

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-3-868
УДК 159.99

EDN: BHSCYM



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ЗАПРОСЫ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГУ-ПСИХОЛОГУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Т.Д. Дубовицкая, Ю.Э. Макаревская,
Л.В. Кравченко, А.А. Поршнева*

Аннотация

Обоснование. Рост психологической напряженности в обществе влияет и на взаимоотношения участников образовательных отношений. В этой связи в образовательных организациях возрастает потребность в деятельности педагогов-психологов, которую они осуществляют в том числе с учетом проблем/запросов субъектов образовательных отношений. Особое внимание необходимо уделять учителям, поскольку именно они чаще контактируют с обучающимися и их родителями, а значит первыми могут заявлять о возникающих у них проблемах.

Цель – выявление и анализ проблем (запросов), с которыми учителя обращаются к педагогам-психологам, что позволит определить содержание подготовки будущих педагогов-психологов к психологическому сопровождению и поддержке учителей и других участников образовательных отношений в решении возникающих проблем.

Материалы и методы. Методологической базой исследования явился контекстно-компетентностный подход, согласно которому подготовка будущих специалистов должна соответствовать предметному и социальному контекстам осваиваемой профессии. Методы исследования включали: теоретический анализ работ, касающихся проблем учителей и особенностей взаимодействия с педагогом-психологом в их решении;

дистанционный опрос с применением Google-формы, в ходе которого педагогам-психологам необходимо было назвать не менее 10 проблем (запросов), с которыми к ним обращаются учителя.

Результаты. В дистанционном опросе приняли участие 40 педагогов-психологов. По итогам опроса суммарно получен 331 ответ на поставленный вопрос. В ходе контент-анализа сформировано 18 групп проблем, с которыми учителя обращались к педагогам-психологам. Полученные результаты свидетельствуют о широком, но достаточно схожем у разных учителей наборе выявленных проблем/запросов. В статье представлено распределение запросов по частоте встречаемости. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут служить основанием для совершенствования программ подготовки будущих педагогов-психологов, разработки востребованных методических материалов и рекомендаций, формулирования тем научных исследований и проектной деятельности в области практической психологии в образовании.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса; профессиональная компетентность; психологические проблемы учителя; психологические проблемы учеников; взаимодействие; педагог-психолог; учитель; ученик

Для цитирования. Дубовицкая, Т. Д., Макаревская, Ю. Э., Кравченко, Л. В., & Поршнева, А. А. (2025). Запросы учителей к педагогу-психологу в образовательной организации. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(3), 491–513. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-868>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

REQUESTS FROM TEACHERS TO A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

*T.D. Dubovitskaya, Y.E. Makarevskaya,
L.V. Kravchenko, A.A. Porshneva*

Abstract

Background. The growth of psychological tension in society also affects the relationships of participants in educational relations. In this regard, there

is an increasing need in educational organizations for educational psychologists, which they carry out, among other things, taking into account the problems/ requests of subjects of educational relations. Special attention should be paid to teachers, since they are the ones who contact students and their parents more often, which means they can be the first to report problems they have.

Purpose – to identify and analyze the problems (requests) with which teachers turn to educational psychologists, which will determine the content of training future educational psychologists for psychological support and support of teachers and other participants in educational relations in solving emerging problems.

Materials and methods. The methodological basis of the research was the contextual competence approach, according to which the training of future specialists should correspond to the subject and social contexts of the profession being mastered. The research methods included: a theoretical analysis of works related to teachers' problems and the specifics of interaction with a teacher-psychologist in their solution; a remote survey using a Google form, during which teachers-psychologists had to name at least 10 problems (requests) that teachers address to them.

Results. 40 educational psychologists took part in the remote survey. According to the survey results, a total of 331 responses to the question were received. During the content analysis, 18 groups of problems were formed, which teachers addressed to educational psychologists. The results obtained indicate a wide, but quite similar set of identified problems/requests for different teachers. The article presents the distribution of queries by frequency of occurrence. The practical significance of the research lies in the fact that its results can serve as a basis for improving training programs for future psychology teachers, developing relevant methodological materials and recommendations, and formulating research topics and project activities in the field of practical psychology in education.

Keywords: subjects of the educational process; professional competence; psychological problems of the teacher; psychological problems of students; interaction; teacher-psychologist; teacher; student

For citation. Dubovitskaya, T. D., Makarevskaya, Y. E., Kravchenko, L. V., Porshneva, A. A. (2025). Requests from teachers to a teacher-psychologist in an educational organization. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(3), 491–513. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-868>

Введение

Происходящие в эпоху транзитивности динамичные и непредсказуемые процессы сопровождаются ростом психологической напряженности в обществе, что, естественно, отражается на особенностях функционирования всех социальных институтов, в том числе и образовательных организаций. В этой связи с каждым годом все больше осознается значение школьных психологов (педагогов-психологов) в достижении целей образования, растет потребность в их деятельности со стороны всех участников образовательных отношений.

