

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-151

EDN: IMMMFD

Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки

Ольга Алексеевна Беляева¹, Татьяна Владимировна Бугайчук²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹olga-alekseevna@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1524-0803>

²mischenko@inbox.ru, <https://orcid/0000-0001-6936-613X>

Аннотация. Авторами статьи обозначена актуальная проблема современного психологического образования, связанная с организацией подготовки педагогов-психологов к реальной профессиональной деятельности, а также их дальнейшего профессионального становления как квалифицированных специалистов. Несмотря на наличие в ряде нормативно-правовых документов описания развернутых требований к работе психологов в образовательных организациях, в реальной деятельности при выполнении трудовых функций, особенно молодыми специалистами, возникает большое количество вопросов и затруднений. Целью исследования является описание трудностей профессионального становления педагогов-психологов образовательных организаций и определение возможных путей их решения. В статье на основании результатов исследований и опыта авторов в экспертизе образовательной практики обозначены три начальных этапа непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов, выделены типичные сложности каждого из них и определены возможные формы поддержки становления специалиста. Во-первых, обозначена необходимость серьезной работы по развитию профессиональной идентичности у будущих педагогов-психологов как на этапе обучения в вузе, так и в процессе профессиональной адаптации в образовательной организации. Во-вторых, обоснована важность сопровождения профессиональной деятельности через стратегию наставничества в образовательных организациях в период вхождения в профессию педагога-психолога. В-третьих, зафиксирована необходимость дополнительного методического сопровождения по формированию системного взгляда на значимые аспекты профессиональной позиции специалиста, выполняющего уникальные профессиональные функции в процессе психолого-педагогического обеспечения образовательной практики в условиях динамично меняющихся профессиональных задач и ситуаций.

Ключевые слова: педагог-психолог; профессиональное становление; профессиональная идентичность; профессиональное образование; наставничество; непрерывная профессиональная подготовка

Для цитирования: Беляева О. Б., Бугайчук Т. В. Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 151–160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-151>. <https://elibrary.ru/IMMMFD>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Professional development of a teacher-psychologist: modern realities of continuous professional training

Olga A. Belyaeva¹, Tatyana V. Bugaychuk²

¹Candidate of psychological sciences, associate professor at department of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Doctor of political sciences, candidate of psychological sciences, professor of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹olga-alekseevna@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1524-0803>

²mischenko@inbox.ru, <https://orcid/0000-0001-6936-613X>

Abstract. The authors of the article identify an urgent problem of modern psychological education related to the organization of the training of psychological educators for real professional activity, as well as their further professional development as qualified specialists. Despite the presence in a number of regulatory documents describing detailed requirements for the work of psychologists in educational organizations, in real life, when performing work functions, especially by young professionals, a large number of questions and difficulties arise. The purpose of the study is to describe the difficulties of professional development of teachers-psychologists of educational organizations and identify possible ways to solve them. Based on the research results and the experience of the authors in examining educational practice, the article identifies three initial stages of continuous professional training of educational psychologists, highlights the typical difficulties of each of them and identifies possible forms of support for the development of a specialist. Firstly, the need for serious work on the development of professional identity among future psychological educators is outlined both at the stage of university studies and in the process of professional adaptation in an educational organization. Secondly, the importance of professional activity support through a mentoring strategy in educational organizations during the period of entering the profession of a teacher-psychologist is substantiated. Thirdly, the need for additional methodological support for the formation of a systematic view on the significant aspects of the specialist's professional position performing unique professional functions in the process of psychological and pedagogical support within educational practice in the context of dynamically changing professional tasks and situations is fixed.

Key words: teacher-psychologist; professional development; professional identity; professional education; mentoring; continuous professional training

For citation: Belyaeva O. A., Bugaychuk T. V. Professional development of a teacher-psychologist: modern realities of continuous professional training. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 151-160. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-151>. <https://elibrary.ru/IMMMFD>

Введение

Современные социальные условия развития личности и общества предъявляют новые требования к профессиональной деятельности психологов, которая напрямую связана с сопровождением психического развития личности в этих новых жизненных обстоятельствах. Современная психологическая наука и практика постоянно находятся в ситуации расширения границ своего научного исследования и реальной помощи, что требует от психолога непрерывной профессиональной подготовки.

