

Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-3-125-139

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ, ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Кукуляр А. М., Дмитриева М. А.*

Московский университет им. С. Ю. Витте (филиал),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор: e-mail: mdmitrieva@muiv.ru

Поступила в редакцию 05.02.2026

После доработки 27.02.2026

Принята к публикации 02.03.2026

Аннотация

Цель. Выявить взаимосвязь параметров самооотношения, фрустрационных реакций и самоэффективности, обусловленную возрастом, у школьных педагогов.

Процедура и методы. Для выявления степени выраженности исследуемых феноменов в двух группах педагогов были использованы: тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, методика исследования самооотношения (тест – опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантिलеева, методика определения общей и социальной самоэффективности М. Шеер и Д. Маддукс (в модификации Л. Бояринцевой). По данным методикам были протестированы респонденты первой (24–35 лет) и второй (35–55 лет) группы. Статистическая обработка данных производилась при помощи программы SPSS Statistics. В ходе расчётов использовался критерий равенства дисперсий Ливиня, а также параметрический критерий Пирсона, поскольку было проведено предварительное исследование распределения на нормальность признака.

Результаты. У молодых педагогов выявлены особенно яркие связи между эмоциональной открытостью, самопривязанностью и склонностью к интрапунитивным или избегательным реакциям, что отражает наличие недостаточно оформленного, подвижного самооотношения, и это делает личность начинающего педагога более уязвимой к фрустрации, снижая способность объективно оценивать ситуацию и действовать эффективно в рамках образовательного пространства. Зрелые специалисты более устойчивы и характеризуются внутренне согласованным самооотношением, что способствует конструктивному преодолению преград и формирует высокую профессиональную самоэффективность. Самоэффективность в группе зрелых педагогов оказалась тесно связана с тем, как они относятся к себе и какие стратегии выбирают в ситуации давления. Педагоги с высоким уровнем самопринятия и саморуководства демонстрируют продуктивные фрустрационные реакции и высокую устойчивость к профессиональным и жизненным трудностям. Молодые педагоги, обладающие развитым самоконтролем и уверенностью в собственных силах, значительно реже испытывают фрустрацию.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволяют расширить представления о психологической составляющей профессиональной деятельности педагога. Учёт выявленных особенностей позволит придать процессу формирования профессиональных компетенций школьных педагогов более выраженный профессионально-адаптивный характер.

© СС ВУ Кукуляр А. М., Дмитриева М. А., 2026.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагоги, самоотношение, самооффективность, фрустрационные реакции

Для цитирования: Кукуляр А. М., Дмитриева М. А. Особенности проявления самоотношения, фрустрационных реакций и самооффективности у педагогов средних общеобразовательных учреждений // Психологические науки. 2026. № 3. С. 125–139. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-125-139>

Original research article

SPECIFICS OF SELF-ATTITUDE, FRUSTRATION REACTIONS, AND SELF-EFFICACY AMONG SECONDARY SCHOOL TEACHERS

A. Kukulyar, M. Dmitrieva*

Moscow S. U. Witte University (branch), Rostov-on-Don, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: mdmitrieva@muiv.ru*

Received by the editorial office 05.02.2026

Revised by the author 27.02.2026

Accepted for publication 02.03.2026

Abstract

Aim. To analyse the relationship between self-attitude, frustration reactions and self-efficacy in secondary school teachers of different age groups.

Methodology. To identify severity of the phenomena under study in two groups of teachers, the following methods were used: the test of frustration reactions by S. Rosenzweig, the method of studying self-attitude (test-questionnaire of the MIS) V. V. Stolin, S. R. Pantileev, the method of determining general and social self-efficacy by M. Scheer and D. Maddux (modified by L. Boyarintseva). Respondents of the first (24–35 years old) and second (35–55 years old) groups were tested using these methods. Statistical processing of the data was carried out using the SPSS Statistics program. During the calculations, the Livi criterion of equality of variances was used, as well as the parametric Pearson test, since a preliminary study of the distribution for the normality of the trait was carried out.

Results. In young teachers, vivid links have been identified between emotional openness, self-attachment and a tendency to intropunitive or avoidant reactions, which reflects the presence of an insufficiently formed, mobile self-attitude and makes the personality of a novice teacher more vulnerable to frustration, reducing the ability to objectively assess the situation and act effectively within the educational space. Mature specialists are more stable and are characterised by an internally consistent self-attitude, which contributes to the constructive overcoming of obstacles and forms high professional self-efficacy. Self-efficacy in a group of mature teachers turned out to be closely related to their sense of self and to strategies they choose in a situation of pressure. Teachers with a high level of self-acceptance and self-leadership demonstrate productive frustration reactions and high resistance to professional and life difficulties. Young teachers with developed self-control and self-confidence are much less likely to experience frustration.

Research implications. The results obtained make it possible to expand the understanding of the psychological component of the professional activity of a teacher. Considering these features will help making teacher professional development more adaptive.

Keywords: educational process, teachers, self-attitude, self-efficacy, frustration reactions

For citation: Kukulyar, A. M. & Dmitrieva, M. A. (2026). Specifics of Self-Attitude, Frustration Reactions, and Self-Efficacy among Secondary School Teachers. In: *Psychological Sciences*, 3, 125–139. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-125-139>

ВВЕДЕНИЕ

Современное образовательное пространство предъявляет к личности педагога высокие требования, связанные не только с его профессиональной состоятельностью, но и с личностной зрелостью, устойчивостью к стрессу и способностью к саморегуляции. В этих условиях считаем интересным и актуальным изучить такие внутренние конструкты личности педагога, как самоотношение, самоэффективность и фрустрационные реакции, которые в совокупности позволят оценить способность к преодолению трудностей и формированию гармоничных взаимоотношений с собой и окружающей действительностью.

Цель исследования состоит в выявлении взаимосвязи параметров самоотношения, фрустрационных реакций и самоэффективности у школьных педагогов, обусловленную возрастом.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоит в интеграции трёх ключевых психологических феноменов в рамках единого исследования, а также в выявлении специфики их взаимосвязей с учётом возрастных различий педагогов. Исследование вносит вклад в развитие научных представлений о личностных характеристиках педагогов и может служить основой для дальнейших эмпирических и теоретических разработок в области педагогики, а также возрастной и личностной психологии.

