

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.015.03
doi: 10.17223/15617793/515/18

Копинг-стратегии и психологические особенности педагогов с различным стажем профессиональной деятельности: психолого-образовательный контекст

Оксана Владимировна Задорожная¹, Елена Николаевна Новохатько²

¹ Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростов-на-Дону, Россия, mdh03@list.ru

² Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, elenanovok@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи коммуникативно-эмоционального профиля педагогов, имеющих разный стаж педагогической деятельности, с копинг-стратегиями в ситуациях профессионального взаимодействия. Выявлены статистически значимые различия между группами респондентов по трем ключевым копинг-стратегиям; установлено, что педагоги со стажем до 5 лет чаще используют эмоционально-ориентированные стратегии, в арсенале педагогов со стажем 5–14 лет наблюдается преобладание проблемно-ориентированного копинга, у педагогов со стажем свыше 15 лет преобладают стратегии избегания.

Ключевые слова: педагоги с разным стажем педагогической деятельности, психологические особенности личности, копинг-стратегия, копинг-модели, совладающее поведение, самоэффективность

Для цитирования: Задорожная О.В., Новохатько Е.Н. Копинг-стратегии и психологические особенности педагогов с различным стажем профессиональной деятельности: психолого-образовательный контекст // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 515. С. 154–161. doi: 10.17223/15617793/515/18

Original article
doi: 10.17223/15617793/515/18

Coping strategies and psychological characteristics of teachers with different professional experience: A psychological and educational context

Oksana V. Zadorozhnaya¹, Elena N. Novokhatko²

¹ Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russian Federation, mdh03@list.ru

² Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, elenanovok@yandex.ru

Abstract. This article analyses the specific features of coping strategies, personal characteristics, and self-efficacy levels among teachers with different lengths of professional experience. The study involved 90 teachers from municipal schools in Rostov-on-Don and Rostov Oblast, stratified into three groups based on their length of service: Group 1 (up to 5 years, n=30), Group 2 (5–14 years, n=30), and Group 3 (over 15 years, n=30). The diagnostic tools employed were: the Coping Behavior in Stressful Situations questionnaire (by S. Normann, D.F. Endler, J.A.M. Parker; adapted version by T.A. Kryukova); the Methodology for Assessing Coping Behavior Strategies and Models (by N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova); the Self-Efficacy Scale (by R. Schwarzer, M. Jerusalem; adapted by V.G. Romek); the 16 Personality Factor Questionnaire by R.B. Cattell. Statistical analysis included an assessment of internal consistency using Cronbach's alpha coefficient; descriptive statistics (median, standard deviation); correlation analysis using Spearman's rank correlation coefficient (ρ); group comparisons using the Kruskal–Wallis H-test and the Mann–Whitney U-test; Tukey's post-hoc test; and multivariate analysis of variance (MANOVA) using Wilks' Lambda and univariate F-tests. Data analysis was performed using the IBM SPSS 21.0 software package, with the level of statistical significance set at $p \leq 0.05$. The results indicated that the length of teaching experience is associated with the nature of the coping strategies used and the level of self-efficacy. Novice teachers more frequently use emotion-focused and reactive coping strategies while demonstrating a moderately low level of self-efficacy. Teachers with 5–14 years of experience tend to use proactive and problem-focused strategies, yet they show a minimal level of self-efficacy. Among teachers with over 15 years of experience, a tendency to use avoidant methods was observed, coupled with a moderate level of self-efficacy. The analysis of personality traits revealed significant differences in characteristics such as openness, emotional stability, social boldness, nonconformity, volitional qualities, and tension level. High self-efficacy was positively correlated with constructive coping strategies, indicating the importance of personality traits for overcoming professional stressors. The data obtained in this study have practical significance for designing psychological support and burnout prevention programs for teachers, taking into account their professional experience and individual psychological profiles.

Keywords: teachers with different teaching experience, psychological personality traits, coping strategy, coping models, coping behavior, self-efficacy

For citation: Zadorozhnaya, O.V. & Novokhatko, E.N. (2025) Coping strategies and psychological characteristics of teachers with different professional experience: A psychological and educational context. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal.* 515. pp. 154–161. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/515/18

Актуальность исследования. Трансформация общественных устоев актуализирует потребность изучения механизмов, помогающих человеку адаптироваться к новым условиям и требованиям социальной среды, к своей роли в новом обществе, к новым мировоззренческим установкам, а основным механизмом адаптации человека к нестабильным социальным условиям является его совладание с новыми трудными ситуациями, которые требуют особых усилий и заставляют проявлять личностные качества и психологические особенности, помогающие сохранить органические, психологические и социальные составляющие личности, что определяется термином «копинг-поведение».

Одной из основных функций копинг-поведения является быстрая адаптация человека к проблемным и кризисным ситуациям, что позволяет соотнести свои возможности с требованиями ситуации, уменьшив тем самым эмоциональное напряжение; это дает возможность иначе взглянуть на ситуацию и найти варианты конструктивного решения, а также провести коррекцию самооценки и регулировать взаимоотношения с окружающими [1, 2].