Одно из важных противоречий, с которым сталкивается современное психологическое со-

общество – это противоречие между желаемым (идеальным, требуемым) и актуальным (реальным) уровнями профессиональной подготовки будущих и действующих психологов, и это напрямую связано как с профессиональным обучением психологов в вузе, так и с быстро меняющимися требованиями к расширяющемуся спектру и уровню компетенций специалиста.

Особенно остро стоит вопрос требований к профессиональной деятельности педагогов-психологов. Регулирование профессиональной деятельности психолога/педагога-психолога отражено в ряде нормативно-правовых документов: в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»,

утвержденном приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514нб, в обобщенных трудовых функциях, отражающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) [Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н], в Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации и соответствующем Плана мероприятий по ее реализации (утвержден Министром просвещения Российской Федерации С. С. Кравцовым 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн [Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации], в ряде региональных актов. Но данные нормативные документы являются обобщенными типовыми и не в полной мере отражают весь спектр задач, которые решает педагог-психолог сегодня.

Об этом в своей статье рассуждают В. В. Рубцов и О. И. Леонова: «Сегодня Психологическая служба системы образования действует в условиях новых социальных рисков и вызовов. Они обусловлены: значительным увеличением численности детей, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам; ростом числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, детей-инвалидов, студентов с признаками ПТСР; увеличением численности обучающихся, имеющих иностранное гражданство; обучающихся, у которых выявлен высокий уровень вероятности проявлений рискованного (в том числе, аддиктивного) поведения; а также детей из числа семей участников СВО» [Рубцов, 2024, с. 5]. В статье также предложены направления развития психологической службы образования в новых социальных условиях: помимо актуализации Профстандарта и Концепции, о которых мы писали выше, авторы указывают на требования совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в современных условиях развития системы образования, на важность проектирования и запуска цифровой платформы Психологической службы образования.

Отсюда, цель нашего исследования заключается в описании трудностей профессионального становления педагогов-психологов образовательных организаций и определении возможных путей их решения.

Методы и методология исследования

Разрешение обозначенного противоречия и достижение поставленной цели возможно с опорой на системогенетическую концепцию профессионального становления личности Ю. П. Поваренкова [Поваренков, 2021] и концепцию коммуникативной методологии В. А. Мазилова [Мазилев, 2017]. Именно в работах перечисленных ярославских ученых мы нашли возможные подходы к поиску путей решения обозначенных трудностей в профессиональной деятельности педагогов-психологов. Помимо глубокого теоретического анализа научных источников и психологических исследований, мы опирались на собственный практический опыт как педагогов-психологов и как экспертов комиссии по аттестации педагогов-психологов для установления соответствия их квалификационным требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям.

Также для комплексной оценки обозначенной проблематики нами было проведено эмпирическое исследование особенностей профессионального становления студентов – будущих психологов, в котором принимали участие 86 студентов, получающих психологическое образование: 1-ый курс – 29 человек; 2-ой курс – 17 человек; 3-ий курс – 20 человек; 4-ый курс – 20 человек. Для исследования были выбраны следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн (модифицированный вариант), цель которой заключается в выявлении особенностей профессиональной самооценки студентов [Бугайчук, 2021]; методика диагностики профессионального самопознания будущих педагогов (автор – Н. Г. Рукавишникова [Рукавишникова, 2011]), направленная на определение критериев и показателей сформированности профессионального самопознания педагога с учетом существенных психологических особенностей педагогической деятельности. Для оценки статистической значимости использовался U-критерий Манна-Уитни.

Представленные методы и методологические основания позволили получить важные как научные, так и практические результаты.

Результаты и их обсуждение

Один из первых тезисов, который определяет наше видение профессионального развития педагогов-психологов, связан с пониманием особенностей становления их профессиональной идентичности [Barbour, 2015; Lodi-Smith, 2017]. Про-

фессиональная идентичность как положительный критерий профессионального развития личности связан с формированием трех основных компонентов (по Ю. П. Поваренкову): принятия себя как профессионала (профессиональная самооценка), принятия ценностей профессионального сообщества и принятия профессии, то есть удовлетворенность профессиональной деятельностью [Поваренков, 2014]. Как мы понимаем, развитие каждого из этих компонентов приводит к развитию профессиональной идентичности в целом. Какова же ситуация с профессиональной идентичностью у педагогов-психологов? Обращаясь к проблематике идентичности психологов, обозначенной в статье В. А. Мазилова «Научно-дисциплинарная идентичность психолога: постановка проблемы» [Мазилев, 2024], считаем важным рассмотреть специфику этапов обучения студентов – будущих психологов в вузе с опорой на один из компонентов профессиональной идентичности – профессиональную самооценку студентов, обучающихся на специальности «Психология».