Понятие «самоотношение» до настоящего времени не имеет единого и чёткого определения в научной среде. Это связано с тем, что самоотношение представляет собой многогранный и динамичный процесс, который трудно вместить в определённые условия или рамки. Разнообразие существующих определений и подходов к его изучению обусловлено различиями в теоретических моделях, каждая из

которых акцентирует внимание на определённых элементах анализа самоотношения, таких как самооценка, самоудовлетворённость, самопринятие, самоценность, самоотношение, самопринятие, аутосимпатия и самоуважение [1; 2]. Эти элементы способствуют более детальному пониманию и изучению механизмов формирования самоотношения и его компонентов, давая возможность рассмотреть различные аспекты данного феномена именно у педагогов [3; 4].

Содержание этих понятий, о чём пишет А. Г. Фаустова, раскрывается различными учёными, использующими различные психологические категории, такие как: «1) инсталляция (Д. Н. Узнадзе); 2) личностный смысл (А. Н. Леонтьев); 3) отношение (В. Н. Мясищев), 4) персональное отношение (М. Розенберг, Р. Уайли, С. Куперсмит); 5) социальное отношение (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе); 6) чувство (С. Л. Рубинштейн)» [5, с. 78].

Психологический аспект самоотношения, концептуализированный Н. И. Сарджвеладзе, рассматривает индивида как: «...субъекта и объекта самооценки и самопринятия, строящего поведение на основе анализа своей личности и её характеристик» [6, с. 206]. Его концепция была дополнена и развита другими советскими психологами, такими как А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн и И. И. Чеснокова, которые акцентировали внимание на многогранности самоотношения, включающего в себя психологическую составляющую (самосознание, самооценка, самопринятие, самоуважение) и эмоциональную (самопринятие, симпатия, любовь к себе). Они рассматривали самоотношение как динамическое образование, имеющее когнитивную, эмоциональную и волевую составляющие, что свидетельствует о значительном влиянии самоотношения

на личностное развитие и поведение индивида [7].

Качества самоотношения формируются под влиянием объективной оценки своего места в жизни, способностей и требований окружающей среды. По мнению А. М. Майрамян: «Ключевыми элементами самоотношения являются критичность, способность к саморефлексии и адекватной самооценке, а также умение формулировать жизненные цели». Взаимосвязь между самоотношением и самосознанием, согласно мнению исследователей, проявляется в том, что первое служит основой для формирования второго, задавая темп и ритм личностного развития. Аффективный компонент самоотношения выполняет функцию эмоциональной нагрузки и служит основой для самоидентификации [8].

В начале XX в., в период расцвета социологии, концепция символического интеракционизма, представленная выдающимися учёными С. Кули и Г. Мид, акцентировала внимание на взаимовлиянии самосознания личности и социокультурной среды, подчёркивая значимость социальных символов и взаимодействий в формировании идентичности. Социолог Ч. Х. Кули в своём подходе представил концепцию «зеркального я», в которой самовосприятие индивидуума формируется через призму восприятия его окружающими. Этим термином Ч. Х. Кули подразумевает, что личность строит свою самоидентификацию, основываясь на мнениях и оценках других людей, словно наблюдая своё отражение в зеркале. Влияние другого человека на самосознание индивида, на его внутреннее «я», представляется доминирующим в его теории. Человек интерпретирует социальные знаки, которые несут значимую информацию о его личности, что, в свою очередь, определяет его индивидуальность и самоидентификацию [9].

А. М. Колышко пришёл к выводу, что «...наиболее перспективным в современной психологии является рассмотрение

отношений как прямого представления себя в сознании личностного смысла Я» [10, с. 78]. Самоотношение в этом случае не становится основой, на которой человек социально стремится к самоуважению, и не является прямым следствием самопознания. Этот подход основан на идее Т. Н. Горобец, что «автономия основана на оценке человеком точки «Я», его собственных характеристик по отношению к моделям, выражающим потребность в самореализации» [11, с. 87]. Приведённый подход предполагает, что формирование личностных отношений человека с самим собой осуществляется в результате соотнесения его характеристик с мотивами самореализации.

С. Р. Пантилеев выделяет два аспекта самоотношения: оценочный и эмоционально-ценностный, которые отражают различные аспекты самовосприятия. С точки зрения процессуально-структурного подхода, самоотношение включает когнитивный и эмоциональный компоненты, как отмечают Н. И. Сарджвеладзе, А. В. Захарова и И. С. Коновальчук. Б. С. Братусь акцентирует внимание на функционально-структурном анализе, подчёркивая его актуальность в психологической практике [10, с. 59].

В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться следующей авторской трактовки понятия «самоотношение» – это относительно постоянное отношение человека к себе как к личности с определённым набором черт характера, жизненных взглядов, соответствующего мировоззрения и т. д., которое принимается или не принимается человеком.

На наш взгляд, феномен самоотношения достаточно тесно связан с самоэффективностью, тем более в русле исследуемой проблематики. Пионерскими работами в данном направлении можно считать работы Р. Шварцера и А. Н. Алексюк [12]. Однако в России интерес к изучению самоэффективности личности стал развиваться относительно недавно. Несмотря на то что ещё небольшое число науч-

ных публикаций, направленных на изучение самооффективности в контексте образовательного процесса, наблюдается рост интереса к данной проблематике [13; 14]. В зарубежной психологии самооффективность активно используется в различных практических областях – например, в организационной психологии, управлении персоналом.

В западной научной традиции самооффективность сопоставляется с такими понятиями, как «жизнестойкость» и «локус контроля» [15]. В отечественной психологической литературе не всегда осознаётся важность самооффективности как отдельного феномена. Чаще всего её рассматривают как некий когнитивный механизм, способствующий оценке индивидом реализуемых возможностей и обуславливающий формирование необходимого эмоционального состояния, поведенческих реакций, мотивационных установок для успешного выполнения той или иной деятельности [16].