Об этом, в частности, свидетельствует исследование учителей и родителей на предмет их желания обратиться за психологической помощью по поводу различных школьных проблем [19]. Перед школьными психологами ставятся задачи, касающиеся, в том числе, обеспечения психологического здоровья, благополучия, комфортной среды и условий для самореализации личности обучающихся в образовательных организациях.

Учитывая, что учителя значительно чаще, чем психологи, контактируют с обучающимися, то именно они фактически первыми заявляют о проблемах учеников, обращаясь к педагогу-психологу с соответствующим запросом. К тому же у них самих могут быть трудности в работе с коллегами, родителями учеников. Все это свидетельствует о том, что школьному психологу важно быть готовым к сотрудничеству с педагогами в своевременном выявлении и решении различных проблем и трудных педагогических ситуаций, в том числе имеющих характер «затрудненного взаимодействия» [8].

Общие положения о целях и задачах практической психологии образования представлены в целом ряде работ [2; 19; 16; 26]. Согласно И.В. Дубровиной [9], именно «взаимодополняемость» педагога и психолога в работе с ребенком, их тесное сотрудничество являются базовыми составляющими психологической службы. В то же время, особенности и содержание современных школьных проблем, и акценты профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к их решению на этапе обучения в вузе являются еще недостаточно исследованными.

На отсутствие системы в работе психолога с педагогическим составом образовательной организации указывает М.И. Лукьянова [14], обозначив два типа работы психологической службы в школе: прямую (непосредственная работа психолога с обучающимися) и непрямую (работа психолога с педагогами, которые постоянно взаимодействуют с детьми). Необходимость сформированности у школьного психолога профессионализма подчеркивает М. А. Степанова [20], определяя его как «умение видеть, формулировать и решать психологическую проблему». В качестве вопросов, которые психологам задают педагоги и родители, указаны: трудности усвоения учебного материала, агрессивность, лень, инертность обучающихся. При этом в числе трудностей налаживания диалога психолога и учителя О. А. Коржова называет, как их взаимные негативные установки и личностные особенности, так и недостаточность «временных, материальных и пространственных ресурсов» [13, с. 68].

О значимости внимания психологов к педагогам пишут сами практические психологи образования. В частности, А. Ковалевская [12] указывает на необходимость проявлять интерес к трудностям учителей, предлагать свои услуги, изучать их удовлетворенность трудом, предупреждать возникновение конфликтов, повышать этико-педагогическую культуру учителей, работать над созданием педагогической команды. Особое внимание психолог, согласно Н.К. Султановой и др. [21], должен уделять техникам педагогического общения, включающим следующие компоненты: управление своим поведением и умение влиять на личность и коллектив.

Одним из важных направлений данной работы Н. М. Валанова [3] называет сохранение здоровья учителей. Обозначены пути профессиональной реабилитации педагогов, включая обучение приемам эмоциональной саморегуляции и самокоррекции профессиональной деформации, тренинги профессионального роста, конфликтной компетентности и др., особенно актуальна профилактическая работа с педагогами. Как отечественные [15], так и зарубежные [24; 27] исследователи указывают на подверженность педагогов стрессу и особенно эмоциональному выгоранию. Необходимость психологи-

ческого сопровождения педагогов обуславливается свойственными им личностными особенностями, в числе которых (на значительной выборке испытуемых) выявлены: «ригидность, социальная интроверсия, пессимистичность и эмоциональная лабильность» [7, с. 109]. В исследовании, выполненном Э.Ф. Зеером и А.А. Коноваловым [11], в психологическом портрете личности педагогов профобразования обозначены две негативные тенденции – тревожность и ригидность, и одна положительная – лабильность, которая, согласно авторам, способствует «быстрому выполнению поставленной задачи, умению абстрагироваться, выделывать главное» [11, с. 164]. Ригидность педагогов, согласно А. Cattaneo [25], проявляется в отношении к применению цифровых технологий в своей работе. Особую проблему для современных учителей представляет внедрение инклюзивного образования, в реализации которого они также нуждаются в поддержке [30]. В данных условиях от педагогов требуется психологическая готовность эмоционально поддерживать обучающихся, создавать атмосферу сотрудничества в классе [28].

В свою очередь, А. А. Реан и Р. В. Демьянчук [18] в ходе проведенного ими обширного психодиагностического исследования выявили приоритетные направления психологического сопровождения педагогов на различных этапах профессионально-личностного развития, а также поставили задачу совершенствования профподготовки самих психологов к данной работе. На личностные особенности и значимость квалификации педагогов для их успешной работы указывают и зарубежные исследователи [29; 31; 32]. Отмечается необходимость партнерских взаимоотношений учителей и педагога-психолога, направленных на организацию и создание развивающей учебной среды, важная роль в которых отводится педагогической рефлексии учителя [22].