Понятие копинг-поведения применяется при анализе поведенческого реагирования человека на стрессовые ситуации и определяется как способность адекватно реагировать на внешние воздействия в соответствии с тремя компонентами: 1) органический – способность организма к адекватному реагированию; 2) мотивационный – причины для адаптации к условиям окружающей среды; 3) психофизиологический – способность поддерживать психическое равновесие. Целью копинга является устранение угроз и достижение баланса между требованиями среды и ресурсами для их удовлетворения [3]. Таким образом, копинг – это стратегии действий, которые человек реализует в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, они осуществляются в процессе функционирования когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности и обеспечивают большую или меньшую успешность адаптации. Копинг-стратегии являются способами преодоления стрессовых ситуаций на основе осознаваемого выбора стиля реагирования на стресс и характера действий человека при взаимодействии с окружающим миром.

В современной модели стресса предложены следующие типы совладания: 1) сосредоточение на проблеме и воздействие на источники напряжения для его устранения; 2) фокусировка на эмоциях для их урегулирования; 3) избегание любых социальных контактов [4].

В педагогической деятельности требуются определенные ресурсы, представленные копинг-стратегиями, которые позволяют педагогу справляться с эмоциональным напряжением и находить решения профессиональных задач в условиях нестабильности. Для педагога отсутствие высоких адаптационных навыков может привести к эмоциональным срывам и различным профдеформациям, длительный стресс может сказываться на психическом состоянии личности, вызывая нарушения в ее субъективном мире и ставя под

угрозу нормальное функционирование. В результате возможно возникновение кризисного состояния, что делает невозможным выполнение профессиональных обязанностей [5].

Проблема стратегий совладания со стрессом в рамках профессиональной деятельности является активно изучаемой в исследованиях российских и зарубежных учёных. Современные исследования подчёркивают, что профессиональный стаж педагогов оказывает существенное влияние на общее психологическое благополучие. Так как в целом копинг рассматривается как индивидуальный способ защиты от стресса, можно предположить наличие связи копинг-поведения с психологическими особенностями личности и эмоционально-коммуникативным конструктом, проявляющимся в эмпатии, уровень развития которой выступает определяющим профессионально важным качеством для педагогической деятельности. Конструктивные стратегии копинг-поведения рассматриваются как основа для формирования ресурсного состояния, купирования деструктивных форм реагирования на стрессоры, а также профилактической мерой эмоционального выгорания педагогов, возрастающего с увеличением педагогического стажа [6].

Современные **отечественные подходы** к изучению копинг-стратегий педагогов представлены исследованиями: уровня психологического благополучия педагогов, выступающего драйвером для выбора копинг-стратегии; взаимосвязи копинг-стратегий с гендерными характеристиками уровня стресса и силы переживаний [7]; уровня удовлетворённости работой, детерминирующим использование адаптивных копинг-стратегий, таких как положительная переоценка и отвлечение на приятные занятия; взаимосвязи между готовностью к использованию инновационных форм деятельности в связи с выбираемыми педагогами копинг-стратегиями; копинг как проявление определенного уровня эмоциональной устойчивости способов осознанного и целенаправленного реагирования с экстра- или интрапунитивным вектором в преодолении стрессовой ситуации.

Особое внимание в исследовании уделяется копинг-стратегиям учителей. Авторы отмечают, что учителя, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, более эффективно справляются с профессиональными стрессами, используя такие адаптивные копинг-стратегии, как: 1) проблемно-ориентированная с акцентом на активное решение проблем и поиск поддержки у коллег; 2) эмоционально-ориентированная, включающая управление эмоциями и использование техник релаксации [8].

Зарубежные исследования копинг-стратегий педагогов сосредоточены на изучении высокой стрессо-генности педагогической деятельности, приводящей к эмоциональному истощению и выгоранию усиливающемуся при возникновении внештатных ситуаций, таких как пандемия, и при переходе к обучению в дистанционном онлайн-формате. Работы зарубежных исследователей позволяют считать, что на выбор копинг-стратегий влияют такие ресурсы, как оптимизм и самообучение, а также характер социальных взаимодействий в учебном учреждении.

Также в зарубежных исследованиях копинг-стратегий педагогов делается акцент на разработке методов самопомощи, позволяющих эффективно справляться с пролонгированным профессиональным стрессом посредством улучшения эмоционального благополучия, что способствует профессиональной эффективности педагогов, повышению устойчивости и развитию эмоционального интеллекта.

Также зарубежные исследования подчеркивают наличие взаимосвязи между стажем педагогической деятельности и выбором педагогами копинг-стратегий. Так, модель SHIELD объединяет стратегии для улучшения профессионального благополучия учителей посредством включения в профессиональную жизнь и дальнейшего мониторинга таких факторов среды, как самопомощь (доступ к психологической помощи, программам наставничества), здоровье (забота о своем физическом и психическом здоровье), здоровая рабочая среда (безопасные и комфортные условия труда), взаимодействие (формирование благоприятного микроклимата), эмпатия (получение необходимой поддержки от коллег), лидерство и развитие (участие в профессиональных сообществах).