В результате эмпирического исследования было выявлено, что студенты – будущие психологи – в рамках динамики профессиональной самооценки (по модифицированному варианту методики Дембо-Рубинштейн) в целом значительно отличаются по таким качествам: умственные способности, уверенность в себе, авторитет у сверстников, коммуникативные способности, организационные способности, трудолюбие и активность и имеют различия в профессиональном самопознании по блоку осознания профессионального эталона, по блоку удовлетворенности успехами в овладении педагогической профессией и по блоку стремления к профессиональному самопознанию и профессиональному развитию.

По методике Дембо-Рубинштейна такое профессиональное качество, как умственные способности, наиболее высоко оценили у себя студенты 2-го курса, далее идут студенты 3-го курса, а наиболее низко данное качество оценили у себя студенты 4-го курса. Уверенность в себе наиболее высоко оценили студенты 3-го курса, за ними идут студенты 2-го курса, и самое низкое значение данного показателя было выявлено также у студентов 4-го курса. Подобные тенденции выделяются и по другим профессиональным качествам, рассмотренным в методике. Студенты выпускного курса значительно ниже оценивают себя по всем профессиональным качествам. Что же

касается общего коэффициента профессиональной самооценки, то наиболее высокие его значения были выявлены у студентов 2-го и 3-го курсов, далее идут студенты 1-го курса, самое низкое значение выявлено у студентов 4-го курса.

В результате полученных данных по блоку осознания профессионального эталона (по методике Н. Г. Рукавишниковой) мы можем сделать следующие выводы: самые высокие значения были обнаружены у студентов 3-го курса, немного ниже значения у студентов 2-го курса, самые низкие значения наблюдаются у студентов 4-го курса. По блоку удовлетворенности успехами в овладении педагогической профессией: самые высокие значения были обнаружены у студентов 3-го курса, ниже – значения у 2-го курса, затем идут студенты 4-го курса, и самые низкие значения наблюдаются у студентов 1-го курса. В результате полученных данных по блоку стремления к профессиональному самопознанию и профессиональному развитию выявлены самые высокие значения у студентов 3-го курса, ниже – значения у 2-го курса, затем идут студенты 1-го курса, у 4-го курса значимых показателей не обнаружено.

Таким образом, показатели профессионального самопознания и профессиональной самооценки у студентов – будущих педагогов-психологов на протяжении получения профессионального образования значительно меняются. Профессиональное самопознание и профессиональная самооценка у студентов второго и четвертого курсов характеризуются кризисностью проявления по сравнению со студентами других курсов практически по всем показателям методик, что может говорить о кризисе профессиональной идентичности на выходе из вуза у студентов – будущих педагогов-психологов. Мы можем предположить, что данный кризис, с одной стороны, вполне закономерен, так как студент еще в полной мере не сталкивался с профессиональной деятельностью педагога-психолога, но с другой стороны, развитие профессиональной самооценки и профессионального самопознания студентов – будущих психологов в целом требуют дополнительной сопроводительной работы.

Однако позволим отметить, что в этот период профессионального становления в условиях вуза будущие психологи все-таки находятся в постоянных разноплановых контактах с преподавателями различных дисциплин, научными руководителями курсовых проектов и дипломных работ, способными оказать значимую поддержку

в учебно-профессиональной деятельности, с руководителями практик из числа действующих психологов, передающих свой практический опыт, со студенческим сообществом, переживающим сходные состояния и готовым к разделению общих эмоций.

А дальше, после получения диплома об образовании, молодой педагог-психолог фактически оказывается один на один с целым комплексом проблем адаптационного периода на рабочем месте. А ведь именно в этот период, как отмечают Е. В. Карпова и А. В. Невзорова: «после завершения обучения в педагогическом вузе, во время включения в активную ежедневную профессиональную деятельность, происходит окончательное становление подсистемы профессионально важных качеств специалиста» [Карпова, 2022, с. 167]. И здесь мы сталкиваемся с крайне важным, потенциально ресурсным аспектом профессионального и личностного развития педагога-психолога, не находящего в настоящее время адекватного воплощения, – необходимостью получения опыта в отношениях наставничества.

