

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА,  
ИМЕЮЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И УЧЕБНУЮ НАГРУЗКУ****Степанов А. Б.***Самарский филиал Московского городского педагогического университета,  
Самара, Российская Федерация  
stepanovab@mgpu.ru*

Статья посвящена актуальной на сегодняшний момент проблеме профессиональной идентичности педагога-психолога. Описаны особенности профессиональной идентичности педагога и педагога-психолога, ее специфика в российской системе общего образования. Показаны особенности становления и развития профессиональной идентичности и её важность для профессионального и личностного становления как педагога, так и психолога. Рассказывается о механизмах и условиях влияния профессиональной идентичности на осуществление профессиональной деятельности в рамках педагогической и психологической работы в системе российского образования.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, педагог-психолог в системе образования, работа педагога в системе образования.

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учётом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий [1].

При трактовке понятия «самоопределение» некоторые исследователи исходят из содержания глагола «самоопределился», что значит осознать себя, свои общественные интересы, определить свое собственное существование, свое место в жизни, в обществе, начать существовать самостоятельно. По другой трактовке, самоопределение – это центральный фактор становления зрелой личности, понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, понимание своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни. Следовательно, самоопределение свидетельствует о достижении личностью достаточно высокого уровня развития [3; 5].

Одним из самых главных для нас моментов, четко вытекающих из понятия «профессиональное самоопределение», является его прямая связь с использованием профессиональных методов и приемов работы даже при проявлении трудовой активности в рамках другой профессии. В отдельных случаях этот феномен распространяется на всю активность индивида, включая и социальное взаимодействие. В этом случае часто говорят о «профессиональном выгорании» или о «профессиональной деформации», когда специалист начинает видеть даже при осуществлении обычного бытового общения и взаимодействия необходимость использования профессиональных приемов и методов [4].

При этом как-то забывается, что данный механизм вполне себе работает и в ситуации овладения второй профессией, особенно если существует большая, больше нескольких лет, разница в стаже работы между профессиями. Положение может усугубиться и тем, что специалист одновременно работает в рамках обеих профессий и вынужден как бы переключаться между ними, что достаточно сложно и не всегда работает.

В этом отношении мы должны в обязательном порядке обратить внимание на интересную тенденцию современного российского образования, а именно переподготовку учителей для работы педагогами-психологами. Классически переподготовка ведется с помощью либо специализированных курсов, которые часто занимают едва ли полгода-год, либо с помощью обучения в магистратуре психологической направленности, при этом без всякого предыдущего психологического бакалаврского образования.

Именно здесь в полной мере мы можем увидеть и большую разницу в стаже работы, когда учитель, например, математики или русского языка с более чем десятилетним стажем может получить полставки или ставку педагога-психолога в родной школе после переподго-

товки, при этом не прерывая основного процесса преподавания своего предмета. Во многих школах это считается даже лучшим вариантом для закрытия ставки педагога-психолога, когда, с точки зрения администрации учебного заведения, психологом становится «опытный» в педагогической работе человек.

При этом как-то само собой разумеется, что большинство преподавателей не особо видят, не понимают да и не хотят понимать разницу между педагогической и собственно психологической работой пусть даже в рамках одного образовательного учреждения. Тем не менее мы считаем, что разница существует и существенная. К сожалению, значительная часть администрации многих учебных заведений может плохо представлять себе роль педагога-психолога в образовательном процессе, чему способствует отсутствие детально разработанной документации работы психолога на федеральном уровне, шаткая законодательная база, регламентирующая оказание психологической помощи, а также замыкание отчетности учебного заведения на результаты образовательного процесса в виде уровня обученности, сдачи ЕГЭ и т. п. А вот информация о психологическом состоянии учащихся востребована слабо, практически в виде аморфных программ психологической работы без четкого независимого критерия отчетности, касающегося психологического состояния учащихся.

В результате психологические задачи подчиняются учебным, и мало кого интересует, как, например, учитель добивается высоких результатов обучения, насколько при этом, например, повышается уровень травматизма учащихся и снижается уровень их психологического здоровья. Тревогу начинают бить только в случае уже жестких последствий типа суицида или демонстративного девиантного поведения, да и тогда борются с последствиями, оставляя за кадром глобальные причины произошедшего.

Получается, что прошедший переподготовку «учитель-психолог» не считает особо нужным менять или как-то модифицировать свою педагогическую профессиональную идентичность, которая уже сложилась и, как правило, положительно воспринимается администрацией школы. Таким образом, решение психологических задач будет осуществляться педагогическими методами и приемами, что вызывает сразу целый ряд вопросов.

С нашей точки зрения, педагогическая работа в большей степени ориентирована на изменение внешней среды, которая окружает ребенка. Среди обязанностей учителя существует такая, как организация образовательной среды. Это означает, что учитель должен подбирать среду к конкретному ребенку, что может привести достаточно быстро к исчерпанию ее потенциала. Учителя готовят как специалиста, который должен знать и уметь применять определенное, но всегда ограниченное количество педагогических приемов, фактически методик организации внешней среды. Многообразие ситуаций приводит к тому, что подготовка специалиста рассчитана на усредненного ученика и очень часто не может помочь либо развитым детям, либо детям отстающим решить свои проблемы. Вот в этом случае и вступает в дело педагог-психолог.

Методологическая основа его работы – изменение, адаптация ребенка, работа с психикой, то есть внутренними психическими особенностями. Именно это позволяет успешно выйти из тупика для учителя, не позволяющего реорганизовывать окружающую среду до бесконечности. Именно подобная смена методологической направленности деятельности даёт возможность педагогу-психологу успешно помогать учителю в решении учебно-воспитательных задач образовательного процесса при обязательной направленности на сохранение психологического здоровья ученика. Но стоит опять начать ориентироваться в психологической работе на внешнюю среду, как эффективность деятельности педагога-психолога стремительно падает. Именно здесь приобретает огромное значение профессиональная идентичность, так как педагог, остающийся педагогом даже после получения психологического диплома, явно менее эффективен в решении психологических задач, пусть даже стоящих в рамках системы образования.