Психологические особенности педагогов исследуются в контексте следующих подходов:

- социально-психологический, предполагающий изучение направленности педагога на область межличностных отношений, уровень эмпатии, позитивный вектор восприятия и оценки людей, коммуникабельность, дисциплинированность, аккуратность, честность, невербальная компетентность, стрессоустойчивость [9];

- когнитивно-поведенческий: в качестве базовых акцентов в личности педагога выделяют проницательность, внимательность и усидчивость, сосредоточенность, память, внимание к деталям, суггестивные способности [10], к тому же психологические особенности учителя условно разделяются на желательные (справедливость, человечность, честность) и нежелательные (раздражительность, нетерпеливость) [11];

- актуализирующий роль сензитивной направленности педагога; данный подход указывает на необходимую экстравертированность учителя [10], а также чувствительность к учащемуся как субъекту общения, знания и труда, состоящую из трех ощущений: чувства объекта, чувства такта и чувства сопричастности [12];

- теория профессиональных деформаций, рассматривающая работу педагога как вид деятельности с высоким риском профессиональных деструкций вследствие неопределенности, вызывающей психическую напряженность, отрицательные эмоции, неоправдавшиеся ожидания и отсроченность результата [13]; к предикторам выгорания исследователи относят высокий нейротизм и экстраверсию, которые ведут к эмоциональному истощению, высокие показатели дружелюбия, вызывающие деперсонализацию, и ответственность, которая повышает личностные достижения [S. Sahebjam], а эмоциональная стабильность, смелость, практичность, независимость от группы, стремление к инновациям и открытости предотвращают развитие стресса у учителя. Образовательные

инновации, нестабильность актуальных образовательных моделей вызывают стресс у учителей с высокой степенью экстраверсии, тогда как для учителей с высоким нейротизмом типичен стресс от недостатка времени, административных трудностей и плохого поведения учеников.

В контексте подходов, изучающих роль психологических особенностей педагога в возникновении профессиональных деформаций, большое место занимают исследования эмоционального интеллекта (способность, интегрирующая интеллектуальную и эмоциональную сферы психики, которая выступает предиктором эмоционального выгорания педагога: низкий уровень эмоционального выгорания положительно коррелирует со способностью к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, что приводит к росту мотивации, эффективности преподавания и успеваемости учащихся).

Эмоциональный интеллект педагога детерминирует развитие других личностных характеристик, таких как мышление, эмоциональная стабильность, сознательность, смелость, практичность, уверенность в себе, отсутствие внутренней напряженности [14]. Несбалансированное развитие эмоционального интеллекта приводит к нарушениям психологического благополучия учителя и неконструктивным стратегиям взаимодействия [15], а развитая способность педагога распознавать эмоции другого без показателей стрессоустойчивости или внутренняя односторонняя направленность педагога понимать только свои эмоции, способствуют неконструктивному взаимодействию с другим человеком [16].

Также в исследованиях психологических особенностей педагога и их роли подчеркивается проблема мотивации профессиональной деятельности педагога. Так, выявлено, что заинтересованность в содержании педагогического труда сменяется у педагогов заинтересованностью в повышении материального уровня жизни, а одна из причин ухода педагога из профессии связана с долговременными изменениями в ценностных ориентациях личности и трансформацией ведущих мотивов в сторону повышения материального уровня, при этом чем ярче был выражен мотив достижения материального благополучия, тем короче время принятия решения [17].

Таким образом, как отечественные, так и зарубежные исследования подтверждают, что специфика педагогической деятельности имеет ряд последствий в виде высокой стрессогенности, риска эмоционального выгорания, особенностей использования стратегий сопротивления. Проведенный анализ литературы позволяет говорить о фрагментарности исследований в области изучения копинг-стратегий педагогов с разным стажем профессиональной деятельности в ситуациях профессионального взаимодействия в соответствии с индивидуальными особенностями, что и послужило основой нашего исследования.

Цель исследования: выявить особенности копинг-стратегий педагогов с разным стажем профессиональной деятельности и их связи с личностными качествами на разных этапах профессионального развития.

Предмет: копинг-стратегии педагогов в профессиональной деятельности в зависимости от личностных качеств и стажа работы.

Объект исследования: педагоги муниципальных общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону и Ростовской области с разным стажем профессиональной деятельности.

Теоретико-методологическое обоснование.

Исследование базируется на следующих подходах:

- принцип развития, последовательности и гетерохронности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.);
- системная концепция психической адаптации и дезадаптации (А.А. Налгаджян, Л.М. Фридман и др.);
- теории индивидуально-психологических особенностей личности (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын и др.);
- концепции стресса и копинг-поведения (Л.И. Анцыферова, Н. Selye, H.G. Wolff, S. Folkman, R. Lazarus и др.);
- модели профессионализации и этапы развития профессионала (К.А. Абульханова-Славская, Н.Е. Водопьянова, Э.Ф. Зеер и др.);
- теории профессиональных деструкций личности (А.А. Реан, М.В. Борисова, Э.Ф. Зеер, Д.Р. Мерзлякова и др.);
- модели формирования копинговых стратегий (А.Р. Лурия, Н. Selye, W. Weiten, E. Heim, S.R. Maddi, P. Wadhwa и др.);
- концепции, объясняющие механизм действия копинг-стратегий на личность (R. Lazarus, H. Selye, Э. Хайм, L. Lemyre, P. Tessier и др.);
- теории сохранения ресурсов (COR-theory S. Hobfoll).

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 90 педагогов муниципальных школ Ростова-на-Дону и Ростовской области. Выборка была стратифицирована по стажу работы: группа 1 (до 5 лет, $n = 30$), группа 2 (5–14 лет, $n = 30$), группа 3 (свыше 15 лет, $n = 30$). Критерии включения: стаж работы не менее одного года, добровольное информированное согласие на участие.