В отечественной психологии самооффективность рассматривается в контексте различных понятий и явлений. В данном случае можно наблюдать как общие черты, так и значительные различия, которые не позволяют отождествлять самооффективность с другими терминами. Например, существует понятие локуса контроля, которое обозначает, где субъект видит источник влияния на свои успехи или неудачи. В отличие от самооффективности, которая представляет собой уверенность индивида в своих способностях выполнять те или иные действия, локус контроля отражает отношение субъекта к его собственному влиянию на эффективность действий и его возможности изменить ситуацию.

По мнению С. Аппельбаума и А. Харе: «Существенным понятием, пересекающимся с самооффективностью, являются каузальные атрибуции, которые подразумевают представление субъекта о причинах своих успехов или неудач в определённых ситуациях» [17, с. 120]. В отли-

чие от самооффективности, основанной на уверенности субъекта в своих силах, атрибуции относятся к действиям, направленным на достижение результата, а не к оценке собственных возможностей.

В. Г. Ромек отмечает, что «...следует также рассмотреть концепцию воспринимаемого контроля, которая в определённой степени пересекается с самооффективностью. Однако здесь также имеется принципиальное различие: самооффективность – это уверенность в возможности достижения результата, а воспринимаемый контроль – это восприятие субъективного контроля над ситуацией или ресурса для решения задач» [18, с. 13]. Таким образом, воспринимаемый контроль может рассматриваться как компонент самооффективности, но не является её синонимом.

Таким образом, самооффективность выступает в роли стратегического фактора для установки и достижения целей, формирования отношения к потенциальным ресурсам и стратегии осуществления действий для достижения желаемого конечного результата.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРЕННИХ КОНСТРУКТОВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В рамках образовательного пространства самооффективность определяет представления о том, каковы будут конечные результаты взаимодействия педагога с обучающимися. Следовательно, ожидаемое завершение педагогической деятельности будет формироваться на основе самооценки педагога и уверенности в выполнении той или иной задачи на заданном уровне. Уверенный в себе педагог ставит перед собой высокие цели, ориентируясь при этом на максимально желательные результаты.

Реализация эффективной профессиональной деятельности педагога, на наш взгляд, обусловлена личностными конструктами, которые обеспечивают развитие и становление фрустрационной толерантности.

Сложность фрустрации заключается в её разнообразии. Учёным и практикам часто приходится выбирать между объяснением фрустрации и более простыми механизмами [19]. Поэтому важно глубже исследовать, как фрустрация соотносится с другими психологическими феноменами, например, с такими, как самоотношение и самооффективность.

Систематическая фрустрация способна трансформировать не только эмоциональное состояние, но и личные качества любого человека. Она часто приводит к агрессивному поведению и формированию комплекса неполноценности. Столкнувшись с чередой неудач, любой человек начинает сомневаться в своей ценности и возможностях, что ещё больше усугубит его эмоциональное напряжение. Проблема фрустрации является сложной и многоаспектной; её причины могут быть как объективными, так и субъективными, связанных с личными ожиданиями и потребностями. Вот почему изучение данного феномена важно для личности педагога [20; 21].

Таким образом, несмотря на обширное количество исследований каждого из перечисленных феноменов по отдельности, вопрос об их взаимосвязи и особенностях проявления в зависимости от возрастных изменений остаётся недостаточно изученным. Особенно это касается важности рассмотрения данных феноменов в отношении профессиональной деятельности педагогов. В разрезе настоящего исследования нас волновал вопрос – как именно самоотношение и самооффективность могут выступать личностными ресурсами в контексте переживания фрустрации, а также как данные компоненты трансформируются в разные периоды взрослой жизни в процессе реализации профессиональной деятельности педагога.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящем исследовании по собственному желанию приняли участие

100 педагогов из школ г. Ростова-на-Дону, из них 72 женщины и 28 мужчин. При выборе базы исследования, нами были выбраны средние общеобразовательные учреждения, имеющие численность обучающихся от 800 до 1500. Вся выборка педагогов была распределена в 2 группы, согласно возрастной периодизации в психологии. За основу был взят период взрослого возраста, границы которого лежат в диапазоне от 24 до 60 лет. Данный интервал времени был условно разделён на 2 части, с опорой на профессиональный стаж и периоды оптимальной социальной адаптации. На основании чего в состав 1 группы вошли педагоги в возрасте от 24 до 35 лет. В состав 2 группы – в возрасте от 36–55 лет. Опрос проводился online.

Для выявления степени выраженности исследуемых феноменов в двух группах педагогов были использованы: тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, методика исследования самоотношения (тест – опросник МИС) В. В. Столин, С. Р. Пантеев, методика определения общей и социальной самооффективности М. Шеер и Д. Маддукс (в модификации Л. Бояринцевой). По данным методикам были протестированы респонденты первой (24–35 лет) и второй (36–55 лет) группы. Статистическая обработка данных производилась при помощи программы SPSS Statistics. В ходе расчётов использовался критерий равенства дисперсий Ливиня, а также параметрический критерий Пирсона, поскольку было проведено предварительное исследование распределение на нормальность признака.

Гипотезами исследования выступили следующие: 1. Вероятно, будут существовать различия в проявлении фрустрационных реакций, самооффективности и самоотношения у педагогов из различных возрастных групп. 2. Вероятно, у педагогов каждой возрастной группы будет существовать взаимосвязь между самоотношением, фрустрационными реакциями и самооффективностью.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

С графическим изображением результатов по методике исследования фрустрационных реакций С. Розенцвейга можно ознакомиться на рисунке 1.

Шкала Е (экстрапунитивная направленность) отражает склонность индивида обвинять других в возникновении фрустрации. Результаты показали достоверные различия ($t = -2.18$, $p = 0.033$), разность средних: -3.9333 (в 1-й группе показатель выше). Педагоги в возрасте 24–35 лет чаще проявляют экстрапунитивные реакции, чем старшая группа. Молодые педагоги чаще направляют агрессию наружу – склонны винить других, выражать недовольство вовне. У 2-й группы педагогов данный критерий менее выражен, что может свидетельствовать о более сдержанных реакциях.

