности, в ее развитии и саморазвитии коллектива.

Уровень ценностно-ориентационной зрелости определяется значениями трех первичных характеристик коллектива: ориентированности на достижение в текущей деятельности, ориентированности на развитие и ориентированности на саморазвитие.

Ориентированность на достижение в текущей деятельности по формированию профессиональной идентичности педагогов характеризует готовность членов коллектива прикладывать усилия для того, чтобы максимально использовать образовательный потенциал школы. В коллективе с высоким уровнем ориентированности на достижения в текущей деятельности все стараются работать с полной отдачей. Педагогов в таком коллективе волнуют не только собственные результаты, но и результаты работы школы в целом, ее престиж. При низком уровне этой характеристики учителя не склонны обращать внимание на то, с какой отдачей работают их коллеги, и каковы общие результаты текущей деятельности.

Ориентированность на развитие деятельности показывает, в какой мере существующие в коллективе отношения стимулируют активность его членов в совершенствовании содержания, организации и методов учебно-воспитательной деятельности. При высокой ориентированности на развитие учителя стремятся быть хорошо информированными о новшествах, которые могут быть использованы в их работе, они заинтересованно обсуждают вопросы, связанные с развитием школы, на педсоветах и общих собраниях. В коллективе существует установка максимально использовать все новое, что может дать полезный эффект. В школах с низким уровнем ориентации на развитие ощущается стремление большинства педагогов работать «по старинке», инициативы в части новаций не встречают поддержки.

Ориентированность на саморазвитие показывает, в какой мере существующие в коллективе отношения способны стимулировать активность его членов в повышении своего профессионального и культурного уровня. В коллективах с высоким уровнем ориентированности на саморазвитие высокий профессионализм и высокий общекультурный уровень является ценностью для его членов. Отношения в коллективе поощряют активную работу над собой и, наоборот, не поощряют тех, кто этого

не делает. В коллективе с низким уровнем ориентированности на саморазвитие рост профессионализма и повышение общекультурного уровня педагогов считается собственным делом каждого: коллектив не слишком заботится об этой стороне деятельности своих членов.

Под организованностью коллектива понимают его способность формировать рациональную структуру совместных действий и гибко перестраивать ее в изменяющихся условиях. Она складывается из ответственности членов коллектива, их работанности и включенности в управление.

Ответственность характеризует, насколько добросовестно относятся члены коллектива к выполнению своих обязанностей без жесткого контроля со стороны администрации, а также их готовность по собственной инициативе принимать на себя ответственность за выполнение каких-то новых работ, формально не входящих в их обязанности. В коллективе с высоким уровнем ответственности их члены не только добросовестно выполняют свои обязанности, но и проявляют сверхнормативную активность, инициативу в делах. Здесь главенствует принцип взаимной ответственности. В коллективах с низким уровнем ответственности при ослаблении контроля со стороны администрации возникает большая вероятность того, что сотрудники не будут выполнять свои обязанности на требуемом уровне.

Сработанность коллектива характеризует степень готовности его членов в случае необходимости самостоятельно согласовывать свои действия друг с другом без обращения к руководителю. В коллективе с высоким уровнем сработанности согласование необходимых совместных действий в подавляющем большинстве случаев осуществляется без участия руководителя. В случае необходимости здесь не возникает трудностей с получением помощи от кого-либо из членов коллектива. В коллективе с низким уровнем сработанности согласование необходимых действий осуществляется в подавляющем большинстве случаев

посредством обращения к руководителю. Без его решения, указания никто не будет делать того, что ему не предписано.

Включенность в управление характеризует степень влияния рядовых членов педагогического коллектива на принимаемые администрацией решения, касающиеся планов и организации работы школы. При высоком уровне включенности в управление коллективные органы (педагогический совет, совет школы и другие коллегиальные органы) вырабатывают значительную часть решений, касающихся работы коллектива. Администрация внимательно относится к мнению педагогического коллектива при принятии важных вопросов жизни школы. При низком уровне включенности в управление коллективные органы управления существуют формально, и от них почти ничего не зависит.

Сплоченность коллектива – это характеристика, отражающая его способность противостоять внутренним и внешним воздействиям, негативно влияющим на эффективность совместной деятельности. Если организованность характеризует способность группы формировать рациональную структуру взаимодействия между педагогами, то сплоченность – способность сохранять эту структуру. Сплоченность – необходимый момент стабильного функционирования и самого существования коллектива. Это характеристика меры единения коллектива, вызванного осознанием общности целей, задач, идеалов, а также межличностными отношениями. Сплоченность зависит от единства ориентации, совместимости и потенциальной стабильности коллектива.

Единство ориентаций показывает степень принятия членами коллектива его целей и реализуемых способов их достижения. Это выражается в совпадении мнений, оценок, установок и позиций педагогов по отношению к различным моментам совместной деятельности. Коллектив с высоким ценностно-ориентационным единством характеризуется не просто сопер-

живанием людей друг другу, но и действенным взаимопониманием и сотрудничеством, которые распространяются как на работу, так и на досуг, быт и другие сферы жизни. На основе взаимной требовательности и взаимной ответственности членов коллектив формируются сознательная дисциплина, моральные ценности коллектива, его традиции. В коллективе, где ценностно-ориентационное единство невысоко, существует разброс взглядов на то, что хорошо и что плохо, часто не удается достичь взаимопонимания по принципиальным позициям.

Совместимость как характеристика коллектива отражает, в какой мере существующие межличностные отношения несут в себе потенциальную угрозу возникновения отчужденности и конфликтов. В коллективах с высокой совместимостью позитивный настрой каждого по отношению к руководителю, членам коллектива, к условиям работы в целом создают благоприятный социально-психологический климат. При низком уровне совместимости членов педагогического коллектива возникающие в нем по любому поводу столкновения или разногласия чаще всего перерастают в затяжные конфликты, на разрешение которых администрация школы тратит массу сил и времени.

Потенциальная стабильность как характеристика коллектива отражает степень привлекательности работы в нем для его членов. Она проявляется в сохранении постоянного состава педагогов в течение длительного времени или незначительной его изменчивостью в коллективе с высокой стабильностью и текучестью кадров, неудовлетворенностью работой в нестабильных коллективах.

Практический опыт показывает, что в примерно равных условиях разные коллективы работают с разной эффективностью. Эти различия связаны с уровнем развития коллективов. Оценить уровень развития собственного педагогического коллектива, выявить его сильные и слабые стороны, определить направления развития – одна из главных задач руководителя.

Основой положительного благоприятного психологического климата являются общественно значимые мотивы отношения к труду у членов трудового коллектива. Оптимальное сочетание этих мотивов будет в том случае, если задействовать три компонента: материальную заинтересованность к данной конкретной работе, непосредственный интерес к процессу труда, гласное обсуждение результатов трудового процесса.

В основном руководитель приходит в уже сформированный коллектив и по мере необходимости решает вопросы естественной текучести кадров, что является одним из аспектов управления коллективом. Чтобы успешно сотрудничать с человеком и находить общий язык, руководитель должен иметь определенное представление о каждом работающем сотруднике или вновь привлекаемом для работы в данном коллективе, об идейно-политических качествах личности, его социальной активности. Кроме этого, руководитель должен уметь оценить профессиональную подготовку работника (способность выполнять определенный тип работы); социально-психологические качества (умение взаимодействовать с другими людьми в процессе совместной работы); деловые качества человека, а также его интеллектуально-психологические возможности (интеллектуальный уровень, силу воли, творческий потенциал, инициативность и др.).

Учёт перечисленных выше оценок педагогов может способствовать повышению работоспособности коллектива. Основой сплоченности педагогов и эффективности их работы является здоровый психологический климат в коллективе. Важно удовлетворить не только материальные стимулы, но и основные нравственные потребности личности, которые возникают в её профессиональной деятельности и профессиональном общении в процессе работы. Это и осознание личной причастности к делам и планам коллектива, и стремление творчески выразить себя в труде; гордость своим знанием, умением, мастерством; уважение товарищей по работе и многое другое.

Нравственно-психологическая атмосфера зависит от стиля взаимодействий людей друг с другом. Различают три основных стиля взаимодействия менеджера с коллективом:

- директивный (авторитарный);
- попустительствующий (либеральный);
- демократический.

При директивном стиле отношений в коллективе действия совершаются как бы под диктовку, всякая инициатива подавляется, личности не дают возможности самостоятельно реализоваться в работе. Попустительствующий стиль возникает при полном равнодушии к выполняемой деятельности, поручениям. Человек не заинтересован в результатах своего труда.

Демократический стиль в педагогическом коллективе создаёт условия для тесного взаимодействия работников, способствует возникновению благоприятной нравственно-психологической обстановки, ориентирующей на сотрудничество, а не на слепое подчинение одних работников другим, оптимально использует способности и знания личности для повышения имиджа коллектива, а значит, и учреждения в целом. В таком коллективе продвижение по службе основано на том, какой вклад вносит каждый человек в достижение поставленных целей.

Особое значение в создании оптимального климата в коллективе имеет личная ответственность за порученное дело. Ответственность руководителя и подчинённых выступает как форма проявления долга, как осознание социальной значимости личного поведения в связи с требованиями коллектива, учётом конкретных условий проявления этих требований, непосредственных и предстоящих задач, стоящих перед сотрудниками.

Верный признак благоприятного психологического климата – активное участие всех членов коллектива в управлении, которое может принять форму самоуправления.

Другим признаком положительного психологического климата является высокая продуктивность коллективной работы.

Следующий признак – развитые межличностные отношения, межличностные контакты в трудовом коллективе образовательной организации. Можно отметить и такой признак, как положительная установка коллектива на нововведения. В эпоху цифровизации экономики, бурного развития техники и технологий производства нововведения неизбежны в любом коллективе.

Можно заключить, что формирование положительного психологического климата является одним из механизмов сплочения коллектива. Механизмом сплочения коллектива также выступает сработанность. Сработанность характеризуется высокой продуктивностью совместной работы индивидов. Таким образом, основа сработанности – успешность и выгодность именно совместной деятельности, когда между ее участниками возникает согласованность действий. М.Г. Роговым и Н.Н. Обозовым отмечено, что для нормального функционирования коллектива очень важна сработанность на уровне «руководитель – заместитель».

Следующим механизмом формирования психологического климата коллектива является дисциплина. Она является важным средством и в то же время обязательным условием развития производственного коллектива. Её отсутствие не только снимает возможность оптимального взаимодействия, но и делает проблематичным само существование коллектива. Поэтому дисциплина – это такая форма связи между людьми, которая обуславливает создание доверительной, доброжелательной, комфортной обстановки в коллективе.

Методы формирования и поддержания дисциплины в решающей степени определяются стилем руководства коллективом. Руководители стремятся создавать и поддерживать в коллективе твёрдую, сознательную дисциплину, которая устанавливается не наказаниями, не заменой подчинённых, не грубостью, а справедливой требовательностью, умением побуждать людей к деятельности, воспитанием, справедливостью, личным имиджем руководителя [46].



В непосредственной связи с дисциплиной находится требовательность к себе и другим людям. В условиях социально-экономических отношений коллектив по собственной инициативе выступает за увеличение объема требований, предъявляемых к его деятельности. Следует подчеркнуть, что одной из общих целей имиджа коллектива является выработка положительного отношения его педагогов к предъявляемым требованиям.

Повышение требовательности, формирование и развитие положительных мотивов труда не только не исключает, а наоборот, предполагает доброжелательное, внимательное отношение к нуждам людей, заботу о лучшей организации их быта.

Для налаживания дисциплины, повышения качества профессиональной деятельности и создания благоприятного психологического климата руководителю необходимо знать межличностные отношения в коллективе. В любом коллективе между людьми протягиваются невидимые нити взаимоотношений, которые невозможно отразить ни в одном штатном расписании. Возникает неформальная структура, строящаяся на симпатиях и антипатиях членов коллектива. Известно, что внутригрупповые конфликты, как правило, зарождаются в неформальной структуре, а затем перемещаются в сферу формальных отношений, выбивая коллектив из нормального ритма работы. Как считают многие социальные психологи, сработанность, слаженность коллектива определяется степенью единства формальной и неформальной структур. И чем выше эта степень, тем больших успехов может достигнуть коллектив. Один из методов исследования межличностных отношений, доступных каждому руководителю, – углубленное изучение различных социальных фактов, а также конкретных поступков и действий людей, входящих в состав данного коллектива. К этим социальным фактам можно отнести взаимопомощь, дружбу, ссоры, конфликты и т.п. Постоянное наблюдение за этими явлениями позволит руководителю изучить межличностные отношения подчиненных. Руководителю необходимо учитывать интересы и запросы каждого челове-

ка, его характерные особенности, чтобы наилучшим образом адаптировать его в коллективе, побудить его лучше и результативнее трудиться.

Говоря о психологических аспектах воспитательной и стимулирующей деятельности руководителя, необходимо помнить, что ни один из приёмов – убеждение или порицание, поощрение или наказание, – используемых в отдельности, не принесет положительного эффекта. Итак, чтобы трудовая активность к дисциплине стала выше, руководитель должен уметь пользоваться всем арсеналом стимулирующих и воспитательных воздействий.