В качестве **диагностических инструментов** использовались:

1. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (C. Normann, D.F. Endler, D.A. James, M.I. Parker; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) [6]. Надёжность: Cronbach's $\alpha = 0,78$ – $0,85$.

2. Методика для оценки стратегий и моделей преодолевающего поведения (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова). Надёжность: Cronbach's $\alpha = 0,80$ – $0,88$.

3. 16-факторный опросник Р. Кеттелла для изучения психологических особенностей педагогов. Надёжность: Cronbach's $\alpha = 0,70$ – $0,82$.

4. Шкала самоэффективности (R. Schwarzer, M. Jerusalem; адаптация В.Г. Ромека) для изучения оценки педагогами эффективности собственных действий. Надёжность: Cronbach's $\alpha = 0,90$.

Гипотезы исследования:

1. Существует взаимосвязь между стажем педагогической деятельности и ведущими копинг-стратегиями.

2. У педагогов с разным стажем профессиональной деятельности существуют качественные различия в ведущих копинг-стратегиях и копинг-моделях.

3. Между личностными особенностями педагогов и их копинг-стратегиями существует взаимосвязь, соответствующая стажу профессиональной деятельности.

Для проверки выдвинутых гипотез применялись следующие статистические процедуры:

- оценка метода внутренней согласованности с использованием коэффициента Cronbach's α ;
- описательная статистика (медиана, стандартное отклонение);
- корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена (ρ);
- сравнение групп с помощью Н-критерия Краскела–Уоллиса и U-критерия Манна–Уитни;
- Tukey's post-hoc test;
- многомерный дисперсионный анализ (MANOVA) с использованием критериев Lambda Уилкса и однофакторных F-тестов.

Анализ данных проводился с использованием пакета программ IBM SPSS 21.0, уровень статистической значимости $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

1. Для проверки наличия закономерностей в распространённости копинг-стратегий среди педагогов с разным профессиональным стажем была применена методика «Модели преодолевающего поведения» (шкала SACS; русская адаптация Н. Водопьяновой и Е. Старченковой). Статистическая обработка данных проводилась с использованием Н-критерия Краскела–Уоллиса и U-критерия Манна–Уитни для попарных сравнений, а также коэффициента ранговой корреляции Спирмена ρ для анализа взаимосвязи между копинг-стратегиями и личностными чертами.

Результаты анализа показывают, что педагоги всех групп характеризуются просоциальной направленностью поведения, стремлением к поиску социальной поддержки и управлению эмоциональным состоянием при профессиональных стрессах. Однако индекс конструктивности (ИК) стратегии преодоления стресса сохраняется: средние значения наблюдались у педагогов 1-й (<5 лет стажа) и 3-й групп (>15 лет стажа), а более низкие – у педагогов 2-й группы (5–14 лет стажа).

Таблица 1
Результаты Н-критерия Краскела–Уоллиса: различия в копинг-стратегиях педагогов с разным стажем профессиональной деятельности (методика SACS)

| Модель поведения | Н | р | Значение |
|----------------------------|--------|-------|----------|
| Поиск социальной поддержки | 9,903 | 0,007 | ** |
| Избегание | 16,662 | 0,000 | ** |
| Импульсивные действия | 6,625 | 0,036 | * |
| Манипулятивные действия | 8,120 | 0,017 | ** |

Примечание: $p < 0,05$ (*); $p < 0,01$ (**).

Тест Краскела–Уоллиса выявил значимые закономерности в копинг-стратегиях: избегание и манипулятивное поведение характерны для педагогов 2-й группы (стаж 5–14 лет), педагоги 1-й (<5 лет стажа)

и 3-й групп (>15 лет стажа) чаще используют стратегии поиска социальной поддержки и конструктивного взаимодействия.

Для попарного сравнения полученных данных был применен У-критерий Манна–Уитни, подтвердивший значимые различия между результатами:

- 1-й и 2-й групп – по ассертивным действиям, осторожным действиям и манипулятивным стратегиям;
- 2-й и 3-й групп – по активным действиям, поиску социальной поддержки и защитным действиям;
- 1-й и 3-й групп – по поиску социальной поддержки, импульсивным действиям и избеганию.

2. Связь между личностными чертами педагогов и копинг-стратегиями. Анализ взаимосвязей между личностными чертами (опросник 16PF) и копинг-стратегиями (SACS) был проведен с использованием коэффициента корреляции Спирмена r .

Таблица 2
Корреляция рангов Спирмена между чертами личности и копинг-стратегиями (группа 1: стаж <5 лет)

| Черта (16PF) | Настойчивые действия | Социальный контакт | Социальная поддержка | Осторожные действия | Импульсивные действия | Избегание | Косвенные действия |
|------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|-----------|--------------------|
| A (Открытость) | ,46** | ,38* | ,47** | – | – | – | – |
| G (Совестливость) | ,42* | – | ,45** | – | – | – | – |
| Q1 (Открытость к изменениям) | – | – | – | –,46** | ,47** | – | –,38* |
| Q4 (Напряжение) | – | – | – | ,44* | – | ,44* | – |

Примечание: $p < ,05$ (*), $p < ,01$ (**). Пустые ячейки указывают на незначимые корреляции

Данные, полученные для группы 1 (стаж <5 лет), констатируют:

- открытость (A) положительно коррелирует с умением устанавливать качественные межличностные отношения, поиском социальной поддержки и настойчивостью;
- эмоциональная дисциплинированность (G) актуализирует проактивное социальное поведение и активные стратегии преодоления;
- открытость к изменениям (Q1) отрицательно коррелирует с осторожностью и положительно – с импульсивностью;
- высокий уровень напряжения (Q4) статистически значимо связан с повышенной осторожностью и избеганием напряженных ситуаций.