В качестве запросов к школьному психологу со стороны педагогов Е.Н. Волкова [6] называет: жалобы на поведение и дисциплину школьников, на их агрессивность. Указывается, что нередко психолог начинает работать со школьником, с его семьей, забывая про учителя, который также нуждается в понимании происходящего с ребенком и рекомендациях по оптимизацию своего взаимодействия с ним.

Особая роль отводится педагогу-психологу в содействии учителю в учете индивидуальных особенностей обучающихся, что осложняется сложившейся практикой обособленности педагогов и психологов друг от друга, а последних от образовательного процесса. Преодоление данной обособленности может быть обеспечено посредством планирования и организации психологического сопровождения образовательного процесса [23].

В исследовании Т. В. Агальцевой и др. [1] обозначены следующие проблемы учителей математики, в решении которых должен быть компетентен психолог: высокий уровень тревожности вследствие сверхконтроля со стороны органов управления образованием; высокая нагрузка из-за дефицита кадров и, как результат, хроническая усталость и выгорание; отсутствие эффективных методик преподавания, которые соответствуют возможностям учеников. Указаны направления сотрудничества психолога и учителя: работа с «трудными учениками», эмоциональная поддержка педагогов в их компетентности, совместная разработка методических приемов.

Как следует из представленных исследований непосредственная работа педагогов-психологов с учителями является актуальным и востребованным направлением для успешного решения многих задач современной школы. В целом, по результатам анализа представленных источников, можно сделать следующие выводы:

- 1) учителя нуждаются в психологическом сопровождении со стороны педагогов-психологов по целому ряду вопросов, в решении которых учителя не владеют соответствующими компетенциями.
- 2) существуют некоторые сложности, связанные, как с неготовностью психологов к взаимодействию с педагогами, так и с неготовностью педагогов сотрудничать с психологами;
- 3) обозначен определенный круг задач, обусловленный преимущественно личным мнением и представлением о них у исследователей, в решении которых педагог нуждается во взаимодействии и сотрудничестве с психологом, в том числе – это задачи, связанные с профессионально-личностными особенностями самих педагогов;

- 4) профессиональную подготовку будущих педагогов-психологов, способных к сотрудничеству с другими участниками образовательных отношений, необходимо осуществлять с учетом реальных запросов последних.

В связи с этим *целью нашего пилотажного эмпирического исследования* явилось выявление и анализ проблем (запросов), представляющих собой по сути «ситуации затрудненного взаимодействия» [8], за помощью в решении которых учителя обращаются к педагогам-психологам, что может служить основанием для определения содержания их профессиональной подготовки, планирования своей деятельности, повышения квалификации, разработки соответствующих методических материалов, формулирования тем научных исследований в области практической психологии в образовании.

Материалы и методы

Методологической базой исследования является контекстно-компетентностный подход [4; 5; 17], согласно которому для успешного овладения профессиональной деятельностью содержание образования должно включать проблемы и задачи, соответствующие контексту осваиваемой профессии, и которые будущий специалист должен будет уметь решать с применением осваиваемой им системы теоретических знаний, практических умений и личностных качеств, формируемых у него в виде комплекса «предметных и социальных компетенций» [4, с. 5]. Использовался дистанционный опрос с применением Google-формы, в ходе которого педагогам-психологам было предложено назвать не менее 10 проблем (вопросов, запросов), с которыми к ним обращаются учителя.

Результаты и обсуждение

В исследовании приняло участие 40 педагогов-психологов, работающих преимущественно в общеобразовательных организациях Краснодарского края и в некоторых других регионах России. Все – лица женского пола в возрасте от 22 до 55 лет, стаж работы от одного года до тридцати лет. По итогам опроса суммарно получен 331 ответ. Некоторые педагоги-психологи дали более 10 вариантов

ответов, отдельные педагоги-психологи заявили меньшее число вариантов ответов или же продублировали свои ответы. Возраст педагогов-психологов положительно коррелировал с числом заявленных со стороны педагогов запросов к ним ($r=0,373$; $p<0.05$). То есть, чем старше по возрасту был педагог-психолог, тем большее число проблем, с которыми к нему обращались учителя, он заявлял. Данное обстоятельство можно объяснить и длительностью его работы, а также доверием к нему со стороны педагогов.

Поскольку исследование проводилось дистанционно и носило анонимный характер, то у нас не было возможности прояснить представленные запросы. В связи с этим учитывались стилистика запросов и используемый понятийный аппарат с опорой на ключевые слова. Поэтому, даже если какие-то запросы могли являться причиной или следствием других, мы их относили к разным группам.