Психологический механизм оценки личности состоит в том, что похвала руководителя повышает авторитет работника и тем самым влияет на отношение к нему членов коллектива. Давая оценку подчиненному, необходимо стремиться к тому, чтобы он чувствовал, что руководитель и коллектив замечают и одобряют его личные достоинства, успехи в работе и общественной деятельности. В результате человек стремится стать еще лучше, добиться более высоких показателей в работе. В этом естественном стремлении, в нравственных усилиях, поощряемых руководителем и коллективом, а также в чувстве самоуважения и кроется результат влияния корпоративной культуры образовательной организации на процесс активизации личности, формирование благоприятного психологического климата, мобилизации педагогов на достижение поставленных целей.

### **2.3. Содействие адаптации молодых педагогов в образовательной организации как элемент корпоративной культуры**

В рамках рассмотрения следующего элемента корпоративной культуры будет изучена сущность понятий «молодой педагог», «адаптация молодых педагогов в образовательной организации».

Прежде чем остановиться на характерных психолого-акмеологических особенностях молодого педагога, считаем необходимым уточнить хронологические рамки статуса «Молодой педагог» (табл. 1).

Таблица 1

Точки зрения авторов на возраст молодого педагога

№ п/п	Автор	Возрастной период
1	А.А. Реан	от 22 до 30 лет
2	Д. Бромлей	от 21 до 25 лет
3	Дж. Биррен	с 17 до 25 лет

Таким образом, нами за основу взята классификация А.А. Реана [31], утверждающего, что возраст молодого педагога от 22 до 30 лет, и он соответствует стадии «Ранней зрелости».

Далее представим результаты анализа литературных источников, в которых представлены характеристики молодого педагога.

Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение (Л.И. Божович [13], И.С. Кон [41], Д.И. Фельдштейн [88] и другие).

Источниками смыслов, определяющими, что для молодого человека значимо являются потребности и ценности человека. По словам С.А. Дружилова, смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей [24].

В период ранней зрелости в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Переход от частных оценок к общей, целостной создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отноше-

ния и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. Именно в этот период формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, то есть «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности [24].

Подводя итог изучению психолого-акмеологических особенностей личности молодых педагогов на пути к мастерству, выделим следующие их особенности:

- отсутствие опыта;
- потребительская позиция: не делать все самому, а надеяться на общество, учреждение и т.д.;
- неумение принимать самостоятельные решения, нежелание брать на себя ответственность;
- некоторая амбициозность: завышенный уровень притязаний при отсутствии критичности в отношении своих возможностей;
- недостаточно развитые навыки общения с людьми;
- психологическая нестабильность: семейная неустроенность, жилищные проблемы и др.

Но с другой стороны, немаловажно отметить преимущества молодых педагогов, которые создают благотворную почву для успешного профессионального становления: высокая обучаемость; гибкость в принятии решений, мобильность, способность легко овладевать образовательными технологиями, в том числе цифровыми, желание реализовать себя, установка на продолжительную работу в организации и построение карьеры.

Процесс вхождения молодого человека в избранную им профессию – не только приобретение соответствующих трудовых навыков и умений, но и активное личностное становление, принятие профессии, вживание в неё [2].

Предпосылкой формирования профессиональной идентичности является профессиональное становление. Профессиональ-

ное становление личности – это формирование профессиональной компетентности, готовности к профессиональному росту, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения деятельности.

Практика показывает, что начинающие педагоги на старте своей карьеры оказываются подготовлены к профессии больше теоретически, нежели практически. У молодого специалиста ещё достаточно не сформированы профессионально значимые качества. Неумение точно рассчитать регламент непосредственно образовательной деятельности, затруднения при организации сюжетно-ролевой игры, отсутствие взаимопонимания с коллегами – вот далеко не полный перечень трудностей, возникающих у молодого педагога.

Молодой педагог видит, что реальная работа не соответствует его теоретическим представлениям, вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов, так как педагогическая деятельность на всех этапах профессионального становления имеет характерные особенности:

- высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы;

- не допускается скидок на недостаточную квалификацию;

- педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его, чтобы, например, получить консультацию;

- работа педагога зачастую требует мгновенной, но профессионально точной реакции;

- имеют место высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности и др.

В начальный период трудовой деятельности молодого педагога наиболее четко отражаются результаты воздействия на его

личность целого комплекса позитивных или негативных факторов, как внутренних, так и внешних.

С каждым годом растёт количество выпускников педагогических вузов, завершающих профессиональное обучение, готовых приступить к работе в образовательных организациях страны, однако по оценкам различных источников, приступают к работе только 15–20% выпускников. Именно на первом этапе профессионального становления обнаруживается самый высокий процент педагогов, не отвечающих требованиям, предъявляемым педагогической профессией, соответственно возрастает острая необходимость в адаптации молодого специалиста.

В общем виде адаптация представляет «процесс приспособления организма, индивидуума, коллектива к изменяющимся условиям среды или к своим внутренним изменениям, что приводит к повышению эффективности их существования и функционирования» [9].

Термин «адаптация» чрезвычайно широко применяется в различных областях науки. Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза. Адаптация как одно из центральных понятий биологии, широко применяется как теоретическое понятие в тех психологических концепциях, которые подобно гештальт-психологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом Ж. Пиаже [65], трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

Адаптация социальная (от лат. *adapto* – приспособляю и *socialis* – общественный) рассматривается в двух аспектах:

1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;

2) результат этого процесса.

Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентации индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения [9].

Образовательная организация как один из важнейших социальных институтов должна оказывать педагогам помощь в адаптации за счет создания условий для личностного развития педагогов и повышения уровня их информированности о различных аспектах профессиональной деятельности. Соответственно, формирование профессиональной идентичности педагогов должно быть направлено на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в той или иной вид профессиональной деятельности, педагог мог в полной мере реализовать себя.

При этом исследования доказывают, что большинство педагогов (более 70%) отдадут предпочтение тому, чтобы знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются обучающимися, чтобы в них специализироваться. Большинство педагогов считает, что образование не всегда предоставляет возможности для построения дальнейшей профессиональной карьеры.

В рамках адаптации выделяют профессиональную, психофизиологическую, социально-психологическую, организационно-административную, экономическую, санитарно-гигиеническую адаптацию, каждая из которых характеризует определенный процесс.

1. Профессиональная адаптация – это совершенствование профессиональных способностей на основе дополнительного освоения знаний и навыков, формирования профессионально необходимых личностных качеств, положительного отношения к своей работе.

2. Психофизиологическая адаптация – освоение совокупности всех условий, оказывающих различное психофизиологическое воздействие на работника во время труда. В качестве таких условий выступают физические и психические нагрузки, уровень монотонности труда, санитарно-гигиенические нормы производственной обстановки, ритм труда, удобство рабочего места, внешние факторы воздействия (шум, освещенность, вибрация и т.п.). Составляющей психофизиологической адаптации является климатическая адаптация. Ее сущность состоит в приспособлении работника к экологической среде предприятия и региона, в котором оно расположено (влажность, температура, часовой пояс и т.д.).

3. Социально-психологическая адаптация – приспособление педагога коллективу подразделения и организации, включение педагога в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Составляющей социально-психологической является культурно-бытовая адаптация, которая заключается в освоении особенностей организации, ее быта, традиций проведения свободного времени в коллективе.

4. Организационно-административная адаптация – усвоение педагогом особенностей организационного механизма управления, понимание места и роли своего подразделения и должности в общей системе целей и корпоративной структуре. Важная специфическая сторона организационно-административной адаптации – подготовленность сотрудника к восприятию и реализации нововведений.



5. Экономическая адаптация – знакомство с экономическим механизмом управления организацией, системой экономических стимулов и мотивов, привыкание к новым условиям оплаты своего труда и различных выплат.

6. Санитарно-гигиеническая адаптация – освоение работником требований трудовой, производственной и технологической дисциплины, правил трудового распорядка, санитарных и гигиенических норм.

Каждый из перечисленных видов адаптации характеризуется системой объективных и субъективных показателей, оценка которых позволяет сделать вывод о полноте адаптации работника, конкретизировать проблемы и принять решение о необходимых корректирующих мероприятиях.

К объективным относятся параметры, которые поддаются объективной регистрации с помощью различных методов (специальной аппаратуры, экспертной оценки, наблюдения) и характеризуют эффективность трудовой деятельности, активность участия педагогов в ее различных сферах.

Субъективные показатели эффективности адаптации характеризуют отношение сотрудника к работе в целом или отдельным ее проявлениям. Они изучаются с помощью анкетирования педагога, психологического тестирования.

В качестве вывода мы можем утверждать, что все виды адаптации являются, на наш взгляд, важными, однако для молодых педагогов наиболее актуальными являются: профессиональная, социально-психологическая и организационно-административная адаптации. Именно эти виды адаптации будут предметом нашего внимания.

Профессиональная адаптация понимается как, с одной стороны, процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, а с другой стороны, – процесс активной реализации накапливаемых профессиональных знаний, как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие.

Таким образом, речь идет о взаимном приспособлении человека и профессиональной среды, о том, что профессиональная адаптация носит характер активного процесса, где человек не только приспосабливается к профессии, но и профессию приспособливает к себе, своим личностным особенностям, творчески преобразовывает ее к своему опыту. Существует также положение об адаптированности как о динамическом равновесии в системе «человек – профессиональная среда». Профессиональное становление, как и всякая другая активность, начинается с готовности, установки, в которой наряду со всеми другими отражены и социальные стремления, цели, требования, ожидания. Временная компетентность, адекватные временные представления и временные ориентиры педагога являются системообразующими факторами в процессах развития социальных установок деятельности и профессионального становления. Этапы профессиональной адаптации и развития социальных установок деятельности педагогов имеют сходную временную динамику, обусловленную длительностью педагогической деятельности и изменением содержательных компонентов социальных установок.

Учёные выделяют такое понятие, как «темпы адаптации», под которым понимают скорость и интенсивность протекания процесса адаптации во времени. Продолжительность адаптации в зависимости от квалификации и должности, которую работник занимает, а также от размеров организации может занимать по времени до 1–2 лет. На продолжительность адаптации влияют следующие факторы:

- социально-демографические характеристики и свойства личности (пол, возраст, семейное положение, образование, степень соответствия образования и выполняемой работы, профессиональная квалификация);
- характер, содержание, условия и организация работы;
- условия профессионального обучения, повышения квалификации и продвижения;

– социально-бытовые условия (уровень заработной платы, уровень развития социальной инфраструктуры, отдаленность от места жительства и т.д.);

– ориентация и установки в труде, мотивы выбора профессии;

– уровень межличностного общения в коллективе и морально-психологический климат.

Согласно мнению Т.Ю. Базарова, процесс адаптации можно разделить на четыре стадии:

1. **Оценка уровня подготовленности специалиста.** Если педагог имеет не только специальную подготовку, но и опыт работы в образовательных организациях, период его адаптации будет минимальным. Поскольку корпоративная структура зависит от ряда параметров, таких как технология деятельности, внешняя инфраструктура и персонал, новичок неизбежно попадает в неизвестную ему ситуацию. Адаптация должна предполагать собой не только знакомство с индустриальными особенностями учреждения, но и включение в коммуникативные сети, знакомство с персоналом, с корпоративными особенностями коммуникаций, правилами поведения и т.д.

2. **Ориентация.** Практическое знакомство молодого педагога со своими обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны образовательного учреждения. В эту работу вовлечены как руководители новичков, так и сотрудники по управлению персоналом.

3. **Эффективная адаптация.** Приспособление работника к своему статусу, включение в межличностные отношения с коллегами. В рамках данной стадии необходимо, чтобы дать шанс новичку работать активно в различных сферах, проверяя себя и обдумывая полученные знания об учреждении. Самое важное в рамках этой стадии, чтобы дать максимальную поддержку молодому педагогу, регулярно вместе с ним делать оценку эффек-

тивности деятельности и особенностей взаимодействия с коллегами.

4. **Функционирование.** Последний этап процесса адаптации. Характеризуется постепенным преодолением производственных и межличностных проблем и переходом к стабильной работе [7].

Как правило, при самопроизвольном процессе адаптации эта стадия наступает после 1–1,5 лет работы. Если процесс адаптации своевременно регулировать, то стадия эффективного функционирования может наступить уже через несколько месяцев. Такое сокращение периода приспособления может принести значительную финансовую выгоду, особенно если в организацию вовлечено значительное количество персонала.

Изменение стадий вызывает трудности, так называемые «приспосабливаемые кризисы», поскольку влияние социальной среды обычно резко увеличивается. В результате у педагогического работника появляется чувство тревоги, беспокойства, напряжения, возникновения потребности для более активного освоения до настоящего времени неизвестного [35].

На каждой из перечисленных стадий необходима программа управленческого содействия адаптации молодых педагогов в образовательной организации. Наличие такой программы дает следующие преимущества:

1) для образовательной организации:

а) повышение эффективности работы педагога, ускорение процесса выхода педагога на уровень, необходимый для реализации профессиональной деятельности;

б) налаживание или поддержание положительных отношений в коллективе;

в) предотвращение серьезных ошибок, которые могли бы совершить молодые специалисты;

г) сокращение временных затрат опытных работников на оказание помощи молодому педагогу в процессе выполнения им должностных обязанностей;

д) минимизация «текучести» кадров;

2) для молодого педагога:

а) налаживание отношений в коллективе;

б) быстрое вливание в рабочий процесс и приобретение новых навыков и знаний;

в) снижение тревожности и неуверенности, связанные с неумением выполнять поставленные задачи так же профессионально, как и другие педагоги.