Данные, полученные для группы 2 (5–14 лет стажа), констатируют:

- склонность к лидерству (E) положительно связана с импульсивностью, скоростью принятия решений, эмоциональностью;

– совестливость (G) статистически значимо связана с ответственностью, ассертивными действиями и умением строить отношения;

– рациональность (N) коррелирует с самостоятельностью в принятии решений, инициативностью респондентов в социально востребованных ситуациях;

– подозрительность (L) статистически значимо связана с копинг-моделью избегания, гибкостью и дипломатичностью;

– самодостаточность (Q2) коррелирует с поиском социальной поддержки через социальные связи в форме обмена полезной информацией.

Таблица 3
Коэффициент корреляции Спирмена между чертами личности и копинг-стратегиями (группа 2: 5–14 лет стажа)

| Черта (16PF) | Ассертивные действия | Вступление в социальный контакт | Поиск социальной поддержки | Импульсивные действия | Избегание |
|----------------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------|
| E (склонность к лидерству) | – | – | – | 0,46* | – |
| G (совестливость) | 0,44** | – | – | – | – |
| N (искушенность) | – | 0,38* | – | – | – |
| L (подозрительность) | – | – | – | – | 0,42* |
| Q2 (самодостаточность) | – | – | 0,46* | – | – |

Примечание: $p < ,05$ (*), $p < ,01$ (**).

Таблица 4
Коэффициент корреляции Спирмена между чертами личности и копинг-стратегиями (группа 3: ≥ 15 лет стажа)

| Черта (16PF) | Ассертивные действия | Осторожные действия | Импульсивные действия | Избегание | Косвенные действия |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|-----------|--------------------|
| A (открытость) | – | 0,44** | – | – | – |
| B (развитость логического мышления) | – | – | –0,46* | – | – |
| F (беспечность) | | – | – | –0,47** | – |
| H (социальная смелость) | 0,41* | – | – | – | – |
| I (чувствительность) | | – | – | – | –0,39* |

Примечание: $p < ,05$ (*), $p < ,01$ (**).

Данные, полученные для группы 3 (≥ 15 лет стажа), констатируют:

– открытость (A) положительно коррелирует с осторожностью, умением устанавливать качественные межличностные отношения, способностью к сотрудничеству и компромиссу;

– высокие показатели логического мышления (B) отрицательно связаны с копинг-моделью импульсивных действий, склонностью включаться в стрессогенные ситуации и принимать необдуманные решения;

– беспечность (F) отрицательно связана с копинг-моделью избегания;

– социальная смелость (H) положительно коррелирует с ассертивными стратегиями;

– чувствительность (I) отрицательно связана с принятием спонтанных решений и необдуманных поступков.

3. Личностные особенности педагогов на разных этапах профессионального развития. Для оценки личностных особенностей педагогов был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Таблица 5

Средние значения по шкалам 16PF у педагогов с разным стажем

| Шкала | Черта | Группа 1 (<5 лет) | Группа 2 (5–14 лет) | Группа 3 (>15 лет) |
|-------|---------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| A | Открытость | 9,1 | 7,2 | 6,1 |
| B | Развитость логического мышления | 7,9 | 8,1 | 9,7 |
| C | Эмоциональная стабильность | 5,3 | 6,3 | 4,7 |
| E | Склонность к лидерству | 4,2 | 8,0 | 7,5 |
| F | Беспечность | 6,3 | 8,1 | 6,0 |
| G | Совестливость | 7,2 | 5,5 | 7,2 |
| H | Социальная смелость | 7,1 | 6,2 | 4,7 |
| I | Чувствительность | 7,7 | 4,1 | 5,3 |
| L | Подозрительность | 4,4 | 7,0 | 5,5 |
| M | Мечтательность | 7,0 | 3,3 | 4,8 |
| N | Искушенность | 5,3 | 8,8 | 6,3 |
| O | Неуверенность | 7,9 | 3,6 | 3,3 |
| Q1 | Открытость к изменениям | 7,0 | 5,4 | 6,2 |
| Q2 | Самодостаточность | 6,1 | 4,2 | 6,1 |
| Q3 | Перфекционизм | 6,4 | 5,1 | 6,1 |
| Q4 | Напряжение | 8,0 | 4,2 | 5,1 |

Проведенный анализ выявил значимые различия между группами:

– педагоги первой группы (<5 лет) отличаются большей открытостью, чувствительностью, но также демонстрируют более высокий уровень напряженности и эмоциональной неустойчивости.

– педагоги второй группы (5–14 лет) отличаются развитыми когнитивными способностями, лидерскими качествами и склонностью к самостоятельности, но демонстрируют меньшую эмоциональную чувствительность;

– педагоги третьей группы (>15 лет) характеризуются высоким уровнем логического мышления, саморегуляцией и устойчивостью, однако проявляются признаки утомляемости и снижения чувствительности.

Табл. 2–5 подтверждают статистически значимые различия между изменениями по ряду факторов, таких как открытость, логическое мышление, эмоциональная устойчивость, социальная смелость и спокойствие.