В ходе проведенного нами контент-анализа результатов опроса было сформировано 18 групп проблем/запросов, за помощью в решении которых к психологам обращались многие учителя (эти вопросы отметили от 20% до 80% опрошенных педагогов-психологов), а также одна группа проблем, носящих характер единичных обращений (в общей сумме их отметили 22,5% опрошенных). В таблице 1 представлено число психологов (в %), которые указали на данные, заявленные учителями, проблемы.

Таблица 1.

Типы проблем/запросов, с которыми обращаются учителя к педагогам-психологам

№ п/п	Типы проблем	Примеры вопросов/запросов учителей	Общее количество вопросов / %
1	Клинико-психологические, психотерапевтические проблемы обучающихся	Потеря близких/переживание горя; Одиночество; Суицидальные попытки; Побег из дома; Игромания; Зависимость от гаджетов; Деструктивное, самоповреждающее поведение; Неадекватная самооценка; Неуверенность, застенчивость; Депрессивное состояние ребенка; Прокрастинация; Апатия; Воровство; Обида; Нет интереса к жизни	97,5

2	Сложности в общении педагога с родителями, проблемы в детско-родительских отношениях	Конфликты с родителями; Агрессия родителей; Детско-родительские отношения; Запрос на рекомендации по взаимодействию с конфликтно настроенными родителями; Нет взаимопонимания в системе «родитель-ребенок»	80,0
3	Трудности коммуникации, общения у учеников друг с другом	Отсутствие у учеников коммуникативных навыков; Плохие взаимоотношения в классе; Нет друзей; Разобщенность класса; Запрос на сплочение класса; Запрос на развитие социальных навыков	67,5
4	Проблемное поведение обучающихся, нарушения дисциплины	Плохое поведение в классе на уроках, на перемене; Неусидчивость; Нарушение дисциплины на уроке; Самоуверенное поведение	65,0
5	Плохая школьная успеваемость	Плохая/низкая успеваемость; Трудности в освоении школьной программы; Причины неуспеваемости; Снижение успеваемости у подростков	55,0
6	Низкая учебная мотивация обучающихся	Потеря мотивации обучающихся; Ребенок не хочет ходить в школу; Не хочет учиться; Как сформировать мотивацию обучения у подростков?	55,0
7	Тревожность и страхи у школьников	Повышенная тревожность; Тревожность перед экзаменом; Рекомендации по снижению тревожности; Страх отвечать у доски; Страх за будущее; Психологическая подготовка к ЕГЭ	52,5
8	Конфликты обучающихся между собой и с педагогом	Конфликты между обучающимися; Межличностные конфликты в классе; Конфликты с педагогом; Протесты обучающихся; Запрос на решение конфликтных ситуаций/ на медиацию между учениками	45,0
9	Профвыгорание, мотивация учителя	Профвыгорание; Нет желания работать; Усталость; Эмоциональное выгорание; Нереализованность в профессии	40,0
10	Проблемы в работе с детьми с ОВЗ	Организация обучения детей с ОВЗ; Методы работы с детьми с РАС; Дети с ДЦП; Дети с ЗПР; Педзапущенность	40,0
11	Запросы на проведение диагностики	Мониторинг в классе; Направление на ПМПК; Проведение диагностики в классе; Диагностика отдельных обучающихся; Диагностика профессиональных интересов и склонностей школьников	40,0
12	Личные проблемы педагогов	Взаимоотношение с родными детьми; Подготовка к профессиональному конкурсу; Взаимоотношение с близкими родственниками; Стресс; Семейные проблемы; Чувство вины; Личные проблемы, переживания; Взаимоотношения с коллегами; «Что делать, если класс не принимает меня как учителя?»	37,5

13	Агрессивное поведение учеников	Агрессивное поведение обучающегося; Агрессия, в классе; Драка; Гнев; Агрессия на педагога	35,0
14	Запросы на выступление перед родителями	Проведение бесед с родителями о возрастных особенностях школьников; Запросы на родительское собрание на тему адаптации в школе; Консультация для родителей: о причинах и путях коррекции школьной мотивации	27,5
15	Буллинг	Буллинг, травля; Буллинг в классном коллективе; Запрос: буллинг в классе – как вести себя?	25,0
16	Взаимоотношение с противоположным полом	Первая любовь; Неразделенная любовь; Половое воспитание; Половое созревание школьников	25,0
17	Адаптация в школе, в классе	Адаптация первоклассников; Адаптация пятиклассников; Адаптация новых учеников в связи с переездом	20,0
18	Единичные запросы	Беседы со школьниками о вреде курения; Обман; Постановка почерка; Поддержка одаренных детей; вопросы воспитания, Тренинг личностного роста; Формирование самоидентичности; Профессиональное самоопределение	22,5

Результаты исследования свидетельствуют о достаточно широком и в то же время во многом схожем круге вопросов/запросов и проблем, с которыми учителя обращаются за помощью к педагогам-психологам. Также, проблемы, выявленные эмпирическим путем, имеют много общего с теми, которые заявлены в теоретическом обзоре, и все же содержат практически еще столько же видов проблем, которые исследователями не отмечены.