Среди факторов, влияющих на процесс адаптации молодого педагога, выделены следующие факторы:

1. Индивидуальные особенности и качество подготовки:

– мотивация выбора профессии;

– настойчивость, целеустремленность и приобретение знаний и овладение профессией;

– индивидуальные психологические особенности педагога;

– качество подготовки выпускников педагогических колледжей и вузов;

– способность системы образования формировать навыки творческого мышления и практической деятельности;

– способность формирования нового психологического стереотипа поведения и взаимодействия.

2. Материальные и социальные факторы:

– отношение государства и общества к профессии педагога, её престиж;

– материально-техническое обеспечение отечественного образования и конкретного образовательного учреждения;

– материальная обеспеченность педагога и его бытовые условия;

– условия труда и отдыха;

- возможность повышения квалификации и профессионального роста молодого педагога;
- состояние и совершенствование законодательной базы отечественного образования.

### 3. Условия профессиональной среды:

- взаимодействие администрации образовательного учреждения и молодого педагога;
- зрелость педагогического коллектива и его психологический климат;
- качество помощи со стороны наставника, опытных коллег, коллектива;
- роль и влияние общественных организаций (методического объединения начинающих воспитателей, профсоюза и т.д.);
- эффективность взаимодействия с воспитанниками и их родителями;
- участие семьи и других социальных институтов в воспитании и образовании детей.

Разработка мер, положительно влияющих на адаптацию, предполагает знание как субъективных характеристик нового сотрудника (пол, возраст, его психофизиологические характеристики, а также образование, стаж и др.), так и факторов профессиональной среды, характера их влияния (прямое или косвенное) на показатели и результаты адаптации.

Соответственно, необходимо проследить влияние педагогических воздействий на формирование профессиональной идентичности, которые рассматриваются в следующей главе.

## **Выводы по главе 2**

Повышение образовательного потенциала организации через корректировку корпоративной культуры представляет собой формирование более благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе путем эффективной коллективной

работы, определяющее приверженность исполнению единых норм, правил поведения.

Создание и развитие благоприятного эмоционального фона среди педагогов для более полного осознания и понимания управленческих решений руководства школы осуществляется посредством эффективной совместной работы ее администрации и педагогического коллектива, основанной на совершенствовании методов и стиля руководства, коллективном обсуждении возможных решений. Помимо использования традиционных форм взаимодействия администрации и персонала (педагогические советы, конференции) и осуществления основных механизмов самореализации (школы молодого учителя и т.д.), внедрение и применение различных групповых и коллективных технологий (тренинги командообразования, корпоративный проект и т.д.).

Степень общительности между собой членов коллектива и различных составляющих его социальных групп выступает одним из наиболее важных критериев прочности, устойчивости и монолитности той или иной организации, как социальной общности среднего масштаба. Оптимальная общительность педагогов предполагает определенную интенсивность общения индивидов или групп, определенную степень их взаимопонимания друг друга, без которых не может быть эффективных и просто согласованных действий по формированию профессиональной идентичности педагогов как необходимого условия реализации федеральных государственных образовательных стандартов и повышения качества образования в целом.

## **ГЛАВА 3. НАПРАВЛЕННОСТЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

### **3.1. Внутриорганизационное обучение, направленное на формирование профессиональной идентичности педагогов**

Мы считаем, что любая деятельность человека включает решение задач, и именно поэтому целесообразно определять уровень профессиональной идентичности специалиста на основе решения им задач, присущих данному виду деятельности. Причем показатели профессионального становления специалиста должны быть использованы для оценки не только результата, но и всего «процесса становления специалиста на различных этапах непрерывного образования». Это означает, что образовательные и профессиональные задачи должны быть доступны для решения на любом этапе непрерывного образования. Знания, умения (предметные, общедидактические, психологические, методологические) являются «ядром и составляющими профессиональной компетентности педагога». Они служат основой для решения проблемных профессиональных задач, направленных на моделирование инновационной среды: «Типология задач, построенная на уровне ориентационной основы способа действий применительно к задачам профессионально-технологического содержания, является функциональной системой управления профессиональным становлением педагога, включающей задачи разного уровня трудности и обеспечивающей формирование профессиональной ориентации в выборе целей, определении типа обучения, а следовательно, типа учебной деятельности, ис-



пользование средств обучения, моделирование поведения учащихся и развитие профессионально значимых структур личности педагога».

Таким образом, опираясь на психолого-педагогические исследования, мы выстроили рабочее определение профессиональной идентичности педагога, рассматриваемого нами как непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых личностных педагога под влиянием внешних воздействий (повышения уровня корпоративной культуры, создание благоприятного психологического климата в образовательной организации), профессиональной деятельности и собственных усилий личности [65].

Для формирования коллективных представлений о профессиональной идентичности педагогов, повышения уровня общительности и оценки педагогами корпоративной культуры образовательной организации были реализованы следующие психолого-педагогические воздействия.

Во-первых, выявление индивидуальных представлений педагогов о профессиональной идентичности педагога. Определение степени согласованности индивидуально декларируемых и коллективно определяемых целей образования. Во-вторых, организация взаимодействия педагогов с целью согласования индивидуальных представлений педагогов о профессиональной идентичности. В-третьих, формирование коллективных представлений педагогов о профессиональной идентичности педагога, включающие следующие системообразующие характеристики: как социально адаптированный гражданин, как свободная самостоятельная и ответственная личность, как профессионально ориентированный работник, профессионал как человек, направленный на «здоровый образ жизни». Результатом процесса содействия педагогов является личностная самореализация. Помощь педагогам предполагает необходимость специальной организации их деятельности в рамках системы дополнительного

профессионального образования, включающей самодиагностирование, анализ профессиональной деятельности, профессиональные пробы молодых педагогов. Эти компоненты являются основными составляющими процесса содействия формированию профессиональной идентичности.

Формирование профессионально значимых компетенций требует от педагога психологических знаний, умения проявлять гибкость в перестройке образовательного процесса, связанного с формированием ключевых компетенций. Педагоги должны выявлять причины образовательных трудностей, проектировать и реализовывать различные уровни индивидуализации, дифференциации обучения, уметь диагностировать формирование ключевых компетенций, проектировать образовательную среду. Поэтому первым условием формирования ключевых компетенций педагогов стала организация психолого-педагогической подготовки педагогов, основными задачами которой являлись повышение психологической и методической грамотности педагога; умение организовать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся.

Подготовка педагогов проводилась по составленным программам повышения профессионального мастерства «Основы возрастной психологии», «Психологические аспекты общения в деятельности учителя» и на семинарах по теме «Работа с обучающимися с ОВЗ».

С целью оказания педагогам методической помощи в общеобразовательной организации было организовано повышение профессионального мастерства педагогов в ходе самообразования через систему семинаров, тренингов, опытно-экспериментальной работы. Эта деятельность осуществлялась посредством взаимодействия методических структур, функционирования педагогического, научно-методического советов, методических объединений, а также за счет разнообразных форм обучения (научно-практическая конференция, фестиваль методических

идей, конкурсы педагогического мастерства, мастер-классы, творческие группы, участие педагогов в опытно-экспериментальной работе), обеспечивающих непрерывную системную подготовку педагогов к формированию профессиональной идентичности педагогов.

Среди методов, применяемых для педагогов, использовались компетентностно-ориентированные задания. Компетентностно-ориентированные задания способствуют осознанию ценности знания для себя и общества: педагог оценивает значение учебного материала для данной конкретной цели, а также применяет свои знания на практике и комбинирует их для получения нового продукта (творческое сочинение, собственный способ решения проблемы, проект, план эксперимента).

Усилению деятельностного компонента в содержании образования способствовали деятельностно-ориентированные курсы, основанные на практической ориентации содержания обучения, так как были построены социальные практики, профессиональные пробы, которые содействовали моделированию реальных жизненных ситуаций, где педагоги демонстрировали свои знания и применяли их в конкретной практической деятельности. Причем эта деятельность инициировала появление детских объединений и клубов по интересам. Всё это позволило обучающимся создавать свой образовательный продукт и применять полученные знания в практической деятельности.

Особую роль при формировании компетенций педагогов отводилась исследовательской деятельности. Данный курс знакомил педагогов с основными этапами исследования и принципами организации поисковой и исследовательской работы, а также с проектированием самостоятельного исследования.

Кроме того, при формировании профессиональной идентичности необходимо обеспечение вариативности форм оценивания образовательных результатов и личностных достижений педагогов, так как сформированность компетенций может про-

являться в организации деятельности, личных достижениях, создании проектов, решении практической задачи, развитии личностных качеств.

Создание и развитие благоприятного эмоционального фона для более полного осознания и понимания управленческих решений руководства образовательной организации требует эффективной совместной работы ее администрации и педагогического коллектива, основанной на совершенствовании методов и стиля руководства, коллективном обсуждении возможных решений, улучшении неофициальных взаимоотношений и личных контактов в результате коллективных мероприятий.

Существует необходимость в более тщательном управлении корпоративной культурой педагогического коллектива. Кроме использования традиционных форм взаимодействия администрации и персонала (педагогические советы, конференции) и осуществления основных механизмов самореализации (образовательной организации молодого педагога и т.д.), необходимо внедрять и применять различные групповые и коллективные технологии (тренинги командообразования, корпоративную проектную деятельность, кейс-методы, ролевые и деловые игры).

Рассматривая задачи профессиональной подготовки любого специалиста, имеет смысл говорить о необходимости формирования профессиональной идентичности на всех этапах образования. Профессиональная идентичность – это осознание принадлежности, отождествления личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые образуют набор необходимых и достаточных требований, предъявляемых к соответствующей профессии.

Формирование профессиональной идентичности происходит уже на самых ранних этапах профессиональной подготовки. На начальном этапе в качестве определяющего фактора развития профессиональной идентичности имеет смысл признавать

приоритет внешних источников информации, а именно информационно насыщенную окружающую среду.

Для того чтобы заниматься профессиональной деятельностью, необходима специальная профессиональная подготовка, которая начинается в профессиональном учебном заведении и составляет набор профессиональных компетенций. Чтобы формировать и развивать профессиональные компетенции, необходимы как теоретические знания, которые обычно приобретаются в ходе обучения, так и практическая деятельность, осуществляемая в виде учебной практики, а впоследствии – в ходе практической работы, а также в рамках стажировок, курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Перед образовательными организациями стоит задача по формированию и развитию вариативной и многоуровневой системы повышения квалификации педагогических работников. Помимо традиционных форм повышения квалификации неформальное повышение квалификации является мощным средством профессионально-личностного развития педагогических работников, которое, в частности, определяется активно-творческой, созидательной позицией педагога.

В контексте профессиональной деятельности педагога при рассмотрении специфических особенностей корпоративной культуры образовательной организации как социально-педагогической системы осуществляется информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции управления.

Информационно-аналитическая функция связана с созданием информационной базы состояния и тенденции изменения результатов, условий и параметров образовательного процесса и его участников, во-вторых, с развитием этой системы на основе использования педагогом цифровых технологий.

Мотивационно-целевая функция также имеет две отличительные особенности. Первая требует формирования у обучающихся целей диагностического (операционального) характера, которые могут быть измерены, а действия оценены, исходя из степени достижения запланированного результата. Вторая предусматривает корректное выполнение намеченного плана исполнительских действий.

Планово-прогностическая функция заключается в определении реальных целей и выборе способов их достижения, согласовании процедур планирования, программирования, проектирования, прогнозирования.

Организационно-исполнительская функция требует компетентного подхода к организации учебной деятельности, в процессе которой происходит реализация дифференцированного обучения.

Контрольно-диагностическая функция рассматривается как внутренняя экспертная педагогическая диагностика, принимающая характер образовательного мониторинга. Объектом данной диагностики являются результаты деятельности педагогов.

Регулятивно-коррекционная функция предполагает осуществление управленческой деятельности с целью удержания педагогической системы на запрограммированном на настоящий момент состоянии.

Параметрическое оценивание проводится посредством тестирования и экспертных оценок на основе наблюдения и качественных методик. Состояние обученности педагогов связано с определением общих и специальных компетенций: к общим относятся организационные, интеллектуальные, информационные и коммуникативные компетенции; к специальным – компетенции, формирующиеся в процессе освоения конкретной предметной деятельности и отражающие специфику самого предмета.

Необходимо отметить две основополагающих позиции:

1. Технологическая стратегия профессиональной подготовки должна учитывать установки педагогов на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя им широкие возможности для самостоятельной углубленной специализации на основе личных индивидуальных планов и образовательных программ.

2. Преподавание профилирующего предмета в контексте педагогической деятельности рассматривается как путь генерализации полученных педагогами профессиональных компетенций.

Образовательная организация призвана выполнять сегодня важнейшие функции: создавать условия для формирования профессиональной идентичности педагогов. Это потребует изучения индивидуальных особенностей и возможностей, выявления познавательных потребностей и интересов, определения перспектив личностного развития, предвидения трудностей в обучении. Диагностическая деятельность предполагает распознавание свойств, характеристик и состояний всех компонентов конкретной педагогической ситуации, разработку оснований для принятия и выполнения практических решений. В качестве предмета данной деятельности выступают цель взаимодействия, учебно-познавательная деятельность (степень сформированности профессиональных компетенций), специфика преподавания педагога, его личностные особенности и используемые им педагогические средства; уровни обученности и воспитанности.

Цель диагностической деятельности заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую установить критерии и оценки педагогических ситуаций, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия педагогов и скорректировать профессиональные действия, оценить эффективность результатов педагогического взаимодействия.