Интрапунитивная реакция – тенденция обвинять себя. Здесь также обнаружены статистически значимые различия ($p = 0.042$), младшая группа педагогов чаще склонна к самобичеванию в условиях фрустрации. Возможно, это связано с повышенной тревожностью и низкой устойчивостью к стрессу у молодёжи.

Импунитивные реакции связаны с отрицанием наличия конфликта или снятием ответственности. Различия между группами – $p = 0.056$, при этом старшая

группа педагогов демонстрирует более выраженную склонность к «нейтрализации» конфликта. Это может говорить о большей эмоциональной зрелости и стратегиях избегания открытого конфликта в профессиональной деятельности.

Значимые различия ($p = 0.021$) выявлены и по шкале OD – старшая группа педагогов чаще демонстрирует объективную ориентацию на ситуацию, признавая объективные препятствия как источник фрустрации. Это может отражать их опыт, зрелость и развитие когнитивных стратегий совладания.

Наиболее значимые различия ($p < 0.001$) обнаружены по шкале ED. Старшая группа педагогов чаще воспринимает ситуацию фрустрации как следствие объективных обстоятельств, а не действий других педагогов или своей вины. Это подчёркивает способность к рационализации и пониманию внешних причин.

В шкале NP (реакция, не относящаяся к проблеме) различий не обнаружено.

Таким образом, были выявлены различия в показателях фрустрационных реакций у педагогов разных возрастных категорий в том числе фиксацией на препятствии и фиксации на самозащите.

Далее в рамках настоящего исследования проводилось сравнение характеристик самоотношения у педагогов

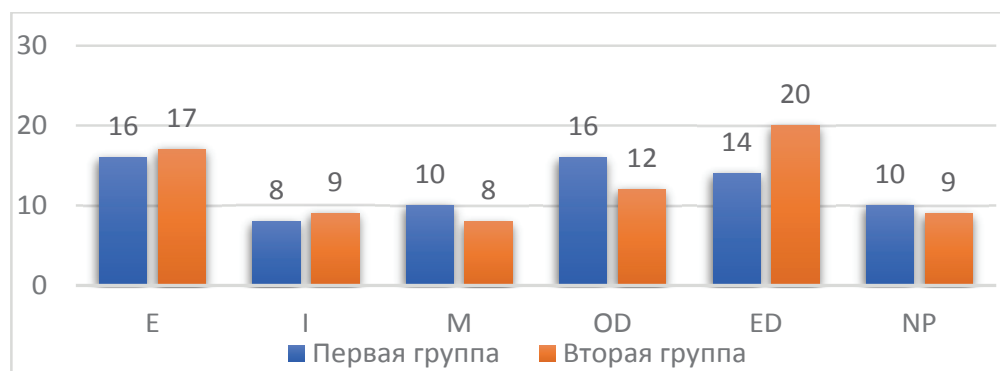


Рис. 1 / Fig. 1. Средние показатели по выборкам педагогов по методике исследования фрустрационных реакций С. Розенцвейга (в баллах) / Average indicators for teacher samples according to the S. Rosenzweig's frustration reaction research methodology (in points)

Источник: данные авторов.

двух возрастных групп. Диагностика осуществлялась с применением методики исследования самооотношения (тест МИС, опросник МИС) В. В. Столина и С. Р. Пантилеева, позволяющая выявить структуру отношения личности к самой себе, включая когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты Я-концепции.

В ходе интерпретации полученных данных было выявлено, что нет статистически значимых различий в показателях самооотношения (все $p > 0.05$). Все показатели примерно одинаковы как в показателях педагогов первой группы, так и второй. Однако наблюдаются интересные тенденции, в частности по шкале Самообвинения и Зеркальное Я.

На рисунке 2 представлено графическое изображение выраженности параметров самооотношения у педагогов разных возрастных категорий. У первой группы ярче выражено чувство вины и склонность к самообвинению ($t = 0.756$, $p = 0.456$).

Это может говорить о неустойчивых механизмах совладания с неудачами и зависимости от внешнего мнения. По шкале Зеркальное “Я” наблюдается заметная разница ($t = -0.564$, $p = 0.575$). Молодые

педагоги больше ориентированы на то, как их оценивают другие. Это может быть объяснено возрастной потребностью в признании и высокой зависимостью от внешней оценки. У более зрелых педагогов меньшая выраженность этой шкалы, что может указывать на большую автономность Я-концепции. Далее было проведено исследование по методике Шеер и Мадукс для определения общей и социальной самооэффективности. На рис. 3 представлено графическое изображение результатов данного исследования.

Так, высокий уровень деятельностной самооэффективности свидетельствует о уверенности человека в своих возможностях при решении сложных задач. Неудачи не смущают, а скорее способствуют концентрации на поиске оптимальных путей решения, человек старается начатое дело доводить до конца.

Средний балл по шкале деятельностной самооэффективности в младшей группе педагогов составил 9 баллов, в то время как у педагогов второй группы – 12 баллов. Различие оказалось статистически значимым ($t = -2.077$; $p = 0.042$), с разностью средних -8.466 , что указывает на более высокую уверенность зрелых педагогов в способности эффективно дей-