Практический интерес представляет иерархия запросов по числу обращений к педагогам-психологам и их специфика. Обобщенные направления деятельности педагога-психолога, представленные в том числе в Профессиональном стандарте педагога-психолога, наполняются конкретным содержанием, особенно что касается профилактической и коррекционно-развивающей работы, а также контроля за психическим развитием обучающихся.

Анализ выявленных запросов позволяет сделать следующие выводы.

1) Вызывает настороженность явное преобладание клинико-психологических проблем у обучающихся, на которые указывают педагоги. Детская клиническая психология имеет свою специфику, как и педиатрия в медицине. Близкой к данной группе проблем является

ся также группа «Тревожность и страхи у школьников», методический инструментарий и опыт по выявлению и работе с которой на сегодняшний день накоплен педагогами-психологами. Роль учителя в обнаружении данных проблем у школьников – первостепенная. Соответственно каждая из них требует специальной подготовки педагога-психолога к профилактике, диагностике и коррекции.

2) Следующая по частоте запросов – это проблема взаимодействия педагогов с родителями и связанных с этим детско-родительских отношений. Возможно это связано со снижением статуса учителя в социуме и с параллельным повышением требований к учителям со стороны родительского сообщества. Повсеместно отмечается рост числа «проблемных» учеников в школах, а значит и рост «проблемных» родителей, которые так же, как и их дети, нуждаются в психологической поддержке. Логичными, в связи с этим, являются, представленные далее в таблице 1, запросы педагогов на выступление педагога-психолога перед родителями обучающихся.

3) Следующими по частоте встречаемости являются проблемы коммуникации учеников друг с другом и проблемное поведение, которые в запросах педагогов представлены как отдельные самостоятельные проблемы. К проблемному поведению относятся также, представленные далее: «агрессивное поведение», «конфликты обучающихся между собой и с педагогом» и «буллинг» (см. Таблицу 1). Учитывая специфику в проявлениях и работе с ними, мы представили их в отдельных группах. Разумеется, что во всех этих случаях психологу придется работать параллельно с обеими сторонами вовлеченных в них субъектов.

5) Естественными для образовательного процесса являются запросы педагогов, касающиеся плохой успеваемости и низкой учебной мотивации школьников. И хотя последняя может являться причиной неуспеваемости, в запросах педагогов они часто представлены как самостоятельные вопросы, что несколько меняет акцент при их анализе и работе с ними.

6) Педагоги также обращаются с проблемами, которые относятся к ним лично. Прежде всего, это проблемы «профессионального вы-

горания и мотивации к работе», а также, касающиеся их личных жизненных ситуаций в семье, взаимоотношений с собственными детьми и даже коллегами. В профилактике и решении данных проблем они также нуждаются в профессиональной психологической поддержке.

7) В условиях широкого внедрения и реализации инклюзивного образования в школах особую категорию составляют запросы, касающиеся работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На сегодняшний день в общеобразовательных организациях для работы с данной категорией детей существует отдельная ставка педагога-психолога. Также традиционными являются запросы на проведение различных видов диагностики.

8) Примечательно, что в поле внимания учителей оказываются проблемы школьников, связанные с «взаимоотношением с противоположным полом, половым воспитанием», с адаптацией к школе у первоклассников, при переходе в среднюю школу, а также новых учеников в связи с переездом.

Некоторые запросы носят единичный характер, но также требуют внимания педагога-психолога.

Учитывая, что важным направлением в работе педагога-психолога, позволяющим снизить число решаемых им проблем-запросов, является их своевременная профилактика, то выявленные группы проблем могут выступать основой для предвосхищающего планирования его деятельности в образовательной организации.

Всему этому будущему педагога-психолога необходимо учить еще на вузовской скамье, помогая ему овладеть необходимыми компетенциями в процессе изучения учебных дисциплин, содержание и технология преподавания которых должны соответствовать, согласно А.А. Вербицкому [4; 5] предметному и социальному контексту осваиваемой профессии.

Заключение

Школа как социальный институт отражает в себе все проблемы, характерные для общества, в котором она функционирует. Определенная часть таких проблем носит психологический характер, что

обуславливает актуальность деятельности педагогов-психологов в школе.

Проведенный опрос позволил выявить проблемы/запросы, с которыми обращаются учителя к педагогу-психологу, что может служить основанием для совершенствования учебных программ и подготовки к их решению уже на этапе обучения, через разработку конкретных мероприятий по психологическому просвещению, консультированию, диагностике, коррекционно-развивающей работе в своей будущей профессиональной деятельности с субъектами образовательной организации.

Представленный в работе комплекс проблем может быть полезным для разработки курсов повышения квалификации, соответствующих методических материалов и рекомендаций, формулирования тем научных исследований и проектов области практической психологии в образовании.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научно-инновационного проекта № НИП-20.1/190.