Диагностическая деятельность – это, прежде всего, мыслительный процесс, он не сводится только к процедурам диагностики, а предполагает особую организацию деятельности педа-

гога. Следовательно, в составе диагностической деятельности можно выделить группы действий:

– познавательные – анализ, классификация, установление причинно- следственных связей, распознавание случайных или ошибочных связей, моделирование и преобразование модели взаимодействия, экстраполяция, обобщение и другие;

– технологические – определение цели и разработка конкретных задач диагностического изучения, подбор соответствующего инструментария, накопление и обработка информации, определение тенденций и перспектив личностного развития педагогов, контроль над динамикой такого развития, самодиагностирование педагога и реконструирование действий.

Руководствуясь принципом дополнительности при формировании операционального компонента диагностической деятельности, производили поэтапное структурирование соответствующих действий, затем определяли программу их отработки в общем контексте становления системы профессиональных компетенций.

При разработке программы формирования профессиональной идентичности педагогов были определены следующие задачи:

- переосмысление и расширение знаний о феномене «профессиональная идентичность»;
- выстраивание нового типа отношений с окружающими;
- укрепление активной жизненной и профессиональной позиции;
- развитие понимания педагогов внутренних смыслов своей профессии;
- определение совместно с педагогами их профессиональных возможностей;
- создание у педагогов образа успешной профессиональной деятельности;
- актуализация профессиональных ресурсов педагогов;



- повышение профессиональной мотивации, уровня коммуникативных навыков;

- развитие навыков рефлексии.

При выстраивании программы образовательной организации руководствовались принципами:

- целостности и системности;

- единства диагностики и развития;

- учета индивидуальных особенностей участников этой программы;

- комплексности методов корпоративного воздействия;

- деятельностным принципом.

Программа формирования профессиональной идентичности педагогов включает пять блоков: когнитивный, коммуникативный, деятельностный, мотивационный и рефлексивный.

**Когнитивный блок** направлен на формирование у педагогов понимания профессиональных позиций, знаний, умений, необходимых для продуктивной деятельности, на структурирование в их сознание идеального образа педагога-профессионала, на переосмысление и расширение своих профессиональных способностей и возможностей.

Целью **коммуникативного блока** является развитие коммуникативных навыков общения, формирование конструктивного взаимодействия с окружающими.

Цель **деятельностного блока** заключается в определении у педагогов возможностей профессиональной саморегуляции, в отработке профессиональных поведенческих реакций, моделировании профессионально важных форм поведения, то есть выработке умения взаимодействовать с людьми, развитии навыка активного слушания.

**Мотивационный блок** нацелен на повышение профессиональной мотивации и профессионального самоопределения, выработку каждым педагогом собственного профессионального стиля, определение направлений профессионального роста,

понимание и построение перспектив своего профессионального будущего и мотивацию достижения поставленных профессиональных целей.

**Рефлексивный блок** предполагает самопознание педагогом своих внутренних актов и состояний, переживание представлений о себе, развитие самооценки, самоуважения, понимание своего профессионального Я, принятие себя в профессии, управление собою в профессиональных ситуациях.

Основная идея модели формирования профессиональной идентичности заключается в том, что сначала устанавливается операциональный состав общих и частных приемов, посредством которых строится ориентировочная часть действия, затем организуется их усвоение. При этом о готовности в когнитивном компоненте можно судить на уровне синтеза, анализа, применения, качественно анализировать проблемные ситуации, проектировать полный оперативный образ ситуации. Об операциональной готовности – на уровне системного включения, на уровне моделирования, воспроизведения. В аксиологическом компоненте – формирование ценностного отношения к деятельности по когнитивному, эмоциональному, мотивационному критериям.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Мотивационный компонент является одним из ключевых компонентов методологической культуры педагога и представляет собой: осознание педагогом аксиологической функции педагогической деятельности; ориентацию педагога на преодоление трудностей, получение определённого результата; а также стремление педагога к самосовершенствованию и развитию личностных способностей (по В.В. Краевскому).

Мотивационный компонент как потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области инновационной деятельности, личностному росту через повышение образовательного уровня в вопросах инноватики, характеризуется отношением педагогов к проблеме необходимости внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инноваций.

Мотивационный критерий готовности к инновационной деятельности в аспекте формирования профессиональной идентичности определяется первым и системообразующим, поскольку от мотивации зависит активность личности, направленность ее дальнейшей деятельности. Мотивационный критерий указывает на самореализацию личности педагога как профессионала в инновационной деятельности, на уровень восприимчивости к нововведениям, на потребность в создании инноваций как нового способа решения педагогических проблем. Данный критерий определяется следующими показателями: наличие познавательного интереса к инновационным педагогическим технологиям; осознанная потребность в разработке и реализации инноваций; сформированность целей собственной инновационной деятельности; наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям; желание участвовать в создании, реализации и распространении педагогических инноваций.

Деятельностный компонент рассматривается как организационно-управленческий компонент педагогического процесса и отражает взаимодействие, сотрудничество педагогов, также включает степень владения умениями и навыками в сфере инновационной деятельности и характеризуется умениями перевести знания в область практического применения.

Критерием готовности к инновационной деятельности выступает деятельностный критерий, связанный с реализацией профессиональной деятельности, формированием функциональных

систем действий; отражает функциональный состав формируемых умений. Данный критерий определяется следующими показателями: наличие конструктивных и проектировочных умений, организованность, владение и умение применять на практике инновационные педагогические технологии. Следующим критерием готовности к инновационной деятельности является когнитивный критерий, определяющийся следующими показателями: знания целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы. Совокупность данных показателей характеризует знания педагога об инновационных технологиях и умение логического построения этапов и реализации конструкта инновации на практике.

Когнитивный компонент характеризуется уровнем теоретических, практических и методических знаний педагога, степенью владения и умением оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области инновационной деятельности.

Личностно-творческий компонент педагогической культуры отражает творческое начало личности педагога. Педагогическое творчество требует от педагога наличия таких личностных качеств, как инициатива, индивидуальная свобода, самостоятельность и ответственность, готовность к риску, независимость суждений. Личностный смысл профессиональной деятельности требует от педагога достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, критичность суждений, самобытность, воображения и мысли, чувство юмора и другие. Личностный компонент включает способность к адекватной оценке себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса в области инновационной деятельности, творческие способности.

Критерием готовности к инновационной деятельности выступает личностный критерий. Данный критерий определяется следующими показателями: активность, открытость к инновациям, умение анализа собственной деятельности, способность к самосовершенствованию.

### **3.2. Образовательная среда формирования профессиональной идентичности педагогов**

В самом широком смысле образовательная среда представляет собой социокультурное пространство, в рамках которого стихийно либо с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. Значительный вклад в исследовании понятий «среда человека» и «образовательная среда» внес В.Я. Ясвин, которым образовательная среда рассматривается как «...система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [105, с. 56].

Его подходы к определению данного понятия являются достаточно вескими, поскольку затрагивают вопросы не только среды и её влияния на человека, но и воздействие самого человека на среду. Хотелось бы подчеркнуть, что ещё в 1972 году в Стокгольмской декларации, принятой на конференции Объединенных Наций, отмечалось: «...человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [23, с. 682–687].

Анализируя различные исследования по вопросам, связанным со средой, можно сделать вывод, что среда становится образовательной, когда она представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений и особых психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Все данные факторы

взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого участника образовательной среды, то есть чем больше личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее активное саморазвитие. Для того чтобы понять, как развиваются профессиональная идентичность педагогов в образовательной организации, необходимо проанализировать особенности образовательной среды.

Профессиональное становление человека как момент его развития на жизненном пути предполагает, помимо формирования специальной профессиональной мотивации, необходимость управления процессом формирования профессиональной идентичности педагогов. Вместе с тем, значительное число полезных теоретических наработок пока еще не доведено до уровня практически действующих процедурных рекомендаций и приемов. Поэтому реально существующие процессы профессионального становления часто завершаются слишком поздно, оставляя личность один на один с наступившей необходимостью решения одного из главнейших жизненных вопросов: необходимостью продолжения профессиональной деятельности на основе оценивания собственных профессионально значимых личностных ресурсов.

Слабая результативность практического решения проблемы последующей эффективной профессиональной деятельности при более детальном анализе, предполагает постановку вопроса о необходимости педагогического содействия формированию профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации. Ключевым понятием, рассматриваемым в данной работе, является понятие «педагогическое содействие», введенное в педагогическую науку Г.Н. Сериковым, который указывает, что это особый вид взаимодействия обучающего и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [73].

Раскрытие сущности организации процесса формирования профессиональной идентичности, имеет принципиальное значе-

ние, с одной стороны, как выполнение социального заказа общества на личность, способную к преобразованию окружающего мира, а с другой – необходимость формирования личности, способной к самовыражению, самореализации и обладающей положительной «Я-концепцией».

Процесс формирования профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации рассматривается в различных ракурсах:

- как условие успешного выполнения педагогами профессиональной деятельности;
- как избирательная активность, настраивающая личность на необходимость формирования профессиональной идентичности;
- как регулятор деятельности;
- как фонд действенных профессиональных компетенций, которые обеспечивают в профессиональной деятельности наибольшую продуктивность.

Важнейшее структурное свойство образовательного процесса, нацеленное на формирование профессиональной идентичности педагогов, состоит в том, чтобы профессионально направленные знания педагогов поднять до уровня сознания, т.е. сделать эти знания регулятором профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной идентичности приближает к пониманию механизмов формирования новых субъектных качеств, которые формируются в процессе выдвижения и достижения новых для субъекта целей, или при овладении новыми видами деятельности. Как следствие, перерастание фрагментарного опыта педагогов в устойчивую мотивацию собственного профессионального совершенствования.

Для определения эффективности процесса формирования профессиональной идентичности педагогов, а также степени их готовности к продуктивной деятельности, необходимо проведение профессионально-психологической оценки профессиональной компетентности педагогов.

В классификации видов профессиональной компетентности А.К. Маркова различает:

– специальную компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальную компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностную компетентность – владение приемами личного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом. А.К. Маркова поясняет, что названные виды компетентности означают, по сути дела, зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности [52].

Выделяются следующие этапы формирования профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с педагогами, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для педагога.



2. Поисковый – организация совместно с педагогами поиска причин возникновения педагогической проблемы, взгляд на ситуацию со стороны.

3. Договорный – проектирование действий педагога со стороны образовательной организации (разделение функций и ответственности по решению проблемы).

4. Деятельностный – действия педагога, со стороны образовательной организации – координация действий педагогов, прямая безотлагательная помощь обучающимся.

5. Рефлексивный – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности с педагогами, констатация факта разрешимости педагогической проблемы.

Процессу формирования профессиональной идентичности присущи определенные особенности, являющиеся следствием его основной сущности. Одной из наиболее характерных его особенностей является гибкость: каждый педагог может учиться в индивидуальном темпе, модульно или линейно осваивать образовательные программы. Другой особенностью является адаптивность, то есть реализация образовательной программы позволяет организовать образовательный процесс педагогов с различными их стартовыми возможностями, что позволяет на практике реализовать индивидуальный подход к обучению.

Характеризуя этапы формирования профессиональной идентичности педагогов, необходимо выявить систему факторов, благоприятствующих развитию профессиональных интересов и склонностей, в связи с этим сензитивность, восприимчивость педагогов к определенным средствам решения данных задач на каждом этапе, и как следствие, расширение целей и последующая их реализация. Представление о целях, задачах и средствах их решения на каждом этапе вырабатывается на основании обобщения эмпирического опыта подготовки педагогов. Обобщение данных материалов позволяет содержательно охарактеризовать тенденции педагогического содействия формиро-

ванию профессиональной идентичности. Особо среди них выделяются следующие: перерастание фрагментарного опыта в устойчивую профессионально-значимую направленность личности, активизация самовоспитания профессионально значимых личностных качеств, превращение в устойчивую сферу профессионального самосовершенствования личности. Другой ракурс рассмотрения проблемы – методический, требует выявления дидактических средств содействия формированию профессиональной идентичности педагогов.

Средства педагогического содействия в проектируемой среде конструируются в зависимости от особенностей конкретной ситуации, цель которой – зафиксировать момент появления запроса, придать ему эмоциональную окраску, вербализовать и конкретизировать. В проектируемой среде все преобразования в образовательных системах направляются на формирование профессиональной идентичности педагогов, самореализацию личности в продуктивной трудовой деятельности.

Вместе с тем, проектируемая образовательная среда по формированию профессиональной идентичности предполагает инициирование образовательных запросов на основе самодиагностирования, что является фактором расширения субъектности педагогов.

Необходимость организации деятельности по самодиагностированию педагогов продиктована следующим: без полноценной информации о самом себе, без достоверного представления о своих особенностях, способностях, умениях, невозможно соотнести себя с профессией; объективное представление о своих психологических и личностных особенностях, как правило, вызывает чувство неудовлетворенности собой и становится сильным стимулом для последующей работы по саморазвитию, самовоспитанию (имея такую информацию, педагог получает возможность развить у себя профессионально значимые качества, необходимые в профессиональной деятельности). Соответст-

венно, данные, полученные в процессе самодиагностирования, позволяют отслеживать изменения и являются показателем эффективности программы формирования профессиональной идентичности педагогов.

Самодиагностирование – комплексный процесс, проходящий по следующим направлениям:

- изучение собственных психологических, профессионально-педагогических и личностных качеств с использованием психолого-педагогического инструментария;

- самооценка педагогов, которая формируется путем сравнения себя с другими педагогами и сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности;

- рассмотрение самодиагностирования в связи с процессом самовоспитания (самонаблюдение в процессе образовательной деятельности, анализ фактов собственной жизни; самоанализ – критическая оценка фактов, соотнесение их с определенными ценностями; самоиспытание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, особенностей темперамента, физических возможностей, профессионально важных качеств личности) [4].