Проведение практического исследования в рамках обозначенной темы открывает огромное количество моментов, которые требуют серьезного времени и усилий для проведения исследовательской работы. Наиболее интересными в рамках затронутой тематики нам пред-

ставляются такие вопросы, как зависимость профессиональной идентичности от стажа работы педагогом и психологом, параллельности получения педагогического и психологического образования, уровня эмоционального выгорания педагогов, гуманитарной или иной направленности педагогической деятельности и проч.

В настоящее время практическое исследование проведено нами с целью первично, достаточно приблизительно оценить уровень развития профессиональной идентичности в профессии психолога у педагогов, получивших второе психологическое образование, и у педагогов-психологов, не имеющих педагогического образования. Выборка исследования составила 18 человек, из которых 9 человек являются педагогами-психологами (далее группа 1), имеющих педагогическое образование и учебную нагрузку, 9 человек не имеют нагрузки и базового педагогического образования (далее группа 2).

Для исследования использовалась модифицированная методика «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» (авторская разработка У. С. Родыгиной) [2]. В данной методике всего лишь несколько вопросов подразумевают обращение к студентам, подавляющая часть вопросов носит нейтральный характер и может быть использована для выявления уровня маркеров профессиональной идентичности, выделенных У. С. Родыгиной, и среди лиц, закончивших обучение. Например, вопрос № 2 «Мои мысли о будущей карьере в психологии доставляют мне радость» был изменен на «Мои мысли о возможной карьере в психологии доставляют мне радость». Или же вопрос № 8 «Я не уверен, что обучение по специальности «психология» способствует моему саморазвитию» был изменен на «Я не уверен, что обучение по специальности «психология» способствовало моему саморазвитию». Мы считаем, что подобные изменения не являются кардинальными и вполне способствуют возможности применения опросника и для лиц, уже закончивших обучение по специальности.

Для описания результатов исследования У. С. Родыгиной было взято соотношение показателя преобладания эмоций и показателя активности. В зависимости от выраженности данных показателей она выделяет девять типов профессиональной идентичности педагога-психолога, которые мы объединили в три группы: с высокими показателями идентичности (тип 9, 6), средними показателями (тип 3, 8, 5) и низкими показателями (тип 2, 7, 4, 1).

В результате выявлено, что 60,6 % педагогов-психологов, не имеющих педагогического образования и педагогической нагрузки (группа 1), имеют высокие показатели идентичности для психологической профессии, 39,4 % – имеют средние показатели идентичности и 0 % имеют низкие показатели идентичности. В свою очередь, только 18,2 % педагогов-психологов, имеющих педагогическое образование и педагогическую нагрузку (группа 2), имеют высокие показатели идентичности для психологической профессии, 52,4 % имеют средние показатели идентичности и 29,4 % – низкие показатели идентичности.

Кроме того, было проведено сравнение двух групп по выделенным У. С. Родыгиной показателям преобладания эмоций и активности. Показатель преобладания эмоций показывает доминирование отрицательных или положительных эмоций, связанных с удовлетворением потребностей человека в данной профессии. Показатель активности демонстрирует позицию активного или пассивного отношения к приобретаемой профессии. В обоих показателях шкала оценки носит прямой характер, то есть чем больше баллов, тем больше положительных эмоций связанных с удовлетворением потребностей человека в данной профессии и тем более активен специалист к профессии психолога. Напомним, что, как считает У. С. Родина, соотношение этих показателей является основанием для оценки профессиональной идентичности в рамках психологической профессии.

Для сравнения двух групп использовался критерий Манна – Уитни, расчет осуществлялся с помощью программы SPSS. В результате анализа обнаружена статистическая разница между вышеуказанными показателями в двух группах. С учетом суммы рангов показатель преобладания эмоций выше в первой группе ( $U=91,5$ ,  $p\leq 0,01$ ), что говорит о доминировании положительных эмоций, связанных с удовлетворением потребностей человека в данной профессии. Также с учетом суммы рангов показатель активности выше в первой группе

( $U=108,5$ ,  $p\leq 0,05$ ), что говорит о доминировании в первой группе позиции активного отношения к данной профессии. В итоге можно сделать вывод, что уровень профессиональной идентичности выше в первой группе.

### **Литература / References**

1. Панина С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – М.: Юрайт, 2024. – 363 с.
2. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12, № 4. – С. 39–51.
3. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19–26.
4. Шевкиева Н. Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... к. психол. н. – Ставрополь, 2006.
5. Юсупова Б. С. Понятие и сущность профессионального самоопределения // Молодой ученый. – 2019. – № 21(259). – С. 315–317.

## **THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WHO HAS A PEDAGOGICAL EDUCATION AND TEACHING LOAD**

***Stepanov A. B.***

*Samara Branch of Moscow City University, Samara, Russian Federation  
stepanovab@mgpu.ru*

The article is devoted to the current problem of professional identity of a teacher-psychologist. The features of the professional identity of a teacher and a teacher-psychologist, its specificity in the Russian system of general education are described. The features of the formation and development of professional identity and its importance for the professional and personal development of both a teacher and a psychologist are shown. It describes the mechanisms and conditions of the influence of professional identity on the implementation of professional detail in the framework of pedagogical and psychological work in the Russian education system.

**Keywords:** professional identity, educational psychologist in the education system, teacher's work in the education system.