Список литературы

1. Агальцова, Т. В., Жилина, С. В., Ильясов, И. И., Нагибина, Н. Л., Пузанкова, Н. В. (2024). Модель организации совместной работы в системе «ученик-учитель-организатор-классный руководитель-психолог» (на примере обучения математике). *Человек. Искусство. Вселенная*, (1), 69-73. EDN: <https://elibrary.ru/nnezty>
2. Битянова, М. Р. (1997). *Организация психологической работы в школе*. М.: Совершенство. 297 с.
3. Валанова, Н. М. (2014). Особенности работы психолога с педагогами в контексте лично-ориентированного обучения. *Школьные технологии*, (3), 50-56.
4. Вербицкий, А. А. (2011). Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования (Что требует переход к компетентностному образованию?). *Инновационные проекты и программы в образовании*, (4), 3-6. EDN: <https://elibrary.ru/odblvt>

5. Вербицкий, А. А. (2017). *Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие*. М.: МПГУ. 268 с. ISBN: 978-5-4263-0384-3 EDN: <https://elibrary.ru/latchi>
6. Волкова, Е. Н. (2021). Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе. *Вестник практической психологии образования*, 18(2), 35-41. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180204> EDN: <https://elibrary.ru/kxhppf>
7. Демьянчук, Р. В., Мухаметзянова, Ф. Г. (2015). Направления психологического сопровождения педагогов на этапе профессионального становления. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*, (4(28)), 107-111. EDN: <https://elibrary.ru/vurklz>
8. Дубовицкая, Т. Д., Гайдамашко, И. В., Макаревская, Ю. Э., Круглова, М. С. (2024). Психологический анализ педагогических ситуаций затрудненного взаимодействия. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(4), 462-481. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-552> EDN: <https://elibrary.ru/ttoztz>
9. Дубровина, И. В. (1988). Предмет и задачи школьной психологической службы. *Вопросы психологии*, (5), 47-54. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1988/885/885047.htm> EDN: <https://elibrary.ru/dqtbfe>
10. Дубровина, И. В. (2011). Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования. *Вестник практической психологии образования*, 8(3), 8-16. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n3/47700.shtml EDN: <https://elibrary.ru/ybxtbs>
11. Зеер, Э. Ф., Коновалов, А. А. (2025). Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет. *Образование и наука*, 27(4), 164. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174> EDN: <https://elibrary.ru/ypzxny>
12. Ковалевская, А. (2011). Взаимодействие в системе «педагоги — психолог». *Школьный психолог*, (2), 29-30. URL: <https://www.psmethodiki.ru/index.php/polez/stati-dlya-psikhologa/113-vzaimodejstvie-v-sisteme-pedagogi-psikholog>
13. Коржова, О. А. (2007). Проблема взаимодействия школьного психолога и учителя. *Вестник Кыргызско-российского славянского университета*, 7(5), 66-69. EDN: <https://elibrary.ru/ljlyzj>

14. Лукьянова, М. И. (1999). Взаимодействие школьного психолога с учителями — основа развития их компетентности. *Психологическая наука и образование*, 4(3). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1999_n3/Lukjanova EDN: <https://elibrary.ru/yhbmvt>
15. Минюрова, С. А., Воробьева, И. В., Кружкова, О. В. (2024). Эмоциональное выгорание педагога: психологические факторы риска. *Образование и наука*, 26(10), 106-130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130> EDN: <https://elibrary.ru/bamfgo>
16. Митина, Л. М. (2014). *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. М.; СПб.: Нестор-История. 376 с.
17. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. (2018). М.; СПб.: Нестор-История. 416 с.
18. Реан, А. А., Демьянчук, Р. В. (2016). Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления. *Российский психологический журнал*, 13(1), 85-93. EDN: <https://elibrary.ru/vxadkr>
19. Савина, Е. А., Савенкова, И. А., Эстерле, А. Е., Овсяникова, Е. А., Худаева, М. Ю. (2017). Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей. *Психолого-педагогические исследования*, 9(4), 1-11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090401> EDN: <https://elibrary.ru/zwmqld>
20. Степанова, М. А. (2003). Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие. *Вопросы психологии*, (4), 76-83. URL: <http://www.voppsy.ru/034076.htm>
21. Султанова, Н. К., Момбиева, Г. А., Керимбеков, М. А., Жунисбекова, Ж. А. (2015). Роль психолога в педагогическом общении. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, (11-5), 752-755. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7878> EDN: <https://elibrary.ru/uzmtad>
22. Умняшова, И. Б., Кузнецова, А. А. (2017). Сотрудничество учителя и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического анализа учебного взаимодействия. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, (4), 121-129. <https://>