В этом случае достигается необходимый уровень диагностичности программы, деятельность педагогов приобретает дополнительный личностный смысл саморазвития.

Логика организации процесса предполагает: на первом этапе познание себя при помощи психологических методик (изучение познавательных интересов; определение профессиональных склонностей и способностей и др.), далее – диагностика и формирование самооценки педагогов в процессе тренингов, деловых игр, а затем – последовательный переход к самонаблюдению, самоанализу и самоиспытанию в процессе решения практических задач во время прохождения курсов, процесс самодиагностирования будет охватывать каждый вид деятельности, выполняемый педагогами.

В настоящее время все яснее осознается, что образование личности не следует отождествлять с освоением специальных

образовательных программ, т.к. образование – это итог действия широкого спектра разнородных факторов, влияющей на результативность деятельности. Одним из факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности педагогов, и что особенно актуально в свете реализации Национального проекта «Образование», является построение образовательной среды, адекватной его требованиям [3]. Рассмотрим основные этапы создания в образовательной организации образовательной среды с учетом данного фактора.

Первый – *организационно-проектировочный* – этап предполагает решение основных задач по трансформации федеральных и региональных целей образования в конкретные педагогические цели системы образования; конструирование элементов образовательной среды с необходимыми свойствами и характеристиками, удовлетворяющим заданным требованиям; формулирование ожидаемых результатов; разработка критериев и показателей качества функционирования образовательной среды.

На втором – *организационно-внедренческом* – этапе решается комплекс задач, связанных с деятельностью по внедрению реальных элементов образовательной среды, стимулирующей формирование профессиональной идентичности педагогов.

Третий – *результативно-оценочный* – этап предполагает мониторинг результатов функционирования образовательной среды и принятие решений ее корректирования либо периодичности корректирования по направлениям дальнейшего развития.

Не останавливаясь подробно на содержательных аспектах каждого этапа, рассмотрим некоторые его элементы. При реализации первого этапа построения образовательной среды необходимо руководствоваться следующими позициями:

– потребностями педагогов в достижении необходимых образовательных результатов, в том числе в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– ресурсными возможностями (материально-техническими, кадровыми, информационно-методическими и др., при этом содержание образования выступает в составе среды как образовательный ресурс) по реализации образовательных потребностей педагогов. В этом случае оптимальным способом сочетания современных требований к образовательной среде является целенаправленно проектируемая, структурированная программа для педагогов на фиксированном этапе обучения (в зависимости от его запросов) при осуществлении преподавателями педагогической поддержки. С учетом конкретных условий обучающийся определяет, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами будет осуществлен образовательный процесс. Здесь хотелось бы заострить внимание на возможностях повышения квалификации педагогов в рамках сетевого взаимодействия. Речь идет об открытости различных образовательных организаций, предметно-материальной, дидактической, исследовательский и кадровый потенциал которых предполагает возможность их расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей обучающихся.

Что касается второго этапа (организационно-внедренческого), то остановимся на рассмотрении одного из методических аспектов. Владение методикой – требование, предъявляемое к профессиональной деятельности педагогов. Предметом познания выступают педагогические знания и навыки конструирования, применения таких средств обучения, которые помогают регулировать познавательную деятельность обучаемых по приобретению и развитию знаний, а также умению эти знания применять на практике. В последние годы особо выделяется интерактивное обучение, осуществляемое в формах совместной деятельности педагогов, когда все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, моделируют образовательные ситуации, углубляются в реальную атмосферу деятельного сотрудничества по разре-

шению педагогических проблем. Интерактивное обучение предполагает логику познания, отличающуюся от общепринятых позиций: не от теории к практике, а от выработки практического опыта через применение, опыт и знания участников образовательного процесса к его теоретическому осмыслению, служит источником их взаимообучения и взаимообогащения.

При этом в процессе обмена знаниями и опытом деятельности, обучающиеся берут на себя часть функций преподавателя, что повышает их мотивацию к накоплению знаний и способствует большей эффективности обучения. Могут быть использованы следующие интерактивные формы: круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм, деловые и ролевые игры, *case-study* (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер-класс, а также менее распространенные интерактивные формы: «Займи позицию», «Дерево решений», «Попс-формула», тренинги, сократический диалог, групповое обсуждение, интерактивная экскурсия, видеоконференция, фокус-группа. Педагоги могут разрабатывать новые формы в зависимости от цели занятия, т.е. принимать активное участие в совершенствовании процесса обучения.

На сегодняшний день в образовательных организациях проработан методический материал по развитию профессионального мастерства педагогов с использованием различных форм методической работы:

1. Психолого-педагогический консилиум представляет собой совещание или взаимную консультацию специалистов (экспертов) в той или иной области, которые по заранее определенному набору параметров периодически обсуждают и оценивают реальные возможности каждого педагога. Рекомендуется использовать в образовательной организации, где ведётся экспериментальная, инновационная работа по управлению качеством образования или по оптимизации педагогического процесса (для новаторов, психологов, узких специалистов).

2. Объединение педагогов представляет собой управляемое объединение педагогов, основанное на принципах психологической совместимости, по решению вопросов, связанных с внедрением инноваций (для новаторов, мастеров, опытных педагогов, узких специалистов).

3. Школа профессионального мастерства имеет целью реализацию принципа дифференцированного подхода к уровню развития педагогического мастерства (3 ступени развития).

1-я ступень: группа, включающая в свой состав педагогов, имеющих небольшой опыт педагогической деятельности, в том числе молодых специалистов, а также педагогов, не желающих по каким-либо причинам заниматься самообразованием и ростом профессионального личного мастерства, а также отказывающихся от участия в инновационной работе. Целью этой группы является повышение познавательной активности педагогов.

2-я ступень: Школа совершенствования профессионального мастерства предполагает работу с педагогами 1-ой квалификационной категории с целью доведения их профессиональных компетенций до уровня высшей категории).

3-я ступень: Школа высшего педагогического мастерства повышает знания и практические умения педагогов в области научно-исследовательской деятельности, обучает их методам ведения экспериментальной работы, помогает осваивать новые педагогические технологии (для новаторов).

4. «Школа передового опыта» имеет своей целью распространение опыта работы лучших педагогов образовательной организации среди молодых специалистов, малоопытных педагогов, педагогов, не имеющих квалификационной категории. Ведущей организационной формой работы занятий в школе являются лекции, семинарские занятия, просмотр открытых занятий. Вариантами школы передового опыта являются индивидуальное наставничество, педагогическая студия. Ведущей формой проведения занятий в студии является совместное обсуждение

педагогических проблем, наблюдение и анализ деятельности лучших педагогов образовательной организации.

5. Педагогическая мастерская имеет целью передачу педагогом остальным членам педагогического коллектива основных идей практических способов реализации своей образовательной системы. Ведущие формы учебных занятий: совместное обсуждение концептуальной идеи педагога, выполнение индивидуально практических заданий и возможность их использования педагогом в своей работе с обучающимися. «Мастер класс» предусматривает выездные формы работы с целью распространения своего опыта в рамках сетевого взаимодействия.

6. Творческие микрогруппы – это регулируемое объединение 2–3-х педагогов с целью профессионального общения и взаимообогащения педагогического опыта. Группы создаются для нахождения способа решения проблемы, разработки методики ведения занятий, совершенствования плана работы, дидактического материала и прочее.

7. ВТК (временные творческие коллективы) создаются по инициативе администрации или опытного педагога для срочного решения какой либо проблемы. Их главным методом является «мозговой штурм», например, разработка сценария праздника, конспекты занятия и др.

8. «Школа исследователя» организуется для опытных педагогов с целью развития у них навыков исследовательской деятельности, а также обучения их ведению исследовательской работы с обучающимися. У школы исследования есть научный руководитель.

9. ВНИК (временные научно-исследовательские коллективы) создаются по инициативе администрации при необходимости разработки какого-либо фундаментального документа, требующего предварительного изучения и анализа ситуации, сбора данных через анкетирование или интервью, анализа и обобщения этих данных, изучения специальной литературы. Члены



ВНИК должны владеть методами классификации, систематизации, сравнения, обобщения, абстрагирования, индукции и дедукции. Работа во ВНИКе требует хорошей научной подготовки его участников, безупречного умения формулировать цели, задачи и прочее. ВНИК обязательно имеет научного руководителя или консультанта, создается на определенное время для практического решения большой проблемы по значимости и объему задачи. Например, разработка программы развития, образовательной программы, перспективного плана и т.д. В её цели не входит реализация полученного документа и отслеживания результата, так как для этого требуется длительное время, а ВНИК работает только на момент теоретической разработки документа (от нескольких дней до нескольких месяцев).

Достоинством третьего (результативно-оценочного) этапа является эффективность, поскольку процесс обучения строится на основе диагностических данных; гибкость, связанную с возможностью вводить те или иные компоненты в образовательную среду в зависимости от потребностей педагогов; управляемость, основанную на учете уровня подготовки педагогов и их отношения к обучению. Мониторинг проверки эффективности функционирования образовательной среды необходим не только для организаторов обучения для внесения изменений с целью повышения качества образования, но и для педагогов, для которых диагностирование может стать важным средством развития способностей к рефлексивному осмыслению своей деятельности.

В практике деятельности образовательных организаций выделяется деятельность по следующим направлениям. Первым направлением является *мотивация персонала*. Под этим понятием подразумевается процесс побуждения педагогов к деятельности для достижения целей организации. В силу особенностей педагогической деятельности, направленной на обучение и воспитание, то есть «не осязаемые» категории, подчас именно нематериальное поощрение имеет важное значение для педагога,

становясь неким мерилom его успешности. Иначе говоря, одной из ведущих является потребность в уважении, благодарности, осознании обществом ценности педагогического труда.

Установлено и то, что довольно высоко в иерархии мотивации для педагогов стоит достижение безопасности – желание иметь стабильную работу, социальные гарантии, отсутствие риска, комфортное рабочее место и т.д. Присутствуют и факторы аффилиации, достижения справедливости. На более низких позициях по выраженности находятся самостоятельность, состоятельность, потребность во власти.

На первое место выступают такие социально-психологические методы мотивирования, как моральное стимулирование, участие в управлении, отношение руководства, развитие общения в коллективе, профессиональный и карьерный рост и т.д. На втором месте – методы административные, включающие издание приказов и распоряжений, наблюдение за правилами внутреннего распорядка и другие. На третьем месте стоят экономические методы, такие как премирование, дополнительные льготы, надбавки, единовременные выплаты и прочее.

Следующая группа направлений связана с *сопровождением педагогов во время работы*. Начинается оно с организации адаптации нового члена трудового коллектива, а также включает все виды и формы развития персонала. К ним относят наставничество, планирование карьеры, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах и др.

Говоря об особенностях организации развития персонала в образовательной организации, нужно отметить, что некоторые методы в данном процессе традиционно сильны: система наставничества, привлечение сил профессиональных методических объединений внутри учебного заведения, профессиональных сообществ на уровне муниципалитетов/региона. Существует и практика формирования кадрового резерва на замещение

руководящих должностей. Большое значение имеют конкурсы профессионального мастерства.

Все вышеизложенное позволило представить модель формирования профессиональной идентичности педагога в образовательной организации (табл. 2).

Таблица 2

Модель формирования профессиональной идентичности педагога в образовательной организации

<b>ЦЕЛЕПОЛАГАЮЩИЙ БЛОК</b>		
<b>Требования:</b>		
1. Соответствие содержания образовательных услуг запросам педагогов по реализации федеральных государственных образовательных стандартов. 2. Повышение качества внутриорганизационного обучения. 3. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе. 4. Формирование активности педагогов в формировании своей профессиональной идентичности. 5. Создание образовательной среды по формированию профессиональной идентичности педагогов		
<b>Цель:</b> Создание условий для профессионального роста педагогов; обеспечение относительно стабильного состава персонала	<b>Задачи:</b> 1. Выявление затруднений, потребностей и образовательных запросов педагогов. 2. Оказание помощи в разработке индивидуальных планов и содействия в их реализации. 3. Выявление запросов и обеспечение педагогов необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами. 4. Создание мотивационных условий, благоприятных для профессионального развития	<b>Принципы:</b> – гуманизации; – целостности теории и практики; – деятельностного обучения; – интеграции; – социализации; – ориентации на результат

Цель	Задачи	Принципы	
	<p>и решения задач новой деятельности (создание благоприятного психологического климата, ориентированность образовательной организации на повышение уровня корпоративной культуры, содействие адаптации молодых педагогов в образовательной организации).</p> <p>5. Организация процесса погружения педагога в решение новых задач профессиональной деятельности и внутриорганизационное обучение.</p> <p>6. Выявление наиболее ценного опыта работы педагогов</p>		
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК</b> (на основе деятельностного подхода)			
<b>ЭТАПЫ</b>		<b>НАПРАВЛЕНИЯ</b>	
<p>1. Организационно-проектировочный.</p> <p>2. Организационно-внедренческий.</p> <p>3. Результативно-оценочный</p>		<p>– Информационно-аналитическое обеспечение.</p> <p>– Консультативно-информационное обеспечение.</p> <p>– Диагностико-аналитическое обеспечение.</p> <p>– Социально-психологическая профессиональная поддержка и правовая защита.</p> <p>– Научно-методическое и исследовательское обеспечение деятельности педагога</p>	
<b>Виды и формы работы</b>			
<i>Виды:</i> создание организационных и методических условий для систематизации образования педагога	<i>Виды:</i> оказание управленческой поддержки опытно-экспериментальной работе (ОЭР)	<i>Виды:</i> создание организационных и методических условий для самообразования педагогов	<i>Виды:</i> создание организационных и методических условий для участия педагогов в мероприятиях