Таблица 6

Статистически значимые различия по шкалам Р. Кеттелла (критерий Н Краскала–Уоллеса)

| Шкалы опросника Кеттелла | H | p | Значение |
|--------------------------------|--------|-------|----------|
| A – открытость | 9,903 | 0,007 | ** |
| B – логическое мышление | 15,364 | 0,000 | ** |
| C – эмоциональная устойчивость | 6,122 | 0,026 | * |
| H – социальная смелость | 8,131 | 0,016 | ** |
| L – подозрительность | 10,86 | 0,001 | ** |
| O – неуверенность | 7,42 | 0,025 | * |
| Q2 – нонконформизм | 12,05 | 0,002 | ** |
| Q3 – волевые свойства | 10,66 | 0,001 | ** |
| Q4 – напряженность | 8,36 | 0,015 | * |

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$; * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Для уточнения различий между группами был применён У-критерий Манна–Уитни. Результаты представлены в табл. 7–9.

Таблица 7
U-критерий Манна–Уитни: различия между группой 1 (стаж ≤ 5 лет) и группой (стаж 5–14 лет) 2

| Шкалы методики | U | p | Значение |
|--------------------------------|-------|-------|----------|
| C – эмоциональная устойчивость | 471,5 | 0,004 | ** |
| H – смелость | 431,5 | 0,001 | ** |
| Q1 – готовность к риску | 428 | 0,001 | ** |
| Q4 – напряженность | 230,5 | 0,015 | * |

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$; * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Таблица 8
U-критерий Манна–Уитни: различия между группой 1 (стаж ≤ 5 лет) и группой 3 (стаж > 15 лет)

| Шкалы методики | U | p | Значение |
|-----------------------------------|-------|-------|----------|
| A – открытость | 148,5 | 0,004 | ** |
| B – развитие логического мышления | 275,5 | 0,025 | * |
| E – склонность к лидерству | 248,5 | 0,007 | ** |
| G – совестливость | 216,5 | 0,002 | ** |
| L – подозрительность | 284,5 | 0,036 | * |

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$; * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Таблица 9
U-критерий Манна–Уитни: различия между группой 2 (стаж 5–14 лет) и группой 3 (стаж > 15 лет)

| Шкалы методики | U | p | Значение |
|-----------------------------------|-------|-------|----------|
| A – открытость | 231,5 | 0,006 | ** |
| B – развитие логического мышления | 245 | 0,011 | * |
| I – чувствительность | 230,5 | 0,015 | * |
| Q2 – нонконформизм | 256 | 0,007 | ** |
| Q3 – волевые свойства | 243 | 0,028 | * |
| Q4 – напряженность | 213,5 | 0,005 | ** |

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$; * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

4. Оценка уровня самоэффективности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Для оценки уровня самоэффективности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности была использована Шкала общей самоэффективности (Schwarzer & Jerusalem), показавшая высокую внутреннюю согласованность (Cronbach's $\alpha = 0,90$), что подтверждает ее надежность.

Уровни самоэффективности зависят от стажа работы и тяготеют к средним показателям:

– группа 1 (стаж ≤ 5 лет): $M = 3,08$, $SD = 0,60$.

– группа 2 (стаж 5–14 лет): $M = 4,22$, $SD = 0,50$.

– группа 3 (стаж > 15 лет): $M = 4,00$, $SD = 0,45$.

Таблица 10
Описательная статистика и результаты однофакторного дисперсионного анализа по шкале самоэффективности в группах педагогов с разным стажем

| Группа | M | SD | F (2,87) | p | η^2 | Post hoc Tukey |
|--------------------------|------|------|----------|------|----------|--------------------------------|
| Группа 1 (≤ 5 лет) | 3,08 | 0,60 | – | – | – | – |
| Группа 2 (5–14 лет) | 4,22 | 0,50 | 5,27 | ,007 | ,11 | > Группа 1 **, > Группа 3 * |
| Группа 3 (> 15 лет) | 4,00 | 0,45 | – | – | – | – |

Примечание: * – различие значимостей на уровне $p < ,05$; ** – различие значимостей на уровне $p < ,01$; η^2 – размер эффекта (доля дисперсии).

Однофакторный дисперсионный анализ показал статистически значимое влияние группового фактора «стаж работы» на уровень самоэффективности ($F(2,87) = 5,27$, $p = 0,007$). Мера эффекта ($\eta^2 = 0,11$) указывает, что 11% дисперсии в показателях самоэффективности можно объяснить различиями между группами по стажу деятельности; данное значение относится к умеренным и говорит о статистической значимости фактора «стаж» для оценки самоэффективности педагогов.

Post-hoc test с использованием критерия Tukey уточнил различие между результатами: уровень самоэффективности у педагогов со стажем 5–14 лет статистически значимо выше, чем у педагогов со стажем менее 5 лет ($p = 0,005$) и более 15 лет ($p = 0,04$). Статистически значимых различий между результатами респондентов группы (<5 лет) и группы 3 (>15 лет) не выявлено.