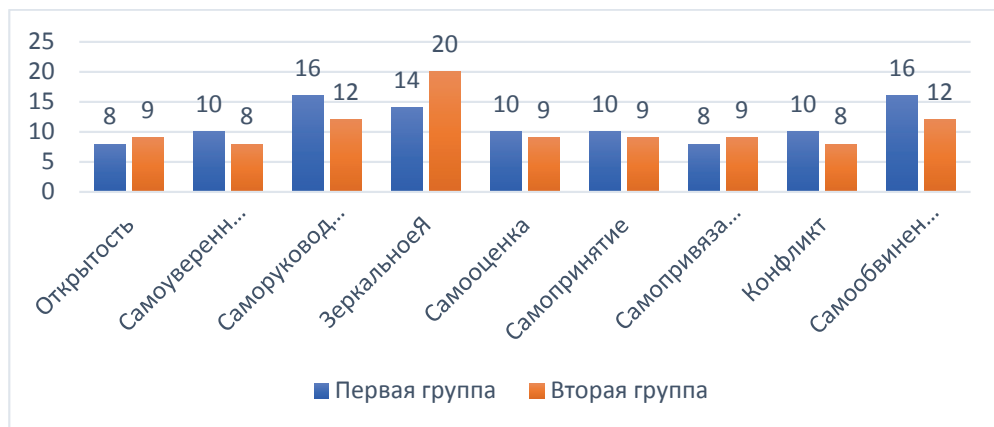


Рис. 2 / Fig. 2. Средние показатели по методике определения самооотношения у педагогов (тест-опросник МИС, В. В. Столин, С. Р. Пантилеев) (в баллах) / Average indicators according to the method of determining teachers' self-attitude (IIA test questionnaire by V. V. Stolin, S. R. Pantileev) (in points)

Источник: данные авторов.

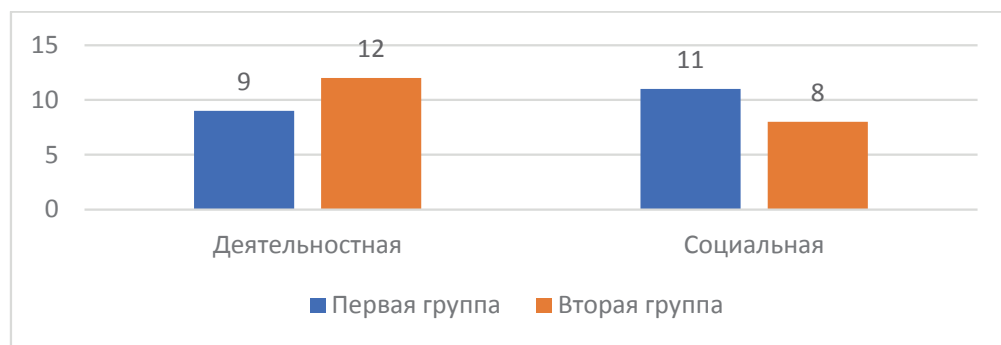


Рис. 3 / Fig. 3. Средние значения по общей и социальной самооэффективности в разных возрастных группах педагогов (в баллах) / Average values of general and social self-efficacy in different age groups of teachers (in points)

Источник: данные авторов.

ствовать, справляться с задачами, контролировать события в своей жизни. Это может быть связано с тем, что с возрастом происходит накопление опыта, подтверждающего человеку его способность влиять на ход событий.

Высокий уровень социальной самооэффективности связан с уверенностью в себе, позитивными социальными суждениями, более высоким уровнем согласованности и защищённости в межличностных отношениях. По шкале социальной самооэффективности более высокие результаты продемонстрировали участники первой группы (11 баллов против 8 у более зрелых педагогов). Различие также является статистически значимым ($t = -2.108$; $p = 0.039$). Данный результат у молодых педагогов может быть следствием адаптированности к быстро меняющимся формам общения, но также проявление возрастающего влияния социальных и внешнеоценочных механизмов на структуру личности.

Следовательно, первая выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась: существуют различия в проявлении самоотношения, фрустрационных реакций и самооэффективности у педагогов различных возрастных групп.

Для проверки второй гипотезы был проведён корреляционный анализ рассматриваемых феноменов в каждой груп-

пе педагогов. В результате корреляционного анализа нами были выявлены значимые положительные и отрицательные взаимосвязи между самоотношением, фрустрационными реакциями и самооэффективностью в каждой возрастной группе (рисунок 4 и 5). Отметим, что * отмечена корреляция, которая значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Показатель интрапунитивности (I), т.е. порицания имеет две статистически значимые взаимосвязи: с открытостью ($r = 0.443$) и самопривязанностью ($r = 0.446$). Данные взаимосвязи являются прямыми, т.е. при возрастании одного показателя, у педагогов возрастает и другой. Молодые специалисты отмечают логику «это меня надо осуждать за то, что произошло» в тех случаях, когда они достаточно открыты к взаимодействию и проявляют высокий уровень самопривязанности.

Импунитивность, т.е. избегающий тип фрустрационной реакции имеет отрицательную корреляционную взаимосвязь с саморуководством ($r = -0.437$). Данная взаимосвязь обратная, т.е. чем выше развито у педагога саморуководство, тем меньше будет проявляться уход от направленности в фрустрационной ситуации.

Фиксация на препятствия имеет несколько корреляционных взаимосвязей – открытость ($r = -0.459$) и самопривязан-

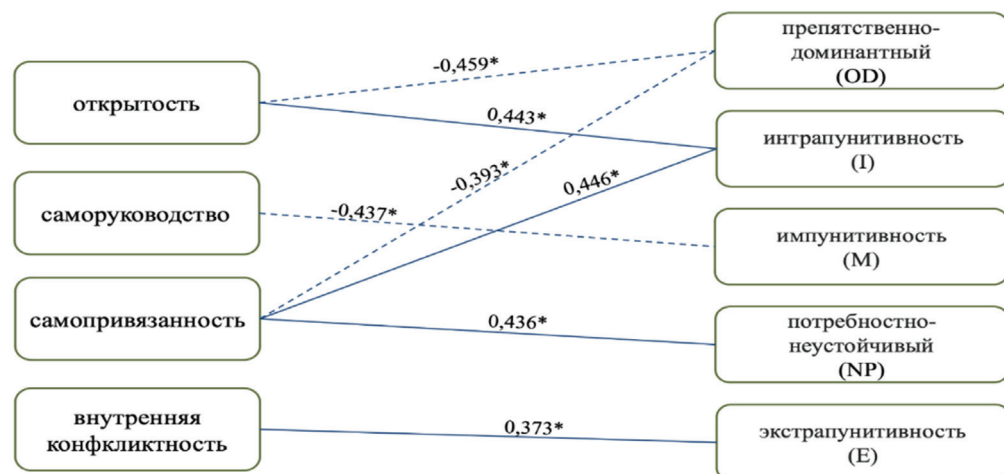


Рис. 4 / Fig. 4. Корреляционные связи между параметрами самооценки, фрустрационных реакций и самоэффективности у педагогов из 1 группы от 24 до 35 лет / Correlations between the parameters of self-attitude, frustration reactions and self-efficacy among teachers from the 1st group aged 24 to 35 years

Источник: данные авторов.