Второй тезис нашей работы заключается в выраженной актуальности проблемы организации наставничества в период профессиональной адаптации педагогов-психологов после окончания вуза. На данный момент фактически мы можем говорить о том, что профессиональная позиция молодого психолога складывается, прежде всего, под влиянием преподавателей вуза, где он обучался; при этом нередко, в связи с постоянно меняющимися требованиями к деятельности педагога-психолога и в целом консервативностью высшего образования, сами преподаватели вуза могут не в полной мере иметь представления об изменениях реальных требований, запросов, объеме работ, характере документации и иных аспектах образовательной практики. Соответственно, часть информации, с которой сталкивается молодой специалист, оказывается для него новой, отличающейся от классических представлений, алгоритмов и моделей, освоенных за период профессионального образования.

Первые 3-5 лет первичного становления педагога-психолога как профессионала, его адаптации к содержанию и условиям деятельности на рабочем месте оказываются весьма осложнены фактическим отсутствием возможности получать систематическую поддержку и помощь со стороны более опытных коллег, ведь в большинстве случаев в образовательных организациях обычно один или два педагога-психолога, которые делят

между собой направления работы или возрастные группы обучающихся, пересекаясь лишь в части своей профессиональной деятельности, что приводит к фактически изолированному самостоятельному выполнению профессиональных обязанностей, без достаточной наставнической поддержки. Эпизодические встречи на муниципальных или региональных мероприятиях чаще всего посвящены определенному кругу содержательных вопросов и не могут оказать значимой всесторонней комплексной поддержки. Отсутствие рядом, в «постоянном доступе», более опытного коллеги, способного занять позицию наставника или даже супервизора, значительно осложняет освоение молодыми специалистами профессиональной деятельности и в организационном, и в содержательном, и в коммуникативном аспектах.

Фактически мы говорим о необходимости того, чтобы специалист помогающей профессии сам оказался в поле «помогающих отношений», в которых, по формулировке К. Роджерса, «по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими» [цит. по: Гришина, 1997].

Осложняется ситуация молодого педагога-психолога еще и тем, что при изначальной полимодальности и сложности собственных профессиональных задач от педагога-психолога ожидается некоторый уровень экспертности, готовности сразу самому находиться в позиции наставнической деятельности по отношению к другим специалистам образовательной организации или по сопровождению обучающихся с разного рода особыми образовательными потребностями. Нахождение в такой позиции требует определенного и профессионального, и в целом жизненного опыта личности, которого у молодого специалиста явно недостаточно; высокий уровень ответственности за полноту проводимых обследований, выставляемые заключения, неуверенность в адресности и точности высказываемых рекомендаций может становиться дополнительным источником фрустрации. Такая ситуация на первых этапах работы, безусловно, переживается несколько легче в тех случаях, когда ее есть с кем обсудить, проанализировать и оценить, а в будущем это может стать залогом хорошей практики открытых профессиональных отношений с коллегами или даже постоянной практики индивидуальных или групповых супервизионных встреч.

Наставничество в деятельности специалистов службы практической психологии образования практически не описано, и в данном случае у психологического сообщества появляется возможность опираться либо на складывающиеся подходы к анализу профессионального наставничества как такового [Гаспаришвили, 2019; Кларин, 2016] и педагогического наставничества [Витвар, 2019; Харавина, 2019; Petrovska, 2018], либо на описание взаимоотношений в диаде психолог-супервизор [Ховкинс, 2002; Bannink, 2015; Kühne, 2019].

Наличие наставнической практики, на наш взгляд, позволило бы значительно облегчить ситуацию и обеспечило бы реализацию ряда функций, отвечающих за профессиональную идентификацию начинающего психолога:

- образовательной функции: через обмен знаниями, умениями и навыками, касающихся непосредственно рабочих моментов, через обеспечение необходимого пространства для анализа содержания и процесса работы, через тренинг в методах и отработку способов деятельности, через получение нового взгляда на рабочие ситуации и своевременной обратной связи;

- навигационной/направляющей функции: через стимулирование активности и инициативы, через помощь в планировании и эффективном использовании имеющихся ресурсов, через формирование убежденности в результатах и качестве проделанной работы;