Виды и формы работы				
<i>Формы:</i> модульные, дистанционные курсы, участие в теоретических, проблемных семинарах, психолого-педагогических семинарах на базе образовательной организации; работа над единой методической темой школы	индивидуальные <i>Формы:</i> программы ОЭР по апробации УМК, педагогических технологий и т.д.; работа в составе творческих групп, консультации по проведению ОЭР, систематизация и обобщение опыта	<i>Формы:</i> работа над индивидуальной методической темой, изучение методической литературы, создание «портфолио» достижений педагога.	<i>Формы:</i> посещение и проведение мастер-классов, участие в творческой лаборатории педагога, предметных мастерских, участие в советах, конференциях, участие в профессиональных конкурсах мастерства и другие	
Средства		Условия		
персонифицированная программа повышения квалификации педагога, учебно-информационные материалы		совершенствование механизмов управления, направленных на формирование профессиональной идентичности педагога		
ДИАГНОСТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК				
Критерии		Результат		
– Эффективность информационно-методического и исследовательского обеспечения. – Состояние кадрового потенциала. – Уровень качества образования учащихся. – Положительная мотивация к профессиональному росту		– Создание условий для развития педагогических инноваций. – Предоставление реальной самостоятельности педагогическому коллективу в методической работе школы. – Повышение качества образования. – Непрерывный профессиональный рост педагога		
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БЛОК				
ВНИК	Профессиональные сообщества	Педагогический коллектив	Методические объединения	Творческие группы

Таким образом, процесс формирования профессиональной идентичности предполагает предоставление со стороны образовательных организаций превентивную и оперативную помощь в развитии и саморазвитии педагогов, направленную на решение вопросов, связанных с продвижением в профессиональном плане. При этом осуществляется поддержка потенциальных возможностей; выявление условий, способствующих формированию профессиональной идентичности; обнаружение педагогами собственных проблем и придание им развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что образовательная среда, обладая совокупностью возможностей для реализации потребностей педагогов в соответствии с тенденциями развития образования, экономики, производства и технологий, стимулирует процесс формирования профессиональной идентичности педагогов и участвует через предъявление своих возможностей в возникновении новых образовательных потребностей педагогами. Педагоги в свою очередь, осуществляя в среде активный поиск необходимых ему возможностей для удовлетворения образовательных запросов, непосредственно участвует в появлении новых образовательных ресурсов, видоизменяя среду.

### **3.3. Эмпирическое исследование психолого-педагогических воздействий на процесс формирования профессиональной идентичности педагогов**

Особенность экспериментального исследования состоит в эмпирической проверке ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, осуществленной на практико-ориентированном уровне через разработанные походы по формированию профессиональной идентичности педагогов в образовательной организации.

Исследование проводилось на базе образовательных организаций, где принимало участие 180 человек респондентов – педагогических работников в возрасте от 23 до 57 лет, стаж работы в занимаемой должности составляет от 1 года до 30 лет.

В исследовании был использован комплекс психодиагностических методик по определению влияния корпоративной культуры образовательной организации на процесс формирования профессиональной идентичности:

1. Опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов).

2. «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов).

3. Диагностика привлекательности труда (В.М. Снетков).

4. Модифицированная экспресс-методика по изучению психологического климата в трудовом коллективе О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто [90].

На этапе выявления индикаторов влияния корпоративной культуры на профессиональную идентичность были определены направления работы с педагогами. При проведении программы формирования профессиональной идентичности педагогов были созданы психологические условия атмосферы безопасности, взаимоподдержки и доверия, отсутствие оценивания, открытость личности новому опыту, внутреннее позитивное оценивание творчества, соблюдение основных принципов ведения групповой работы (конфиденциальность, добровольность, безоценочность, искренность).

В ходе исследования выявлено, что у педагогов с хорошо развитой субъектностью все компоненты (звенья) деятельности выступают по отношению к образовательной цели, связанной с формированием профессиональной идентичности педагогов образовательной организации, как единый и сообразно с ней согласованный процесс. Об этом свидетельствует положительная динамика (в среднем на 30% выше, чем у педагогов традицион-

ного образовательного пространства) содержательных рациональных признаков, характеризующих различные компоненты процесса саморегуляции педагогической деятельности, а именно: принятие педагогом педагогической цели; составление комплекса критериев успешности деятельности; подготовка и реализация программы; управление собственными исполнительскими действиями; самооценка реально достигнутых результатов педагогической деятельности; осуществление коррекции результатов.

Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики.

Анализ результатов по методике «Интегральная удовлетворенность трудом» в целом позволяет сделать следующие заключения.

У 67% педагогов выявлен высокий уровень удовлетворенности трудом. Это сотрудники, имеющие высшее образование и проявляющие высокий уровень активности в жизни школы.

У 30% педагогов выявлен средний уровень удовлетворенности трудом. Это педагоги, проявляющие средний уровень активности в жизни образовательной организации.

У 3% респондентов выявлен низкий уровень удовлетворенности деятельностью. Это педагоги с низким уровнем активности, имеющие среднее специальное образование.

Анализ составляющих удовлетворенности трудом выявил невысокий уровень интереса к работе, а также низкий уровень проявления таких показателей, как: «уровень притязаний в профессиональной деятельности», «предпочтение выполняемой работы высокому заработку», «удовлетворенность условиями труда», «профессиональная ответственность». Однако по таким показателям, как «удовлетворенность достижениями в работе», «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством»,



респондентами продемонстрированы удовлетворительные результаты.

Анализ результатов по методике «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» показал, что:

- 43% респондентов вполне удовлетворены своей работой;
- 10% респондентов удовлетворены своей работой;
- 26% респондентов не вполне удовлетворены своей работой;
- 16% респондентов не удовлетворены своей работой;
- крайне неудовлетворенных своей работой респондентов установлено не было.

В целом результаты исследования по методике «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» показали недостаточно высокий результат личностной и групповой (43,0%) удовлетворенности в образовательной организации.

Была также исследована степень привлекательности профессиональной деятельности для педагогов.

В результате анализа установлено, что:

- для 78% педагогов труд в исследуемой организации является привлекательным;
- для 22% педагогов труд в исследуемой организации является непривлекательным.

Также результаты проведенной методики позволили выявить средний уровень эмоционального выгорания, что указывает на неудовлетворенность собой, переживание тревожности, некоторую отстраненность членов коллектива, наличие тенденции ухудшения работоспособности, недостаточность эмоциональных контактов и взаимопонимания между членами коллектива.

Оценка психологического климата в педагогическом коллективе по карте-схеме Лутошкина показывает, что преобладает средняя степень благоприятности психологического климата в педагогическом коллективе и носит неустойчивый характер.

При этом опрос (анкетирование) по методике Захарова (по определению стиля руководства педагогическим коллективом) свидетельствует, что у руководителей образовательных организаций превалирует коллегиальный подход к работе, требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины [90].

Исходя из данных исследования общительности («Оценка уровня общительности педагогов (по В.Ф. Ряховскому), условно удалось выделить две категории педагогов: общительные и необщительные. Результаты исследования общительности свидетельствует о том, что количество педагогов с низким уровнем коммуникации больше  $\{O = 69\}$ , а активных в общении меньше  $\{O = 38\}$ .

Таким образом, эмпирическое исследование элементов корпоративной культуры выявило у педагогов рассогласованность представлений об образе профессионала, замкнутость педагогов, нежелание вступать в контакт друг с другом, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности корпоративной культуры своей образовательной организации.

На основе полученных в ходе исследования данных был осуществлён корреляционный анализ. Корреляционному анализу были подвергнуты результаты всех методик, используемых в исследовании.

При проведении анализа была использована описательная, ранговая корреляция. Регрессионный анализ – статистический метод исследования зависимости между зависимой переменной  $Y$  и одной или несколькими независимыми переменными  $X_1, X_2, \dots, X_p$ . Независимые переменные иначе называют регрессорами или предикторами, а зависимые переменные – критериальными. Терминология зависимых и независимых переменных отражает лишь математическую зависимость переменных, а не причинно-следственные отношения.

В качестве зависимых переменных были использованы показатели методики «Интегральная удовлетворенность трудом»:

- интерес к работе;
- удовлетворенность достижениями в работе;
- удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками;
- удовлетворенность взаимоотношениями с руководством;
- уровень притязаний в профессиональной деятельности;
- предпочтение выполняемой работы высокому заработку;
- удовлетворенность условиями труда;
- профессиональная ответственность;
- общая удовлетворенность трудом.

Выявленные в ходе анализа значимые связи наглядно представлены в виде корреляционных плеяд. С их помощью можно увидеть, какие независимые переменные влияют на удовлетворенность в целом, и на ее отдельные составляющие.

Результаты анализа полученных данных показали наличие прямой корреляционной зависимости между зависимой переменной «Общая удовлетворенность трудом» (методика «Интегральная удовлетворенность трудом») и независимыми переменными «Удовлетворенность работой» (методика «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой»), «Потребность в благоприятных условиях труда», «Потребность в теплых и доверительных отношениях в коллективе», «Потребность в производственных успехах всего коллектива» (методика «Диагностика привлекательности труда») (см. рис. 2).

Проведенный анализ также установил значимость в удовлетворенности трудом таких зависимых переменных, как: «Уровень притязаний в профессиональной деятельности» (0,037); «Общая удовлетворенность трудом» (0,031); «Интерес к работе» (0,006).

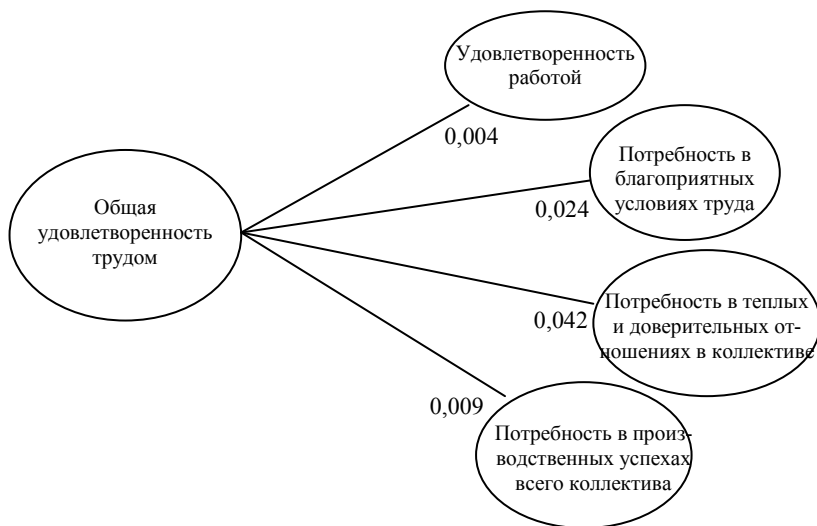


Рис. 2. Корреляционная плеяда по зависимой переменной «Общая удовлетворенность трудом» (методика «Интегральная удовлетворенность трудом»)

Экспериментально доказано, что отсутствие у педагогов коллективных представлений о социальной функции образовательной организации, неблагоприятная оценка ими корпоративной культуры, психологического климата, необщительность педагогов, в том числе в процессе адаптации молодых педагогов, характеризуют низкий уровень развития корпоративной культуры образовательной организации, которому соответствуют негативные межличностные отношения, которые проявляются в неблагоприятной оценке социально-психологического климата, невысоком уровне сплоченности и неадекватном распределении индексов социометрического статуса педагогов, что в конечном итоге влияет на решение задач образовательной организации по формированию профессиональной идентичности педагогов.

По результатам проведения исследования были также сделаны следующие выводы. Педагоги образовательных организа-

ций оказываются слабо подготовленными к «переносу» теоретических знаний в практические ситуации, не владеют в должной мере такими интеллектуальными компонентами деятельности, как обоснование используемых технологий, оценка их психолого-педагогической целесообразности; не обладают опытом коллективной деятельности в условиях функционального взаимодействия с коллегами, творческим подходом к решению образовательных задач.

Вследствие этого педагоги испытывают затруднения при необходимости самостоятельно ориентироваться в педагогических ситуациях, использовать достижения психолого-педагогических исследований, науки в целом. Слабая практическая подготовленность усугубляется недостаточной психологической подготовленностью к профессиональной деятельности, что проявляется в низком уровне формирования у педагогов профессиональных интересов, неадекватной самооценке своей профессиональной пригодности, в недостаточной социальной зрелости при соотношении личных и общественных интересов в процессе коллективной профессиональной деятельности.

С целью преодоления противоречий, выявленных на уровне рассогласования элементов корпоративной культуры и оптимизации деятельности педагогов, была поставлена задача сформировать у педагогов коллективные представления о профессиональной идентичности педагога. В ходе формирующего эксперимента были созданы условия и организован процесс коллективного определения функции образовательной организации в контексте решения данной задачи.

В соответствии с задачами исследования была также разработана программа эмпирического исследования, направленная на изучение элементов корпоративной культуры и параметров межличностных отношений, которые отражают коммуникативную, мотивационную и эмоциональную сферы внутриорганиза-

ционного взаимодействия, направленного на формирование профессиональной идентичности педагогов.