ность ($r = -0.393$). Данные корреляции обратные, то есть, при низком уровне открытости и самопривязанности, будет возрастать препятственно-доминантный тип реакции у педагогов.

Фиксация на удовлетворении потребности имеет прямую взаимосвязь с самопривязанностью ($r = 0.436$): чем больше педагог привязан к собственной персоне, тем сильнее выражается требование к разрешению фрустрационной реакции.

Выявленные корреляционные связи указывают на то, что в молодом возрасте самооценки и фрустрационные реакции педагогов взаимосвязаны и образуют сложные психологические конфигурации. Эмоциональная насыщенность, стремление к самопознанию и уязвимость своего Я влияют на выбор стратегий реагирования в стрессовых ситуациях и профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между самооценкой, самоэффективностью и фрустрационными реакциями у педагогов из возрастной группы 35–55 лет (2 группа), был также проведён корреляционный анализ изучаемых компонентов (рис. 5).

Отметим, что * отмечена корреляция, которая значима на уровне 0.05 (двухсторонняя), а ** отмечена корреляция, которая значима на уровне 0.01 (двухсторонняя).

В результате корреляционного анализа нами были выявлены значимые положительные и отрицательные взаимосвязи между исследуемыми феноменами. Выявлены положительные взаимосвязи шкалы интрапунитивность (I) с самоуверенностью ($r = 0.376$) и социальной самоэффективностью ($r = 0.402$) и отрицательная взаимосвязь с внутренней конфликтностью ($r = -0.530$). Отметим, что корреляционная связь внутренней конфликтности с интрапунитивностью имеет высокую степень значимости на уровне 0,01, что в стрессовых или конфликтных ситуациях педагоги данной возрастной группы чаще всего начинают винить в происходящем самих себя. Таким образом, педагоги второй группы, у которых фрустрационная реакция направлена на самих себя, имеют более высокий уровень самоуверенности, склонны высоко оценивать свои способности в установлении и поддержании социаль-

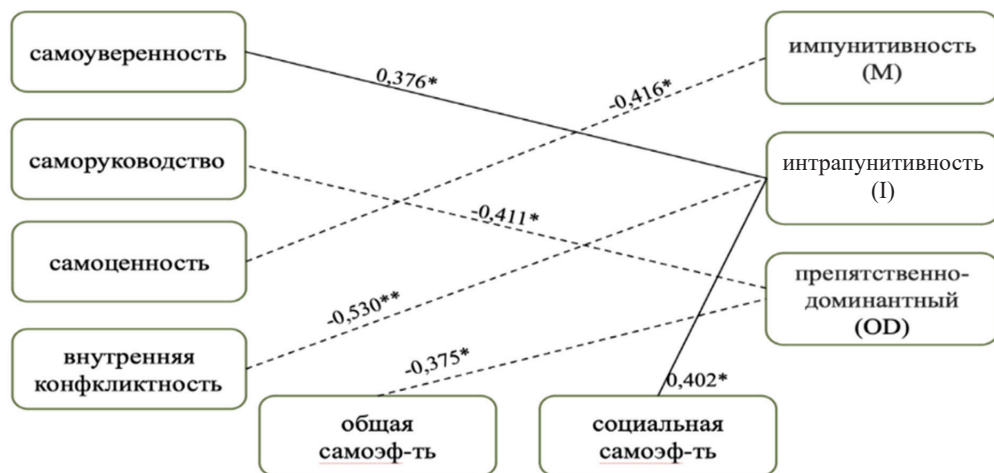


Рис. 5 / Fig. 5. Корреляционные связи между параметрами самооотношения, фрустрационных реакций и самооэффективности у педагогов от 35 до 55 лет / Correlations between the parameters of self-attitude, frustration reactions and self-efficacy among teachers aged 35 to 55 years

Источник: данные авторов.

ных контактов и профессиональной деятельности.

Однако при низком уровне внутренних противоречий у педагогов из данной возрастной группы будет доминировать интрапунитивный тип реакций на фрустрационную ситуацию.

С препятственно-доминантным (OD) типом реагирования выявлена отрицательная взаимосвязи с саморуководством ($r = -0,411$) и общей самооэффективностью ($r = -0,375$). Чем ниже у педагогов проявлены черты автономности и зависимости от внешней воли, тем больше будет акцентироваться реакция на препятствии. Также если у педагогов высокий уровень уверенности в успехе своих действий, то он будет менее заиклен на саму ситуацию, вызвавшую фрустрацию.

Выявлена отрицательная взаимосвязь импунитивного типа реагирования (М) со шкалой самооценности ($r = -0,416$): при обесценивании себя у педагогов начинает доминировать избегающий тип реакции, уход от направленности.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимосвязи между самооотношением, фрустрационными реакциями и самооэф-

фективностью есть как в группе педагогов 24–35 лет, так и в группе педагогов 36–55 лет. Исследование выявило значительные различия в фиксации внимания на различных аспектах: так, показатели фиксации (0-D) и самозащиты (E-D) заметно варьируются в зависимости от возрастной группы. Более зрелые педагоги чаще сосредотачивают внимание на потенциальных препятствиях, в то время как молодые специалисты делают ставку на аспекты самозащиты.

Что касается самооотношения, то между первой и второй группой педагогов не было обнаружено значительных отличий.

Результаты исследования показали, что уровень деятельностной и социальной самооэффективности существенно варьируется в зависимости от возрастных категорий, особенно это заметно у педагогов второй группы. Деятельностная самооэффективность характеризует уверенность специалиста в своих способностях и знаниях, необходимых для решения предстоящих задач. Люди, обладающие таким уровнем самооэффективности, успешно преодолевают трудности, не испытывая страха перед неудачами, а вос-

принимая их как возможность для роста и поиска более эффективных решений в профессиональной деятельности.