- социализирующей функции: через знакомство, введение в круг коллег собственного педагогического коллектива и профессионального сообщества за пределами образовательной организации, через помощь в прояснении специфики вертикальной и горизонтальной профессиональной коммуникации в коллективе, традиций, особенностей организационной культуры;

- административной (контрольной) функции: через оценку (экспертизу) качества, оптимизацию и улучшение деятельности специалиста службы практической психологии и его вклада в функционирование учреждения, через сохранение и передачу этических профессиональных принципов, контроль законодательных или ведомственных предписаний, защиту обращающихся за помощью и т. д.;

- функции поддержки: через взвешенную и доброжелательную оценку действий молодого специалиста как профессионала и его личностных особенностей, через готовность разделить груз проблем и ответственности, через обеспече-

ние пространства для осмысления собственного напряжения, стресса/дистресса, помощь в поиске способов самозащиты от перегрузок в профилактике эмоционального и профессионального выгорания, профессионально-личностной деформации и т. п., через формирование общего пространства неформальной коммуникации с другими специалистами.

Принципиальными в данном случае считаем следующие условия: соблюдение этики профессии и профессионального сообщества, конфиденциальность, добровольность, открытость, следование общей цели повышения эффективности работы специалиста и его профессионального уровня, осознанность, работа на запрос молодого специалиста, договорная система разделения ответственности.

Третий тезис вытекает из опыта нашей экспертной деятельности, направленной на установление уровня квалификации специалистов (в рамках конкурсов профессионального мастерства, при процедуре аттестации на присвоение квалификационной категории и т. п.). Опыт работы с коллегами-психологами, в том числе с молодыми специалистами, в системе непрерывного профессионального образования позволил нам выявить ряд типичных затруднений в их деятельности, содержательно связанных с определением линий преемственности в работе с разными возрастными обучающимися/ воспитанников и разными участниками учебно-воспитательного процесса, способов обеспечения диверсификации уровней и вариативности направлений и форм психолого-педагогического сопровождения, поиском возможностей соотношения традиционных направлений деятельности педагога-психолога с требованиями стандарта, планированием и организацией психолого-педагогического мониторинга в организации [Беляева, 2020], выбором психологических методов и подходов в своей работе.

Подготовка документации к внешней экспертизе в рамках аттестационных процедур требует со стороны профессионала проведения подробного анализа собственной деятельности, соответствия ее требованиям профессионального и образовательных стандартов, пересмотра системы внутренней рабочей документации, согласно которой организуется работа специалиста и выстраивается его взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений. Мы обнаружили наиболее частые трудности в профессиональной деятельности педагога-психолога, связанные

с нечеткостью и противоречивостью восприятия нормативной базы профессиональной деятельности педагогов-психологов, неготовностью учитывать региональный компонент в работе психолога, сформулированные рекомендации в выборе основных направлений работы [Содержание деятельности..., 2015]. В документах можно наблюдать понятийную и содержательную несогласованность по видам работ, отдельным направлениям психолого-педагогического сопровождения, связанным с реализацией программ формирования личностных образовательных результатов, развития способностей обучающихся, программ коррекционно-развивающей деятельности. Особо отметим сложности, обусловленные отсутствием системного взгляда на собственную профессиональную позицию в целостной образовательной практике, а именно – оторванность от понимания целей и задач работы организации, отдельных аспектов инновационной практики учреждения в целом, неумение выделять в системе работы педагогического коллектива именно психологическую составляющую, связанную с формированием социально-психологических условий для благоприятного обучения и развития детей и подростков. Обозначенные нами проблемы, судя по всему, характеризуют типичную ситуацию, поскольку находят отражение и в публикациях других специалистов [Пахальян, 2019; 2023].

Одним из важных аспектов сопровождения педагога-психолога в рамках решения третьей обозначенной трудности мы видим применения идей коммуникативной методологии В. А. Мазилова, которая нацелена на сопоставление психологических концепций и установление взаимопонимания между ними, без чего невозможна реальная интеграция психологического знания, связь теории с практикой, но без обращения к универсальному предмету психологии, без определения общих истоков, например, в рамках дисциплины «Философия психологии», о которой говорит Мазилев [Мазилев, 2023], решить поставленную проблему, описанную в третьем тезисе нашей статьи, будет очень трудно.