- doi.org/10.51314/2073-2635-2017-4-121-129 EDN: <https://elibrary.ru/yneshz>
23. Филиппова, О. Н. (2023). Взаимодействие педагогов и педагогов-психологов в образовательном учреждении. В: *Инновации в науке и практике*. Уфа: ООО «Научно-издательский центр „Вестник науки“», 92-97. EDN: <https://elibrary.ru/osqidt>
 24. Agyarong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706> EDN: <https://elibrary.ru/ggnpzh>
 25. Cattaneo, A., Antonietti, C., Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, (176), 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021> EDN: <https://elibrary.ru/umbjlg>
 26. Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *International School Psychology*, 26(5), 525-544. <https://doi.org/10.1177/0143034305060787> EDN: <https://elibrary.ru/jpwfkd>
 27. Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548> EDN: <https://elibrary.ru/jmlxic>
 28. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190> EDN: <https://elibrary.ru/kdxdi>
 29. Ibrahim, A., Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: a study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333> EDN: <https://elibrary.ru/zzasl>
 30. Larios, R. J., Zetlin, A. (2022). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Edu-*

- tion, 121, 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945> EDN: <https://elibrary.ru/nymnem>
31. Lee, S. W., Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: the association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218> EDN: <https://elibrary.ru/vsnpvf>
32. Nasrollahi Shahri, M. N. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: before and after graduation from an MA TESOL program. *System*, 78, 91-103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.08.003>

References

1. Agaltsova, T. V., Zhilina, S. V., Ilyasov, I. I., Nagibina, N. L., & Puzankova, N. V. (2024). Model of organizing collaborative work in the “student-teacher-organizer-class teacher-psychologist” system (on the example of mathematics teaching). *Human. Art. Universe*, (1), 69-73. EDN: <https://elibrary.ru/nnezty>
2. Bityanova, M. R. (1997). *Organization of psychological work in school*. Moscow: Sovershenstvo, 297 p.
3. Valanova, N. M. (2014). Features of psychologist's work with teachers in the context of personality-oriented learning. *School Technologies*, (3), 50-56.
4. Verbitsky, A. A. (2011). Context-competency approach to education modernization (What does the transition to competency-based education require?). *Innovative projects and programs in education*, (4), 3-6. EDN: <https://elibrary.ru/odblvt>
5. Verbitsky, A. A. (2017). *Theory and technologies of contextual education: Textbook*. Moscow: MPGU, 268 p. ISBN: 978-5-4263-0384-3 EDN: <https://elibrary.ru/latchi>
6. Volkova, E. N. (2021). Professional interaction of educational psychologist with teacher at school. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 18(2), 35-41. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180204> EDN: <https://elibrary.ru/kxhppf>
7. Demyanchuk, R. V., & Mukhametzyanova, F. G. (2015). Directions of psychological support for teachers at the stage of professional develop-

- ment. *Bulletin of Kazan State Power Engineering University*, (4(28)), 107-111. EDN: <https://elibrary.ru/vurklz>
8. Dubovitskaya, T. D., Gaidamashko, I. V., Makarevskaya, Yu. E., & Kruglova, M. S. (2024). Psychological analysis of pedagogical situations of difficult interaction. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(4), 462-481. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-552> EDN: <https://elibrary.ru/ttoztz>
 9. Dubrovina, I. V. (1988). Subject and tasks of school psychological service. *Questions of Psychology*, (5), 47-54. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885047.htm> EDN: <https://elibrary.ru/dqtbfe>
 10. Dubrovina, I. V. (2011). Psychological service at the modern stage of general secondary education development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 8(3), 8-16. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n3/47700.shtml EDN: <https://elibrary.ru/ybxtbs>
 11. Zeer, E. F., & Konovalov, A. A. (2025). Professional development of teachers: psychological portrait. *Education and Science*, 27(4), 164. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174> EDN: <https://elibrary.ru/ypzxny>
 12. Kovalevskaya, A. (2011). Interaction in the “teachers — psychologist” system. *School Psychologist*, (2), 29-30. URL: <https://www.psmethodiki.ru/index.php/polez/stati-dlya-psikhologa/113-vzaimodejstvie-v-sisteme-pedagogi-psikholog>
 13. Korzhova, O. A. (2007). The problem of interaction between school psychologist and teacher. *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*, 7(5), 66-69. EDN: <https://elibrary.ru/ljlyzj>
 14. Lukyanova, M. I. (1999). Interaction of school psychologist with teachers as the basis for developing their competence. *Psychological Science and Education*, 4(3). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1999_n3/Lukjanova EDN: <https://elibrary.ru/yhbmtv>
 15. Minyurova, S. A., Vorobyeva, I. V., Kruzhkova, O. V. (2024). Teacher’s emotional burnout: psychological risk factors. *Education and Science*, 26(10), 106-130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130> EDN: <https://elibrary.ru/bamfgo>
 16. Mitina, L. M. (2014). *Psychology of personal and professional development of education subjects*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History, 376 p.