Такой уровень самоэффективности влияет на развитие личностных качеств, поскольку уверенные в себе люди, как правило, быстро адаптируются к новой социальной среде и стремятся к гармонии и взаимопониманию в общении.

Нами было проанализировано, как уровень самоэффективности, самоотношение и степень фрустрации меняются у педагогов в зависимости от возрастной группы. Полученные результаты продемонстрировали различия в социальной адаптации, активности и механизмах самозащиты, что подчёркивает важность данных факторов для формирования успешной социальной интеграции педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты показали, что самоотношение, как система эмоциональных и когнитивных установок по отношению к себе, играет важную роль в формировании как фрустрационных реакций, так и самоэффективности у педагога. У молодых специалистов (24–35 лет) выявлены особенно яркие связи между эмоциональной открытостью, самопривязанностью и склонностью к интрапунитивным или избегательным реакциям. Это указывает на то, что недостаточно оформленное, подвижное самоотношение делает личность более уязвимой к фрустрации, снижая способность объективно оценивать ситуацию и действовать эффективно.

В то же время зрелый возраст (36–55 лет) характеризует педагогов как более устойчивых, с внутренним согласованным самоотношением, что способствует конструктивному преодолению преград в профессиональной деятельности и формирует высокую деятельностьную самоэффективность. Этот переход от эмоционально насыщенного, но конфликтного Я к более спокойному, автономному и

опорному отражает естественную динамику развития личности педагога.

Самоэффективность во второй группе педагогов оказалась тесно связана с тем, как они относятся к себе и какие стратегии выбирают в ситуации давления. Педагоги с высоким уровнем самопринятия и саморуководства демонстрируют зрелые, продуктивные фрустрационные реакции и высокую устойчивость к жизненным трудностям. Кроме того, самоуправление и самоэффективность играют важную роль в восприятии трудностей. Педагоги из первой группы, обладающие развитым самоконтролем и уверенностью в собственных силах, значительно реже испытывают фрустрацию. Они не застревают на ошибках, что помогает сохранять позитивный настрой и двигаться вперёд, укрепляя уверенность в своих силах. Таким образом, выдвинутые гипотезы нашли своё подтверждение.

Отметим, что самокритика, проявляющаяся в форме негативных мыслей о себе, может возникать даже у уверенных в себе педагогов. Каждый человек по-своему реагирует на сложные обстоятельства, и этот ответ тесно связан с самооценкой.

Кроме того, самоуправление и самоэффективность играют важную роль в восприятии трудностей. Педагоги, обладающие развитым самоконтролем и уверенностью в собственных силах, значительно реже испытывают фрустрацию. Они не застревают на ошибках, что помогает сохранять позитивный настрой и двигаться вперёд, укрепляя уверенность в своих силах.

Представленные результаты исследования могут быть полезны руководителям различных образовательных учреждений, педагогам-психологам в рамках консультирования и психологического сопровождения профессиональной деятельности школьных педагогов, в частности, при разработке превентивных мер в отношении дезадаптивных форм поведения у педагогов средних общеобразовательных учреждений. Особенно важным

становится внимание к самоотношению у педагогов в молодом возрасте, когда личность наиболее восприимчива к внешнему давлению и внутренним противоречиям. Развитие позитивного, устойчивого

самоотношения можно рассматривать как ключ к личностной зрелости, высокой стрессоустойчивости и успешной самореализации в современном мире и профессиональной деятельности педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 22–31. DOI: 10.15293/2312-1580.2204.03.
2. Пилипенко Т. С. Самопринятие как субъектная характеристика // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 78–85. DOI: 10.26516/2304-1226.2022.40.78.
3. Абдалиева Л. В. Самоотношение педагога: характеристики позитивного вектора проявления // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2024. Т. 23, № 4. С. 15–21. DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-4-15-21.
4. Березина В. А., Шаров А. А. Исследование эмоционального выгорания самоотношения и мотивации достижений педагогов дошкольных учреждений // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 105–112.
5. Фаустова А. Г. Динамика самоотношения при изменениях внешности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 225 с.
6. Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 174–208.
7. Просекова Е. Н. Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных учёных // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 85–88.
8. Майрамян А. М. Самоэффективность как феномен Функциональной организации социально-психологических свойств индивидуальности // Ломоносов-2015: Материалы Международного молодёжного научного форума (Москва, 13–17 апреля 2015 года) / под ред. А. И. Андреева. М.: МАКС Пресс, 2015. 212 с.
9. Горшков Е. А. Интеракционистский подход Ч. Х. Кули к определению предмета и метода социальной психологии // Приволжский научный вестник. 2014. № 11–2 (39). С. 80–85.
10. Колышко А. М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
11. Горобец Т. Н. Аутодеструктивное поведение человека и акмеологические условия его профилактики: дис. док.-ра психол. наук. М., 2007. 825 с.
12. Бехтер А. А. Первичная адаптация и валидизация шкалы Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» на неклинической выборке: проверка внутренней согласованности и тест-ретестовой надёжности // Экспериментальная психология. 2022. № 15 (2). С. 213–226. DOI: 10.17759/expsy.2022150215.
13. Мамонова Е. Б., Домнина К. В. Особенности проявления тревожности зрелых людей с разным уровнем самоэффективности // Нижегородский психологический альманах. 2024. № 1. С. 68–74.
14. Булышко Н. А., Коломейцев Ю. К проблеме самоэффективности в психологии // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шемакина. 2019. Т. 3, № 24. С. 37–46.
15. Ледовская Т. В. Жизнестойкость в контексте изучения совладающего поведения педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–4. С. 313–316.
16. Сунгурова Н. Л., Ибрагимов В. В. Особенности жизнестойкости и стрессоустойчивости у педагогов общеобразовательных учреждений // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN524.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).
17. Appelbaum S., Hare A. Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance: Some human resource applications // Journal of Managerial Psychology. 1996. № 11. Р. 33–47. DOI: 10.1108/02683949610113584.
18. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд.-та психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997. 242 с.
19. Нурлигаянова О. Б. Фрустрационная толерантность педагогов общеобразовательных школ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 3-2. С. 327–331.