Заключение

На основании анализа практики подготовки и первых этапов профессиональной деятельности педагогов-психологов в статье определены основные трудности профессионального становления, с которыми сталкиваются, в первую очередь, молодые педагоги-психологи, выходя на работу в образовательные организации. Также

обозначены перспективы их непрерывной профессиональной подготовки с учетом современных реалий и новых требований к профессиональной деятельности.

В данной статье мы не затронули вопросы цифровизации психологической помощи, а также новых «трендов» в профессиональной деятельности специалистов, которыми «пестрит» интернет, но это тема другой публикации. Здесь же хотелось бы отметить важность и необходимость обращения педагогов-психологов к систематической профессиональной рефлексии, выявлению имеющихся дефицитов профессионального развития и поиску грамотного подхода к их нивелированию. Так одним из примеров исследований профессиональных дефицитов является работа Е. В. Самсоновой, А. Ю. Шеманова, С. В. АLEXИНОЙ и Ю. А. Быстровой, которые провели изучение самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе [Самсонова, 2024]. Авторы отмечают, что при ранжировании профессиональных трудностей педагогами-психологами максимальную оценку в рейтинге получают трудности, обусловленные внешними причинами, – это проблема оплаты труда, избыточное количество документации, дефицит специалистов сопровождения (социальных педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов, ассистентов), отсутствие необходимой методической поддержки педагога-психолога в разработке рабочих коррекционно-развивающих программ и программ психологической поддержки, неадекватность распределения нагрузки по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся на специалиста. То есть в данном случае мы также сталкиваемся с обозначенной нами проблемой расширения круга задач педагога-психолога, с одной стороны, и при этом недостатком компетенций в возможностях их решения, с другой. Подобные обстоятельства, естественно, выступают негативным фактором, влияющим на эмоциональное состояние и профессиональную самооценку, определяя снижение результативности и эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что становление педагога-психолога как профессионала – сложный, длительный процесс, требующий системной внешней поддержки со стороны субъектов, имеющих опыт профессиональной деятельности и обладающих определенными наставническими компетенциями на всех его

этапах. Отдельные естественные трудности и закономерные сложности на пути формирования профессиональной позиции, идентичности специалиста-психолога могут быть в значительной степени минимизированы при условии консолидации усилий профессионального сообщества в направлении формирования помогающих отношений среди специалистов. Открытый обмен мнениями и идеями в формальной и неформальной коммуникации, возможности для обсуждения сложных случаев между специалистами с разным опытом позволят минимизировать риски проявления возможной некомпетентности, вовремя скорректировать действия психолога, оптимизировать использование имеющихся ресурсов и в целом будут способствовать росту эффективности деятельности и закреплению специалистов на рабочих местах.

Библиографический список

1. Беляева О. А. Повышение готовности педагогов-психологов к решению профессиональных задач средствами воркшопа // Человек и образование. 2020. № 3 (64). С. 117–123.
2. Бугайчук Т. В. Исследование становления профессиональной самооценки у будущих педагогов // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс : сб. ст. всероссийской конф. с межд. участием / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 338 с. С. 62–66.
3. Витвар О. И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе общего образования Российской Федерации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 2. С. 43–51.
4. Гаспаршвили А. Т. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии / А. Т. Гаспаршвили, О. В. Крухмалева // Народное образование. 2019. № 5. С. 109–115.
5. Гришина Н. В. Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1997. Вып. 1. С. 143–156.
6. Карпова Е. В. Производственная практика студентов педагогического вуза: взгляд изнутри и со стороны / Е. В. Карпова, А. В. Невзорова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 163–177. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.
7. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономика и образование. 2016. № 5. С. 92–112.
8. Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации и соответствующий План мероприятий по ее реализации (утвержден Министром просвещения Российской Федерации С. С. Кравцовым 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн). URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/B/kontseptsiya-razvitiya-psikhologicheskoy-sluzhby-ot-20.05.2022.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).
9. Мазиллов В. А. Методология психологической науки. История и современность : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
10. Мазиллов В. А. Научно-дисциплинарная идентичность психолога: постановка проблемы // Человеческий фактор: социальный психолог. 2024. № 1(49). С. 44–56.
11. Мазиллов В. А. Философия психологии и история психологии // Методология современной психологии. 2023. № 20. С. 164–183.
12. Пахальян В. Э. Истоки трудностей в работе практического психолога образования и пути их преодоления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>.
13. Пахальян В. Э. Нормативные «инновации» и практическая психология образования: угроза потери предметного содержания профессиональной деятельности // Народное образование. 2019. № 1. С. 44–52.
14. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. № 3. С. 9–16.
15. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
16. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» (зарегистрирован в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 15.02.2025).
17. Рубцов В. В. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации / В. В. Рубцов, О. И. Леонова // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 5–13.
18. Рукавишников Н. Г. О развитии профессионального самосознания специалиста // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : мат. V Всероссийской научно-практ. конф. Ярославль : Канцлер, 2011. С. 116–118. EDN: SGKNJX.
19. Самсонова Е. В. Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе / Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов [и др.] // Психолого-педагогические исследования.