Интерпретация результатов по группам:

– группа 1 (<5 лет стажа) – низкий уровень самоэффективности ($M = 3,08$), что объясняется дефицитом профессионального опыта и нестабильностью профессиональной идентичности;

– группа 2 (5–14 лет стажа) – продемонстрировала статистически значимо более высокий уровень самоэффективности ($M = 4,22$), что объясняется наличием опыта, профессиональных навыков и сформированным представлением о собственных возможностях в преодолении трудностей, что способствует уверенности в решении профессиональных задач;

– группа 3 (>15 лет стажа) – показатели самоэффективности снижены ($M = 4,00$) по сравнению с группой 2, но выше, чем в группе 1, что говорит о перераспределении мотивации с карьерного роста на сохранение ресурсов и о стремлении к обретению эмоционального баланса.

Таким образом, результаты проявляются в наличии нелинейной зависимости уровня самоэффективности от стажа профессиональной деятельности с пиком эффективности у педагогов группы 2 (стаж 5–14 лет).

5. Связь стажа с копинг-стратегиями и личностными особенностями педагогов. Полученные результаты доказывают, что стаж профессиональной деятельности играет важную роль в выборе копинг-стратегий. Педагоги со стажем до 5 лет чаще используют эмоционально-ориентированные и реактивные стратегии, респонденты группы 2 (стаж 5–14 лет) чаще используют дезадаптивные механизмы совладания, что связано с повышенным уровнем профессионального выгорания и снижением удовлетворенности работой на этом этапе карьеры. Такие черты личности, как эмоциональная стабильность, социальная смелость и добросовестность, являются значимыми факторами при выборе конкретных стратегий совладания. Результаты также выявили наличие связей между личностными качествами (по данным 16-факторного опросника Р. Кеттелла) и выбором копинг-стратегий у педагогов разных групп: высокая самоэффективность положительно коррелирует с конструктивными копинг-стратегиями, что указывает на значение личностных черт для преодоления профессиональных стрессоров.

Таким образом, все заявленные гипотезы нашли эмпирическое подтверждение:

– установлены различия в копинг-стратегиях педагогов в зависимости от стажа работы;

– выявлены особенности копинг-моделей и копинг-стратегий между исследуемыми группами;

– подтверждена связь между личностными особенностями и копинг-поведением.

Практическая значимость исследования. На основе полученных результатов исследования возможна разработка программ психологической поддержки педагогов с учетом их опыта профессиональной деятельности и личностных особенностей, что может способствовать профилактике профессионального выгорания, созданию психологической устойчивости и повышению общей эффективности педагогической деятельности.

Список источников

- Крюкова Т.Н. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психология и практика : сб. научн. трудов. Вып. 1. Кострома, 2001. С. 70–82.
- Zadorozhnaya O.V., Maiba V.V., Novokhat'ko E.N., Lomova N.In. Strategies of coping with situations of difficult pedagogical communication among teachers working in residential institutions // SHS Web of Conferences. 2019. Vol. 70. Art. No. 08045. P. 1–6. doi: 10.1051/shsconf/20197008045
- Артемьева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2021. № 4 (42). С. 79–82.
- Цепков А.Ю. Копинг-поведение учителя: специфика и динамика стратегий реагирования в конфликтах в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Теория и практика общественного развития. 2021. № 1. С. 153–156.
- Брагина Е.А., Белозерова Л.А., Романова А.В. Копинг-поведение педагогов с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 70–76.
- Антоновский А.В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2020. 188 с.
- Озеров Д.Б. Особенности копинг-стратегий у педагогов с разным типом субъектной регуляции и стажем работы // Актуальные вопросы педагогики и психологии : материалы международной заочной научно-практической конференции. Ч. 1 (01 августа 2021 г.). Новосибирск, 2021. С. 80–85.
- Первистская А.М. Анализ предпочтаемых копинг-стратегий у педагогов с разным стажем работы // Вестник Курганского государственного университета. 2013. № 4 (31). С. 92–95.
- Петухова Л.П., Серегина Н.В., Катунина Н.П., Стратиленко Е.Н. Профессионально-психологические особенности личности педагогов на разных этапах профессионального становления // Ученые записки университета Лесгабта. 2021. № 5 (195). С. 495–501.
- Туренко Е.А. Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 4. С. 186–192
- Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2016. 336 с.
- Лебедева Л.В. Копинг-стратегии у педагогов с 5–10-летним стажем: исследования и практическая инновационность // Психологическое здоровье. 2021. № 19 (6). С. 109–121.
- Мартынова Н.А. Психологические аспекты преодоления стресса педагогами в условиях меняющихся образовательных стандартов // Образование и наука. 2020. № 42 (1). С. 113–126.
- Водопьянова Н.В., Старченкова А.В. Преодолевающее поведение у педагогов: исследования и практическое применение // Психология и педагогика. 2021. № 45 (3). С. 56–70.

15. Крюкова И.В. Копинг-поведение педагогов в условиях профессионального стресса // Психология труда и организации. 2021. № 32 (2). С. 110–120.
16. Смирнова Н.В. Личностные особенности педагогов и их влияние на копинг-стратегии в образовательном процессе // Психологические исследования. 2022. № 58 (1). С. 85–99.
17. Миронов В.А., Исаева И.А. Корреляция личностных и копинг-стратегий педагогов с разным стажем работы // Вопросы психологии. 2022. № 40 (2). С. 75–89.