20. Кукуляр А. М. Психологические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 2018. Т. 1, № 2. С. 97–114.
21. Курбонов Н. Х. Проблема психологического здоровья педагога средних общеобразовательных учреждений в образовательном пространстве Таджикистана (социально-психологический анализ) // *Вестник Института развития образования*. 2023. № 3 (43). С. 87–96.

REFERENCES

1. Ermolova, E. O. & Tyutyunikova, N. V. (2022). The Phenomenon of Personality Self-Attitude in Domestic and Foreign Psychology: A Systems Analysis. In: *SMALTA*, 4, 22–31. DOI: 10.15293/2312-1580.2204.03 (in Russ.).
2. Pilipenko, T. S. (2022). Self-Acceptance as a Subjective Characteristic. In: *Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 40, 78–85. DOI: 10.26516/2304-1226.2022.40.78 (in Russ.).
3. Abdalina, L. V. (2024). Self-Attitude of a Teacher: Characteristics of the Positive Vector of Manifestation. In: *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 23 (4), 15–21. DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-4-15-21 (in Russ.).
4. Berezina, V. A. & Sharov, A. A. (2020). Study of Emotional Burnout of Self-Esteem and Achievement Motivation of Preschool Teachers. In: *INSIGHT*, 1 (1), 105–112 (in Russ.).
5. Faustova, A. G. (2017). *Dynamics of Self-esteem with Changes in Appearance*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
6. Sarzhveladz, N. I. (2003). *Self-Esteem of the Individual. Psychology of Self-Awareness*. Samara: Bakhrakh-M publ. (in Russ.).
7. Prosekova, E. N. (2016). The Phenomenon of Self-Awareness in the Work of Domestic and Foreign Scientists. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 4, 85–88 (in Russ.).
8. Mairamyan, A. M. (2015). Self-Efficacy as a Phenomenon of Functional Social and Psychological Peculiarities of Individuality. In: Andreev, A. I., ed. *Lomonosov–2015: Proceedings of the International Youth Scientific Forum (Moscow, April 13–17, 2015)*. Moscow: MAKSS Press publ. (in Russ.).
9. Gorshkov, E. A. (2014). Interactionist Approach of Ch. Kh. Cooley to Defining the Subject and Method of Social Psychology. In: *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 11–2 (39), 80–85 (in Russ.).
10. Kolyshko, A. M. (2004). *Psychology of Self-Attitude*. Grodno: Grodno State University publ. (in Russ.).
11. Gorobets, T. N. (2007). *Self-Destructive Human Behavior and Acmeological Conditions for Its Prevention*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
12. Bekhter, A. A. (2022). Primary Adaptation and Validation of R. Schwarzer's "Proactive Attitudes" Indicator in a Non-Clinical Choice: Testing Internal Consistency and Test-Retest Reliability. In: *Experimental Psychology*, 15 (2), 213–226. DOI: 10.17759/exppsy.2022150215 (in Russ.).
13. Mamonova, E. B. & Domnina, K. V. (2024). Features of the Manifestation of Anxiety in Mature People with Different Levels of Self-Efficacy. In: *Nizhny Novgorod Psychological Almanac*, 1, 68–74 (in Russ.).
14. Bulynko, N. A. & Kolomeytsyev, Yu. (2019). The Effectiveness of Self-Esteem in Psychology. In: *Bulletin of the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shemyakin*, 3, 24, 37–46 (in Russ.).
15. Ledovskaya, T. V. (2023). Resilience in the Study of Coping Pedagogical Behavior. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 80–4, 313–316 (in Russ.).
16. Sungurova, N. L. & Ibragimova, V. V. (2024). Features of Hardiness and Stress Resistance in Teachers of General Educational Institutions. In: *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12 (5). ГКД: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN524.pdf> (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).
17. Appelbaum, S. & Hare, A. (1996). Self-Efficacy As a Mediator in Goal Setting and Performance: Some Applications for Personnel Management. In: *Journal of Management Psychology*, 11, 33–47. DOI: 10.1108/02683949610113584.
18. Romek, V. G. (1997). *Self-Confidence As a Socio-Psychological Characteristic of Personality*: [dissertation]. Rostov-on-Don (in Russ.).
19. Nurligayanova, O. B. (2014). Frustration Tolerance of Secondary School Teachers. In: *Actual Problems of Humanitarian and Humanities*, 3–2, 327–331 (in Russ.).
20. Kukulyar, A. M. (2018). Psychological Features of the Manifestation of Emotional Burnout Syndrome in Primary and Senior Grade Teachers of Secondary Educational Institutions. In: *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 1 (2), 97–114 (in Russ.).

21. Kurbonov, N. Kh. (2023). Psychological Pedagogical Health of Secondary Educational Institutions in the Educational Space of Tajikistan (Socio-Psychological Analysis). In: *Bulletin of the Institute of Development of Education*, 3 (43), 87–96 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кукуляр Анна Михайловна (г. Ростов-на-Дону) – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филиала Московского университета им. С. Ю. Витте в г. Ростове-на-Дону; ORCID: 0000-0003-4786-2954; e-mail: vetkina-anna@mail.ru

Дмитриева Марина Александровна (г. Ростов-на-Дону) – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики филиала Московского университета им. С. Ю. Витте в г. Ростове-на-Дону; ORCID: 0000-0002-5697-431X; e-mail: mdmitrieva@muiv.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anna M. Kukulyar (Rostov-on-Don) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogy in Rostov-on-Don Branch of Moscow S. U. Witte University; ORCID: 0000-0003-4786-2954; email: vetkina-anna@mail.ru

Marina A. Dmitrieva (Rostov-on-Don) – Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department, Department of Psychology and Pedagogy in Rostov-on-Don Branch of Moscow S. U. Witte University; ORCID: 0000-0002-5697-431X; email: mdmitrieva@muiv.ru