2024. Т. 16. № 4. С. 76–95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160406.

20. Содержание деятельности педагога-психолога : метод. реком. / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова [и др.]; под общ. ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль : Центр «Ресурс». 2015. 226 с.

21. Харавина Л. Н. Подходы к организации наставничества в аспекте сопровождения молодых педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 34–40.

22. Ховкин П. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкин, Р. Шохет. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 352 с.

23. Bannink F. Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups. The Netherlands: Hogrefe Uitgevers BV, 2015. 203 p.

24. Barbour J. B., Lammers J. C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38–60. DOI:10.1093/jpo/jou009.

25. Kühne F., Maas J., Wiesenthal S. et al. Empirical research in clinical supervision: a systematic review and suggestions for future studies // BMC Psychology. 2019. Vol. 7. № 1. Pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-019-0327-7.

26. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112. № 5. P. 755–768.

27. Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. № 2. Pp. 47–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (дата обращения: 19.03.2025).

Reference list

1. Beljaeva O. A. Povyshenie gotovnosti pedagogov-psihologov k resheniju professional'nyh zadach sredstvami vorkshopa = Increasing the readiness of educational psychologists to solve professional problems by means of workshop // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 3 (64). S. 117–123.

2. Bugajchuk T. V. Issledovanie stanovlenija professional'noj samoocenki u budushhih pedagogov = Research on the formation of professional self-esteem in future teachers // Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v jepohu bol'shih vyzovov: mezhdisciplinarnyj diskurs : sb. st. vsrossijskoj konf. s mezhd. uchastiem / pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 338 s. S. 62–66.

3. Vitvar O. I. Sovremennoe sodержanie i sposoby razvitiya pedagogicheskogo nastavnichestva v sisteme obshhego obrazovaniya Rossijskoj Federacii = Modern content and methods for developing pedagogical mentoring in the general education system of the Russian Federation // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2019. № 2. S. 43–51.

4. Gasparishvili A. T. Nastavnichestvo kak social'nyj fenomen: sovremennye vyzovy i novye realii = Mentoring as a social phenomenon: modern challenges and new realities / A. T. Gasparishvili, O. V. Kruhmaleva // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 5. S. 109–115.

5. Grishina N. V. Pomogajushhie otnoshenija: professional'nye i jekzistencial'nye problemy = Helping relationships: professional and existential challenges // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti / pod red. E. F. Rybalko, L. A. Korostylevoj. Sankt-Peterburg : SPbGU, 1997. Vyp. 1. S. 143–156.

6. Karpova E. V. Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogicheskogo vuza: vzgljad iznutri i so storony = Practical training of pedagogical university students: an inside and outside view / E. V. Karpova, A. V. Nevzorova // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 4 (109). S. 163–177. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.

7. Klarin M. V. Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty tradicionnoj praktiki v organizacijah XXI veka = Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century // Jekonomika i obrazovanie. 2016. № 5. S. 92–112.

8. Konceptcija razvitiya psihologicheskoy sluzhby v sisteme obshhego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i sootvetstvujushhij Plan meroprijatij po ee realizacii (utverzhen Ministrom prosveshhenija Rossijskoj Federacii S. S. Kravcovym 20 maja 2022 g. № SK-7/07vn) = The concept for developing psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation and the corresponding Action Plan for its implementing (approved by the Minister of Education of the Russian Federation S. S. Kravtsov on May 20, 2022 № SK-7/07vn). URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/V/kontseptsiya-razvitiya-psikhologicheskoy-sluzhby-ot-20.05.2022.pdf> (data obrashhenija: 15.02.2025).

9. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki. Istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science. History and modernity : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 s.

10. Mazilov V. A. Nauchno-disciplinarnaja identichnost' psihologa: postanovka problemy = Scientific and disciplinary identity of a psychologist: setting a problem // Chelovecheskij faktor: social'nyj psiholog. 2024. № 1(49). S. 44–56.

11. Mazilov V. A. Filosofija psihologii i istorija psihologii = Philosophy of psychology and history of psychology // Metodologija sovremennoj psihologii. 2023. № 20. S. 164–183.

12. Pahal'jan V. Je. Istoki trudnostej v rabote prakticheskogo psihologa obrazovaniya i puti ih preodolenija = The origins of difficulties in the work of a practical education psychologist and ways to overcome them // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review). 2023. Vyp. 4 (50). S. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>.

13. Pahal'jan V. Je. Normativnye «innovacii» i prakticheskaja psihologija obrazovanija: ugroza poteri predmetnogo soderzhaniya professional'noj dejatel'nosti = Normative «innovations» and practical education psychology: threat to lose subject content of professional activity // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 1. S. 44–52.
14. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskaja harakteristika professional'noj identichnosti subjekta truda = Psychological characterization of the occupational identity of the labor subject // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. 2014. № 3. S. 9–16.
15. Povarenkov Ju. P. Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 243 s.
16. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 № 514n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovanija)» (zaregistririvan v Minjuste Rossii 18.08.2015 № 38575) = Order of the Ministry of Labor of Russia of 24.07.2015 № 514n «On approval of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)”» (registered with the Ministry of Justice of Russia 18.08.2015 № 38575). URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (data obrashhenija: 15.02.2025).
17. Rubcov V. V. Psihologicheskaja sluzhba obrazovanija v Rossijskoj Federacii segodnja: nereshennye problemy i osnovnye napravlenija razvitija = Education psychological service in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions for development: doklad, predstavlenyj na Vserossijskom sjezde psihologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovanija Rossijskoj Federacii / V. V. Rubcov, O. I. Leonova // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2024. T. 21, № 1. S. 5–13.
18. Rukavishnikova N. G. O razvitii professional'nogo samosoznaniya specialista = On development of professional self-awareness of a specialist // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : mat. V Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : Kancler, 2011. S. 116–118. EDN: SGKNJX.
19. Samsonova E. V. Pilotnoe issledovanie samoocenki pedagogami-psihologami uslovij i deficitov svoej professional'noj dejatel'nosti v inkluzivnoj shkole = Pilot study of self-esteem by educational psychologists of the conditions and deficits of their professional activity in inclusive school / E. V. Samsonova, A. Ju. Shemanov [i dr.] // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2024. T. 16. № 4. S. 76–95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160406.
20. Soderzhanie dejatel'nosti pedagoga-psihologa = The content of the teacher-psychologist : metod. rekom. / avt.-sost. N. P. Ansimova, O. V. Bol'shakova [i dr.]; pod obshh. red. I. V. Kuznecovoj. Jaroslavl' : Centr «Resurs». 2015. 226 s.
21. Haravinina L. N. Podhody k organizacii nastavnichestva v aspekte soprovozhdenija molodyh pedagogov = Approaches to organize mentoring in the aspect of accompanying young teachers // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2019. № 6 (111). S. 34–40.
22. Hovkins P., Shohet R. Supervizija: individual'nyj, gruppovoj i organizacionnyj podhody = Supervision: individual, group and organizational approaches. Sankt-Peterburg : Rech', 2002. 352 s.
23. Bannink F. Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups. The Netherlands: Hogrefe Uitgevers BV, 2015. 203 p.
24. Barbour J. B., Lammers J. C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38–60. DOI:10.1093/jpo/jou009.
25. Kühne F., Maas J., Wiesenthal S. et al. Empirical research in clinical supervision: a systematic review and suggestions for future studies // BMC Psychology. 2019. Vol. 7. № 1. Pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-019-0327-7.
26. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112. № 5. P. 755–768.
27. Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. № 2. Pp. 47–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (data obrashhenija: 19.03.2025).

Статья поступила в редакцию 24.01.2025; одобрена после рецензирования 21.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 24.01.2025; approved after reviewing 21.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.