References

1. Kryukova, T.N. (2001) O metodologii issledovaniya i adaptatsii oprosnika diagnostiki sovladayushchego (koping) povedeniya [On the Methodology of Research and Adaptation of the Coping Behavior Diagnosis Questionnaire]. In: *Psichologiya i praktika: sb. nauchn. trudov [Psychology and Practice: Collection of Scientific Papers]*. Issue 1. Kostroma. pp. 70–82.
2. Zadorozhnaya, O.V., Maiba, V.V., Novokhatko, E.N. & Lomova, N.I. (2019) Strategies of coping with situations of difficult pedagogical communication among teachers working in residential institutions. *SHS Web of Conferences*. 70. Art. No. 08045. pp. 1–6. doi: 10.1051/shsconf/20197008045.
3. Artemyeva, T.V. (2021) Issledovanie coping-strategiy pedagogov v professionalnoy deyatelnosti [Research of Teachers' Coping Strategies in Professional Activity]. *Obrazovanie i samorazvitiye*. 4 (42). pp. 79–82.
4. Tsepkova, A.Yu. (2021) Koping-povedenie uchitelya: spetsifika i dinamika strategiy reagirovaniya v konfliktakh v zavisimosti ot stazha professionalnoy deyatelnosti [Teacher's Coping Behavior: Specifics and Dynamics of Response Strategies in Conflicts Depending on Professional Experience]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 1. pp. 153–156.
5. Bragina, E.A., Belozerova, L.A. & Romanova, A.V. (2022) Koping-povedenie pedagogov s razlichnym professionalnym stazhem [Coping Behavior of Teachers with Different Professional Experience]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Sotsiokinetika*. 28 (4). pp. 70–76.
6. Antonovsky, A.V. (2020) *Zashchitno-sovladayushchee povedenie kak faktor professionalnogo zdorovya pedagogov obshcheobrazovatelnykh shkol* [Defensive-Coping Behavior as a Factor of Professional Health of General Education School Teachers]. Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
7. Ozerov, D.B. (2021) [Features of Coping Strategies among Teachers with Different Types of Subjective Regulation and Work Experience]. In: *Aktualnye voprosy pedagogiki i psichologii* [Current Issues of Pedagogy and Psychology]. Proceedings of the International Correspondence Conference. Part I. August 01, 2021. Novosibirsk. pp. 80–85. (In Russian).
8. Pervitskaya, A.M. (2013) Analiz predpochitaemykh coping-strategiy u pedagogov s raznym stazhem raboty [Analysis of Preferred Coping Strategies among Teachers with Different Work Experience]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4 (31). pp. 92–95.
9. Petukhova, L.P., Seregina, N.V., Katunina, N.P. & Stratienko, E.N. (2021) Professionalno-psichologicheskie osobennosti lichnosti pedagogov na raznykh etapakh professionalnogo stanovleniya [Professional-Psychological Personality Traits of Teachers at Different Stages of Professional Development]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 5 (195). pp. 495–501.
10. Turenko, E.A. (2010) Osobennosti sovladaniya uchiteley s professionalnym stressom [Features of Teachers' Coping with Professional Stress]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*. 4. pp. 186–192.
11. Starchenkova, E.S. & Vodopyanova, N.E. (2016) *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Saint Petersburg.
12. Lebedeva, L.V. (2021) Koping-strategii u pedagogov s 5–10-letnim stazhem: issledovaniya i prakticheskaya innovatsionnost [Coping Strategies among Teachers with 5-10 Years of Experience: Research and Practical Innovation]. *Psichologicheskoe zdorov'e*. 19 (6). pp. 109–121.
13. Martynova, N.A. (2020) Psichologicheskie aspekty preodoleniya stresa pedagorami v usloviyakh menyayushchikhsya obrazovatelnykh standartov [Psychological Aspects of Stress Overcoming by Teachers in the Context of Changing Educational Standards]. *Obrazovanie i nauka*. 42 (1). pp. 113–126.
14. Vodopyanova, N.V. & Starchenkova, A.V. (2021) Preodolevayushchee povedenie u pedagogov: issledovaniya i prakticheskoe primenie [Coping Behavior among Teachers: Research and Practical Application]. *Psichologiya i pedagogika*. 45 (3). pp. 56–70.
15. Kryukova, I.V. (2021) Koping-povedenie pedagogov v usloviyakh professionalnogo stressa [Coping Behavior of Teachers in Conditions of Professional Stress]. *Psichologiya truda i organizatsii*. 32 (2). pp. 110–120.
16. Smirnova, N.V. (2022) Lichnostnye osobennosti pedagogov i ikh vliyanie na coping-strategii v obrazovatelnom protsesse [Personal Characteristics of Teachers and Their Influence on Coping Strategies in the Educational Process]. *Psichologicheskie issledovaniya*. 58 (1). pp. 85–99.
17. Mironov, V.A. & Isaeva, I.A. (2022) Korrelyatsiya lichnostnykh i coping-strategiy pedagogov s raznym stazhem raboty [Correlation of Personal and Coping Strategies of Teachers with Different Work Experience]. *Voprosy psichologii*. 40 (2). pp. 75–89.

Информация об авторах:

Задорожная О.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры управления индустрией туризма Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: mdh03@list.ru

Новохатько Е.Н. – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: elenanovok@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

O.V. Zadorozhnaya, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russian Federation). E-mail: mdh03@list.ru

E.N. Novokhatko, Cand. Sci. (Psychology), associate professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation). E-mail: elenanovok@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.05.2025;
одобрена после рецензирования 04.06.2025; принята к публикации 30.06.2025.

The article was submitted 10.05.2025;
approved after reviewing 04.06.2025; accepted for publication 30.06.2025.