Для этого была реализована система методов, включающая наблюдение, беседы, дискуссии и организационно-деятельностную игру «Педагог XXI века». Так же для направленного изучения коллективных представлений педагогов об образе профессионала в аспекте формирования идентичности был использован метод организационно-деятельностных игр. Были проведены такие формы организации учебной деятельности, как «Педсовет: идеальная модель профессионала» и «Мотивы педагогической деятельности».

В экспериментальных условиях в игровой форме педагоги имитировали функционирование своей организации, указывали основные сферы ее компетенции и базовые функции в обществе, определяли образовательные цели и социальные приоритеты, описывали мотивацию перспектив развития, а также оценивали свою профессиональную идентичность со стороны педагогического коллектива. Весь процесс игрового взаимодействия был разделен на четыре сценарных эпизода: свободный выбор и организация проектной группы, создание эскизного проекта организации, презентация и обсуждение, итоговый анализ результатов. После завершения каждой игры проводились обсуждения, которые свидетельствуют о том, что у педагогов отсутствуют согласованные представления о профессиональной идентичности педагога. Педагоги подменяют действительные цели образования своими, индивидуальными ценностными и целевыми установками, которые вступают в противоречие друг с другом. В своих проектах педагоги в качестве приоритетных целей образования выдвигают такие, как финансовое и экономическое благополучие образовательной организации, эффективное сотрудничество в рамках сетевого взаимодействия. Следует отметить, что приоритетами являлись, прежде всего, системы организаци-

онного управления образовательной организацией, а целью образования, как отмечалось выше, образ профессионала.

Также обращает на себя внимание полученный факт, что зафиксированные в проектах педагогов представления о профессионале сформировались не как сознательное принятие целей образования, а в результате вторичной актуализации собственного индивидуального опыта.

Так, в образ профессионала они включали следующие характеристики: знания и интеллект, организаторские и исполнительские способности, знание современных технологий и продуктивность деятельности, рефлексии и здоровый образ жизни, коммуникабельность, ответственность за свою работу и знания и другое. Среди методов, применяемых для педагогов по формированию их профессиональной идентичности, использовались компетентностно-ориентированные задания. Данная система методов составила основу формирующего психолого-педагогического эксперимента исследования.

Полученные результаты позволяют интерпретировать данные следующим образом. Изменение элементов корпоративной культуры существенным образом проявилось в структуре связей между оценкой корпоративной культуры, уровнем общительности и характеристиками межличностных отношений: групповой оценкой психологического климата, сплоченностью и социометрическим статусом. Выяснилось, что управление формированием и развитием корпоративной культуры образовательной организации служит определяющим фактором эффективного образовательного процесса, детерминирует его высокие результаты.

Привлечение администрацией образовательной организации педагогического коллектива к решению вопросов, связанных с функционированием их организации стало положительным мотивационным фактором в работе педагогов. Осознание педагогами своей роли, позиции и его значения в системе орга-

низационного устройства открыло дополнительные возможности для их профессиональной самореализации, что, в свою очередь, повысило мотивацию достижения. При этом мотивы профессиональной деятельности педагогов наряду с личными интересами стали включать цели их организации. Внимательное отношение и учет мнения каждого педагога в процессе выработки целей и социальной функции образовательной организации, как элемента корпоративной культуры, изменило социометрическую структуру педагогического коллектива в позитивную сторону. Многие педагоги стали пользоваться авторитетом, который обусловлен коммуникативной и личностной привлекательностью, выраженной контактностью, способностью к сопереживанию, живостью и яркостью эмоциональных проявлений при должной справедливости и уважении к достоинству другого, оптимизмом и легкостью переживания неблагоприятных профессиональных ситуаций. Исходя из вышесказанного, первый фактор был обозначен нами как «Мотивационный».

Снятие ограничений в сфере доступа к решению вопросов организационного функционирования и развития, разделение ответственности за принятие этих решений, возможность высказать свое мнение в ситуации прямого общения педагогов, занимающих различный статус в коллективе, обусловило создание эмоционального комфорта в отношениях между педагогами. Педагоги стали больше дорожить достоинством друг друга и коллектива в целом. В общении с коллегами стали более терпеливы, охотнее слушают собеседника, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. В связи с этим, второй фактор был проинтерпретирован нами как «Коммуникативный».

Демократический стиль руководства со стороны администрации образовательной организации, а также позитивное отношение к ней со стороны педагогов, позволили педагогам охотнее участвовать в диспутах, новые проблемы перестали их пугать. Необходимость в новых контактах перестала «выводить их



из равновесия», сильнее проявилась увлеченность общением с коллегами, в котором обозначились новые перспективы совместной деятельности. Благоприятный психологический климат в экспериментальной группе, а также оптимальные взаимоотношения между коллегами, как по горизонтали, так и по вертикали способствовали росту удовлетворенности педагогов своей профессией. Это позволило обозначить третий фактор как «Внешне нормативный». Высокому уровню развития корпоративной культуры образовательной организации соответствуют высокая сплоченность и благоприятный психологический климат.

По результатам исследования были сделаны следующие общие выводы:

1. В качестве значимых элементов корпоративной культуры образовательной организации выступают: во-первых, коллективные представления педагогов о целях и социальной функции образовательной организации, выраженных в образе выпускника; во-вторых, оценка членами коллектива корпоративной культуры образовательной организации; в-третьих, уровень общительности педагогов. Оценка педагогами корпоративной культуры и уровень общительности педагогов статистически значимо взаимосвязаны с такими характеристиками межличностных отношений, как сплоченность, индексы социометрического статуса педагогов и оценка социально-психологического климата.

2. Факторный анализ позволяет выделить в качестве детерминант корпоративной культуры образовательной организации «мотивационный», «коммуникативный» и «внешне нормативный» факторы, как показатели, интегрирующие элементы корпоративной культуры и их влияние на характер межличностных отношений. «Мотивационный» фактор содержит оценку корпоративной культуры. «Коммуникативный» фактор включает уровень общительности и внешнюю отрицательную мотивацию. Фактор «внешняя нормативность» отражает взаимосвязи оценки психологического климата, внутренней и внешней положитель-

ной мотивации. Результаты факторного анализа позволяют утверждать, что низкий уровень корпоративной культуры образовательной организации характеризуется малочисленными, слабыми взаимосвязями элементов корпоративной культуры и параметров межличностных отношений.

3. Использование организационно-деятельностных игр в качестве метода и формы проведения формирующего эксперимента является эффективным средством развития корпоративной культуры образовательной организации. Это подтверждается значимым и достоверным изменением показателей элементов корпоративной культуры образовательной организации и параметров межличностных отношений: снизилось количество необщительных педагогов, увеличилось число педагогов активных в общении; показатель оценки корпоративной культуры педагогами изменился в сторону «благоприятной» показатель оценки психологического климата увеличился в сторону «благоприятного климата». «Мотивационный» фактор стал включать оценку корпоративной культуры и индексы социометрического статуса педагогов, внутреннюю и внешнюю положительную мотивацию, мотивацию избегания неудач. «Коммуникативный» фактор стал содержать оценку психологического климата и корпоративной культуры. Фактор «внешняя нормативность» стал отражать взаимосвязи оценки психологического климата и корпоративной культуры, уровня общительности и внешней положительной мотивации, мотивации к успеху. Результаты факторного анализа позволяют утверждать, что высокий уровень корпоративной культуры образовательной организации характеризуется многочисленными и сильными взаимосвязями элементов корпоративной культуры и параметров межличностных отношений педагогов.

4. По результатам формирующего эксперимента было установлено, что педагоги согласовали индивидуальные представления в интегральный образ профессионала. Это свидетельствует о

том, что педагоги, в определенной степени, достигли общего понимания социальной функции образовательной организации по формированию профессиональной идентичности педагога.

Диагностика общительности педагогов показала, что распределение уровней общительности изменилось. Согласно полученным данным, увеличилось число педагогов, активных в общении.

Таким образом, выявленные изменения элементов корпоративной культуры – повышение уровня общительности и оценки корпоративной культуры образовательной организации, а также сформированные коллективные представления об образе профессионала позволяют отнести корпоративную культуру образовательной организации к высокому уровню развития.

Данные, полученные в ходе исследования педагогического коллектива, указывают на произошедшее изменение распределения индексов сплоченности коллектива в принятии решений. Результаты исследования сплоченности указывают, что ее показатель увеличился на 28%. Таким образом, повышение потенциала образовательной организации через корректировку корпоративной культуры представляет собой формирование более благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе путем эффективной совместной работы, определяющее приверженность единых ценностей, норм, правил поведения.

Проведенный нами эксперимент свидетельствует о результативности образовательной среды, направленной на формирование профессиональной идентичности педагогов, что подтверждается сформированностью профессиональных компетенций. В табл. 3 отражена динамика уровней сформированности профессиональных компетенций педагогов.

Таблица 3

Оценка сформированности  
 профессиональных компетенций педагогов, %

Компоненты сформированности ключевых компетенций	Уровень	Год		
		2016	2017	2018
Коммуникативная компетенция				
Когнитивный	Высокий	16	19,1	26,1
	Средний	88,8	85	82,3
	Низкий	6,3	5,9	1,6
Деятельностный	Высокий	2	28,1	34
	Средний	69,9	68,8	62,9
	Низкий	28,1	3,1	3,1
Ценностно-смысловой	Высокий	30,5	39,1	49,2
	Средний	49,6	54,3	44,2
	Низкий	19,9	6,6	6,6
Социальная компетенция				
Когнитивный	Высокий	16,8	32	38,1
	Средний	53,2	50,4	48,8
	Низкий	30	18,6	15,2
Деятельностно-смысловой	Высокий	36,3	43,8	63,2
	Средний	59,8	53,5	34,8
	Низкий	3,9	2,8	2
Компетенция личностного самосовершенствования				
Когнитивно-деятельностный	Высокий	28,9	69,1	84,2
Деятельностно-смысловой	Высокий	23	32,8	38,3
	Средний	41,4	56,3	58,4
	Низкий	35,6	10,9	4,3

Данные, представленные в табл. 3, позволяют увидеть, что сформированность профессиональных компетенций у педагогов повысилась. Так, высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции по когнитивному компоненту вырос с 8,6

до 26,1%, по деятельностному – с 8,2 до 34% и по ценностно-смысловому – с 11,8 до 49,2%. Наблюдается также положительная динамика сформированности социальной компетенции. Уровень социальной компетенции по когнитивному компоненту увеличился с 14,5 до 38,1%, по деятельностному и ценностно-смысловому – с 10,2 до 63,2%. Результаты формирующего эксперимента позволили выявить рост количества педагогов с высоким уровнем сформированности компетенции личностного самосовершенствования. Так, по когнитивному и деятельностному компонентам произошло увеличение на 59,9% (с 14,3 до 84,2%), а по деятельностному и ценностно-смысловому – на 21,8% (с 16,6 до 38,3%). Было также выявлено, что у педагогов с достаточным уровнем профессиональной идентичности в большей степени проявляется высокая мотивация к достижению успеха в профессиональной деятельности, необходимо также подчеркнуть, что именно такие специалисты обеспечивают в организации принятие компетентных решений.

Выделение разных видов педагогических задач в обучении соотносится с определением профессионально важных качеств личности педагога, востребованных при реализации педагогических технологий и при осуществлении повышения уровня корпоративной культуры. Необходимо также отметить, что повышение осознанности педагогами качеств, профессионально необходимых для повышения уровня корпоративной культуры, существенно влияет на формирование их профессиональной идентичности.

### **Выводы по главе 3**

Корпоративная культура образовательной организации проанализирована с точки зрения её составляющих, каждая из которых раскрывает её определённую специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование даёт общее представление о данном феномене.

Первым элементом корпоративной культуры выступают коллективные представления педагогов о социальной функции школы. Вторым элементом корпоративной культуры является уровень общительности педагогов. Эффективность совместной деятельности и общий эмоциональный фон во многом зависят от «коммуникативного равенства» всех членов трудового коллектива, при котором каждый из них обладает одинаковыми со всеми остальными возможностями принимать, передавать и перерабатывать существенную информацию о своей организации, вступая в прямое общение с коллегами. Третьим элементом выступает оценка педагогами уровня корпоративной культуры образовательной организации, которая определяется «чувствительностью» педагогов к социально-психологическим явлениям («социальная чувствительность»), возникающих в ходе совместной профессиональной деятельности.

Корпоративная культура образовательной организации есть система формальных и неформальных элементов (уровней, частей). Основными составляющими организационной культуры образовательного учреждения являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат. В своей совокупности названные элементы, компоненты выполняют ряд важных функций, в том числе интегрирующую, адаптирующую, формирующую, стимулирующую, нормативную функции.

Ориентированность на достижение высокого уровня развития корпоративной культуры характеризуется готовностью педагогического коллектива прикладывать усилия для максимального использования образовательного потенциала организации.

Данные, полученные в ходе исследования педагогического коллектива, указывают на произошедшее изменение распределения индексов сплоченности коллектива в принятии решений. Повышение потенциала образовательной организации через

корректировку корпоративной культуры представляет собой формирование более благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе путем эффективной совместной работы, определяющее приверженность единых ценностей, норм, правил поведения.