-
17. *Psychology and pedagogy of contextual education*: Collective monograph / Ed. by A. A. Verbitsky. (2018). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History, 416 p.
 18. Rean, A. A., & Demyanchuk, R. V. (2016). Methodological foundations of psychological support for teachers at different stages of their professional and personal development. *Russian Psychological Journal*, 13(1), 85-93. EDN: <https://elibrary.ru/vxadkr>
 19. Savina, E. A., Savenkova, I. A., Esterle, A. E., Ovsyanikova, E. A., Khudaeva, M. Yu. (2017). Study of needs for counseling assistance of educational psychologist among teachers and parents. *Psychological-Pedagogical Studies*, 9(4), 1-11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090401> EDN: <https://elibrary.ru/zwmqld>
 20. Stepanova, M. A. (2003). Psychology in education: psychological and pedagogical interaction. *Questions of Psychology*, (4), 76-83. URL: <http://www.voppsy.ru/034076.htm>
 21. Sultanova, N. K., Mombieva, G. A., Kerimbekov, M. A., & Zhunisbekova, J. A. (2015). The role of psychologist in pedagogical communication. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, (11-5), 752-755. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7878> EDN: <https://elibrary.ru/uzmtad>
 22. Umnyashova, I. B., & Kuznetsova, A. A. (2017). Cooperation between teacher and educational psychologist in the process of psychological and pedagogical analysis of educational interaction. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, (4), 121-129. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2017-4-121-129> EDN: <https://elibrary.ru/ynehsz>
 23. Filippova, O. N. (2023). Interaction between teachers and educational psychologists in educational institution. In: *Innovations in science and practice*. Ufa: Scientific Publishing Center “Vestnik Nauki”, pp. 92-97. EDN: <https://elibrary.ru/osqidt>
 24. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706> EDN: <https://elibrary.ru/ggnpzh>

25. Cattaneo, A., Antonietti, C., Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, (176), 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021> EDN: <https://elibrary.ru/umbjlg>
26. Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *International School Psychology*, 26(5), 525-544. <https://doi.org/10.1177/0143034305060787> EDN: <https://elibrary.ru/jpwfkd>
27. Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548> EDN: <https://elibrary.ru/jmlxic>
28. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190> EDN: <https://elibrary.ru/kdx dij>
29. Ibrahim, A., Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: a study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333> EDN: <https://elibrary.ru/zzasls>
30. Larios, R. J., Zetlin, A. (2022). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945> EDN: <https://elibrary.ru/nymnem>
31. Lee, S. W., Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: the association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218> EDN: <https://elibrary.ru/vsnpvf>
32. Nasrollahi Shahri, M. N. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: before and after graduation from an MA TESOL program. *System*, 78, 91-103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.08.003>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и дефектологии
Сочинский государственный университет
ул. Пластунская, 94, г. Сочи, 354003, Российская Федерация
tatdm@mail.ru

Макаревская Юлия Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета
Сочинский государственный университет
ул. Пластунская, 94, г. Сочи, 354003, Российская Федерация
yuliya-sochi@mail.ru

Кравченко Людмила Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и дефектологии
Сочинский государственный университет
ул. Пластунская, 94, г. Сочи, 354003, Российская Федерация
ludak@inbox.ru

Поршнева Анна Арутовна, документовед отдела аспирантуры и докторантуры управления научной политики и исследований
Сочинский государственный университет
ул. Пластунская, 94, г. Сочи, 354003, Российская Федерация
annaporsh12@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatyana D. Dubovitskaya, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Defectology
Sochi State University
94, Plastunskaya Str., Sochi, 354003, Russian Federation
tatdm@mail.ru
SPIN-code: 4613-3319
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-2672>
ResearcherID: ABE-3434-2020
Scopus Author ID: 6504755962

Yulia E. Makarevskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Dean of the Social and Pedagogical Faculty

Sochi State University

94, Plastunskaya Str., Sochi, 354003, Russian Federation

yuliya-sochi@mail.ru

SPIN-code: 7308-1407

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6937-6784>

ResearcherID: AAO-8568-2021

Scopus Author ID: 57224937203

Lyudmila V. Kravchenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology

Sochi State University

94, Plastunskaya Str., Sochi, 354003, Russian Federation

ludak@inbox.ru

SPIN-code: 7153-6308

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0883-7943>

Anna A. Porshneva, Document Specialist at the Department of Post-graduate and Doctoral Studies of the Department of Scientific Policy and Research

Sochi State University

94, Plastunskaya Str., Sochi, 354003, Russian Federation

annaporsh12@gmail.com

SPIN-code: 7420-0053

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1351-4206>

Поступила 23.04.2025

После рецензирования 19.05.2025

Принята 25.05.2025

Received 23.04.2025

Revised 19.05.2025

Accepted 25.05.2025