Проведенный нами эксперимент свидетельствует о результативности образовательной среды, направленной на формирование профессиональной идентичности педагогов, что подтверждается сформированностью профессиональных компетенций. Выявлено, что у педагогов с достаточным уровнем профессиональной идентичности в большей степени проявляется высокая мотивация к достижению успеха в профессиональной деятельности, и именно такие специалисты обеспечивают в образовательной организации принятие компетентных решений.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Проблема влияния корпоративной культуры на процесс формирования профессиональной идентичности педагогов сложна и многоаспектна, поэтому ее изучение должно осуществляться с различных позиций. Выявленные факторы, определяющие границы применимости объектов, на которые распространяется действие выдвинутых предположений, области педагогической деятельности, специфику субъектов педагогического процесса, условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, позволили определить и охарактеризовать основные составляющие корпоративной культуры образовательной организации и систематизировать группы направлений, связанных с формированием профессиональной идентичности педагогов.

Развитие корпоративной культуры представляет собой определенный алгоритм деятельности: определение философии, идеологии, миссии образовательной организации, закреплённой в официальных документах, том числе в контексте решения задач по формированию профессиональной идентичности педагогов; основные базовые ценности; соотнесение корпоративной культуры образовательной организации со сложившимся типом доминирования определенного типа, внесение корректив в план управленческих решений.

В ситуации сотрудничества индивидуальные представления педагогов образовательной организации согласуются в коллективные, что является необходимым условием скоординированной деятельности всего коллектива по формированию профессиональной идентичности педагогов как необходимого условия успешного исполнения профессиональной деятельности.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Корпоративная культура образовательной организации представляет собой инструмент управления поведением сотрудников образовательного учреждения и вместе с этим педагогическим коллективом в целом. Использование данного управленческого инструмента способствует формированию определенной модели поведения педагогов, повышению их позитивного потенциала. Эффективное управление корпоративной культурой образовательной организацией представляет собой осознанный и целенаправленный многоэтапный процесс по формированию профессиональной идентичности педагогов как необходимого условия реализации федеральных государственных образовательных стандартов посредством коррекции норм и правил поведения, следования традициям и ценностям межкоммуникационных взаимодействий, установления благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе.

Управление формированием и развитием корпоративной культуры образовательной организации служит определяющим фактором эффективности образовательного процесса, детерминирует его высокие образовательные результаты. Причинно-следственная связь выражается в том, что более высокий уровень профессиональной деятельности требует и более высокого уровня образованности, что, в свою очередь, становится источником дальнейшего формирования профессиональной идентичности педагогов. Содержательные и процессуальные связи вытекают из признания корпоративной культуры образовательной организации в качестве источника профессиональной самореализации педагогов.

Проведённое исследование не исчерпывает всей полноты изучаемой проблемы и демонстрирует необходимость её дальнейшей разработки. Однако на настоящий момент окажет определённую помощь в создании корпоративного образовательного пространства формирования профессиональной идентичности педагогов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва: Академия, 1995. – 244 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – Москва, 1980. – 385 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2000.
4. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – Москва: Просвещение, 2009. – 223 с.
5. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия / И. Ансофф. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 414 с.
6. Атутов П.Р. Дидактика технологического обучения: книга для учителя. Ч. 1 / П.Р. Атутов. – Москва: ИОСО РАО, 1997. – 230 с.
7. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Т.Ю. Базаров. – 13-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2015. – 320 с.
8. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – Москва: Логос, 2002. – 325 с.
9. Большой толковый социологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: [https://gufo.me/dict/social\\_dict](https://gufo.me/dict/social_dict) (дата обращения 24.10.2018).
10. Белинская Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – Москва: Аспект-Пресс, 2001.
11. Барков С.А. Воспитание корпоративного патриотизма как задача современного менеджмента / С.А. Барков, Т.А. Люботурова // Вестник Московского университета. – Серия 10. – Социология и Политология. – 2008. – № 2. – С. 119–132.
12. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
13. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 17–30.
14. Буюева И.И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ / И.И. Буюева // Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 3. – С. 73–79.
15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

16. Вербицкая Н. Трудно создается, легко разрушается / Н. Вербицкая // Директор школы. – 1999. – № 5. – С. 28–29.
17. Виханский О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – 3-е изд. – Москва: Экономистъ, 2003. – 528 с.
18. Вудкок М. Раскрепощённый менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис // Для руководителя-практика; пер. с англ. – Москва: «Дело», 1991. – 320 с.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 420 с.
20. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева. – Москва: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
21. Гуревич П.С. Психология личности: учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – Москва: НИТИ-ДАНА, 2009. – 559 с.
22. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.
23. Действующее международное право. Т. 3. – Москва: Московский независимый институт междунар. права, 1997. – 832 с.
24. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 2002. – 242 с.
25. Дуева Л.И. Опыт построения модели субкультуры учителя / Л.И. Дуева // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 1. – С. 44–54.
26. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
27. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
28. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 3–17.
29. Жалило Б. «Операция на душе» – изменение корпоративной культуры компании / Б. Жалило // Управление персоналом. – 2007. – № 1. – С. 48–56.
30. Жуковская А.И. Управленческая деятельность в практике школы и организационная культура / А.И. Жуковская // Наука и школа. – 2003. – № 5. – С. 45–52.

31. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
32. Зуева Ф.А. Подходы к формированию образовательной среды как особого социализирующего фактора профессионального репродуктивного потенциала личности / Ф.А. Зуева // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 16(71). – С. 198–202.
33. Зуева Ф.А. Особенности создания образовательной среды по развитию профессионально-значимых личностных ресурсов педагогов / Ф.А. Зуева // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Вып. 33. – М: Консорциум МАПДО, 2017. – С. 123–128.
34. Зуева Ф.А. Индикативное управление как средство формирования профессиональной идентичности личности в условиях введения профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] / Ф.А. Зуева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/article/view?id=26851>.
35. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 52–60.
36. Кирьянова Е.Н. «Культурный шок» или почему мы выбираем похожих сотрудников? / Е.Н. Кирьянова // Управление персоналом. – 2000. – № 3. – С. 34–38.
37. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5–14.
38. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности / И.А. Климов // Трансформация идентификационных структур в современной России. – Москва, 2001. – С. 54–82.
39. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
40. Коган Л.Н. Социология культуры: учеб. пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 1992. – 120 с.

41. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
42. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – Псков, 1993. – 134 с.
43. Красникова Ю.В. Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания / Ю.В. Красникова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 167–169.
44. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии: монография / Е.С. Кузьмин. – Ленинград: ЛГОЛУ им. А.А. Жданова, 1967. – 173 с.
45. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинцинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–67.
46. Лазарев В.С. Руководство педагогическим коллективом / В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева, Т.И. Пуденко // Модели и методы. Пособие для руководителей образовательных учреждений; под ред. В.С. Лазарева. – Москва: Центр социальных и экономических исследований, 1995. – 158 с.
47. Лаппо М.А. Идентичность: семантика, прагматика, языковые ресурсы: монография / М.А. Лаппо. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 180 с.
48. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
49. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48–58.
50. Лепешова Е.М. Работа с персоналом / Е.М. Лепешова // Директор школы. – 2010. – № 5. – С. 42–45.
51. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности / А. Маслоу. – Москва: Педагогика, 1982. – 238 с.
52. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1997. – 308 с.
53. Мэйо Э. Социальные проблемы индустриальной цивилизации. [Электронный ресурс] / Э. Мэйо. – URL: <https://port-u.ru/osnoviekz/shkola-nauki-upravleniya/item/1592-upravlencheskie-idei-e-mejo> (Дата обращения 23.04.2018)

54. Мид Дж. Роль, Я и общество [Электронный ресурс] / Дж. Мид. – URL: <https://studopedia.org/9-63958.html> (Дата обращения 23.04.2018).
55. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 200 с.
56. Никулин Д. Организационная культура: технология формирования / Д. Никулин // Вопросы культурологии. – 2006. – № 2. – С. 84–85.
57. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
58. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. – 592 с.
59. Переверзева И.В. Можно ли управлять организационной культурой / И.В. Переверзева // ПЕРСОНАЛМИКС. – 2007. – № 2. – С. 86–87.
60. Петровский А.В. Возрастная психология / А.В. Петровский. – Москва: Просвещение, 1973. – 268 с.
61. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.
62. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – Москва: Изд-во УРАО, 2002.
63. Проданов И.И. Современные подходы к анализу профессионализма учителя / И.И. Проданов. – Сочи: СРЦУРО, 1997. – 53 с.
64. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kdelo.ru/art/384144-professionalnyy-standart-pedagoga-2017-17-m10> (Дата обращения: 25.09.2017).
65. Психология развивающей личности / под ред. А.В. Петровского. – Москва: Педагогика, 1987. – 240 с.
66. ПСИ–ФАКТОР. Информационный ресурсный центр по научной и практической психологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfactor.org> (Дата обращения 10.01.2017).
67. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 424 с.
68. Руднев Е.А. Организационная культура и поведение как путь к развитию демократии в школе / Е.А. Руднев // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 81–86.

69. Руднев Е.А. Скрытая реальность: понимать, чтобы успешно управлять / Е.А. Руднев // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 46–56.
70. Русалинова А.А. Социальное самочувствие человека как социально-психологический феномен / А.А. Русалинова. – Санкт-Петербург: Астерион, 2013. – 245 с.
71. Рыбакова Н.Н. Деятельность менеджера по формированию и развитию организационной культуры образовательного учреждения / Н.Н. Рыбакова // Омский научный вестник. – 2007. – № 6. – С. 52–55.
72. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – Москва: Педагогика, 1988. – 192 с.
73. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998. – 664 с.
74. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2010. – 671 с.
75. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест. – 1998. – 144 с.
76. Стеклова О.Е. Формирование инновационной культуры организации // Качество. Инновации. Образование. – 2008. – № 4. – С. 31–36.
77. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика образования / Э. Стоунс; пер. с англ. – Москва: Педагогика, 1984. – 472 с.
78. Субочев Н.С. Организационная культура как социальный идеал / Н.С. Субочев // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 2. – С. 285–293.
79. Темрюков Ю.Ю. Эффективность формирования и развития организационной культуры в системе внутришкольного управления / Ю.Ю. Темрюков // Наука и школа. – 2008. – № 4. – С. 25–26.
80. Терентьев В. Скрытое управление: приемы реализации и способы защиты / В. Терентьев // Директор школы. – 2002. – № 8. – С. 29–33.
81. Толстых В.И. Хочу – Могу – Должен: Опыт общественной биографии личности / В.И. Толстых. – Москва: Прогресс-Традиция, 2015. – 169 с.

82. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Торосян. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 351 с.
83. Ушаков К.М. Источник сопротивления – организационная культура / К.М. Ушаков // Директор школы. – 2002. – № 7. – С. 3–7.
84. Ушаков К.М. Организационная культура – рискованный объект управления / К.М. Ушаков // Директор школы. – 2009. – № 3. – С. 20–26.
85. Ушаков К.М. Организационная культура: понятие и типология / К.М. Ушаков // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 3–9.
86. Ушаков К.М. Организационная культура: уровневая модель оценки / К.М. Ушаков // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 2–4.
87. Федерн П. Нарциссизм в структуре Эго [Электронный ресурс] / П. Федерн. – URL: <https://psy.wikireading.ru/2123> (Дата обращения 12.04 2017).
88. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология / Д.И. Фельдштейн // Избранные психологические труды. – Москва: МОДЭК МПСИ, 2002. – 432 с.
89. Феофанов В. Организационная культура и развитие организации / В. Феофанов // Вопросы культурологии. – 2006. – № 2. – С. 80–83.
90. Фетискин Н.П. Социально-педагогическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Издательство института психотерапии, 2002. – 339 с.
91. Философский энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – URL: <http://terme.ru/slovari/filosofskii-enciklopedicheskii-slovar1.html> (дата обращения 10.10.2017).
92. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы / З. Фрейд. – Москва: Педагогика, 1992. – 310 с.
93. Фромм Э. Здоровое общество / Э. Фромм. – Москва: АСТ, 2015. – 356 с.
94. Фрумин И. Тайны школы / И. Фрумин // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 3–11.
95. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Москва: Наука, 1982.



96. Шейн Э. Организационная культура и лидерство [Электронный ресурс] / Э. Шейн. – URL: <http://www.trkk.ru/sources/books/26-organizacionnaya-kultura-i-liderstvo-edgar-sheyn.html> (Дата обращения 01.04.2018).
97. Шендель Т.В. Организационная культура как интегративный фактор педагогической технологии / Т.В. Шендель // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 425–428.
98. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – Москва, 2007. – 128 с.
99. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64.
100. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004.
101. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. [Электронный ресурс] / Э. Эриксон. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=245724&p=1> (Дата обращения 18.04.2017).
102. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – Санкт-Петербург: Азбука, 2001. – 286 с.
103. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон / Е.А. Ямбург. – Москва: «Дрофа», 2009. – 367 с.
104. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.А. Ямбург. – Москва: Просвещение, 2014. – 175 с.
105. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.
106. Ясницкая В.Р. Модель повышения воспитательного потенциала школьной культуры / В.Р. Ясницкая // Директор школы. – 2009. – № 7. – С. 46–51.

*Научное издание*

**Зуева Флюра Акрамовна**

**Влияние корпоративной культуры  
образовательной организации на формирование  
профессиональной идентичности педагогов**

Монография

ISBN 978-5-907210-87-5

Работа рекомендована РИС университета  
Протокол № 19/1, 2019 г.

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Л.Г. Шibaкова  
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Формат 60×84 /16. Подписано в печать 23.12.2019  
Объем 9,36 усл. печ. л. (6,72 уч.-изд. л.)  
Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69