



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.611-633>

EDN: <https://elibrary.ru/ogufgg>

УДК / UDC 373:159.9

Оригинальная статья / Original article

Факторы профессиональной устойчивости учителей старшего возраста: потенциал и механизмы влияния социально-педагогических практик

Н. Н. Давыдова ✉, *А. А. Симонова*, *Д. А. Новосадова*, *С. Н. Бездетко*
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация, <https://ror.org/03pyzpf78>
✉ edscience@mail.ru

Аннотация

Введение. Старение педагогического корпуса на фоне кадрового дефицита актуализирует вопрос о сохранении профессиональной устойчивости учителей старших возрастных групп. В большинстве научных работ зрелый возраст педагога рассматривается преимущественно через призму уязвимости: акцент делается на рисках выгорания, снижении восприимчивости к новому, инерционности профессиональных установок. Внутренние механизмы, позволяющие педагогам сохранять стабильность и эффективность на поздних этапах карьеры, а также роль внешних поддерживающих механизмов остаются недостаточно изученными. Устойчивость в данном исследовании трактуется как производная от взаимодействия личностных ресурсов (самооценки, мотивации, рефлексии, жизнестойкости) и условий профессиональной среды. Цель исследования – выявить педагогические факторы профессиональной устойчивости в старших возрастных когортах и охарактеризовать вклад институциональных, неформальных и информальных практик в ее поддержание.

Материалы и методы. Работа выполнена в смешанном дизайне: количественный этап включал анкетирование учителей ($n = 320$), а качественный – полуструктурированные интервью с представителями возрастных подгрупп ($n = 14$). Для коррекции возможных смещений применена процедура взвешивания данных. Опросный инструмент был связан с изучением тенденций самооценки компетентности, адаптивности и удовлетворенности трудом возрастных педагогов. Отбор информантов для интервью проводился стратифицированно.

Результаты исследования. Максимальные значения самооценки профессиональной компетентности зафиксированы в группе 60+ (31 %), минимальные – в группе 50–59 лет (14 %). Обнаружена возрастная дифференциация адаптивных стратегий: для педагогов 60+ ведущую роль играют информальные практики, в группе 50–59 лет – неформальные, среди учителей 40–49 лет преобладают институциональные механизмы. В старшей возрастной группе подтверждена компенсирующая функция информальных практик на фоне снижения значимости институциональных с возрастом. Для каждой когорты выделены специфические инструменты сохранения устойчивости.

Заключение. Предложен переход от формально-стажевого критерия к возрастно-ресурсной модели, в которой профессиональная устойчивость рассматривается через соотношение внутренних детерминант и вариативных внешних опор. Полученные результаты создают основу для дифференцированного подхода к кадровому сопровождению учителей разных возрастных групп.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей старшего возраста, внутренние детерминанты деятельности, педагогические факторы профессиональной устойчивости, социально-педагогические практики, возрастно-ресурсная модель

© Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Новосадова Д. А., Бездетко С. Н., 2026



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 25–28-01164, <https://rscf.ru/project/25-28-01164/> (2025 г.)

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Давыдова Н.Н., Симонова А.А., Новосадова Д.А., Бездетко С.Н. Факторы профессиональной устойчивости учителей старшего возраста: потенциал и механизмы влияния социально-педагогических практик. *Интеграция образования*. 2026;30(3):611–633. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.611-633>

Factors of Professional Resilience among Older Teachers: Potential and Mechanisms of Influence of Socio-Pedagogical Practices

N. N. Davydova [✉], A. A. Simonova, D. A. Novosadova, S. N. Bezdetko
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation, <https://ror.org/03pyzpf78>
[✉] edscience@mail.ru

Abstract

Introduction. The ageing of the teaching workforce amid a staff shortage highlights the need to preserve the professional resilience of teachers in older age groups. Most research tends to view mature age in teaching through the lens of vulnerability: the focus is on the risks of burnout, reduced openness to new ideas, and the inertia of professional attitudes. The internal mechanisms that enable teachers to maintain stability and effectiveness in the later stages of their careers, as well as the role of external supporting mechanisms, remain understudied. In this study, resilience is understood as a product of the interaction between personal resources (self-esteem, motivation, reflection, hardiness) and the conditions of the professional environment. The aim of the research is to identify pedagogical factors of professional resilience in older age cohorts and to characterise the contribution of institutional, informal, and non-formal practices to its maintenance.

Materials and Methods. The study employed a mixed-methods design: the quantitative stage involved a survey of teachers ($n = 320$), while the qualitative stage consisted of semi-structured interviews with representatives of different age subgroups ($n = 14$). A data weighting procedure was applied to correct for potential biases. The survey tools were designed to examine trends in the self-assessment of competence, adaptability, and job satisfaction among ageing educators. Informants for the interviews were selected using stratified sampling.

Results. The highest levels of self-assessed professional competence were recorded in the 60+ age group (31%), while the lowest were found in the 50–59 age group (14%). Age-related differentiation of adaptive strategies was identified: for teachers aged 60+, informal practices play a leading role; in the 50–59 age group, non-formal practices are predominant; and among teachers aged 40–49, institutional mechanisms prevail. In the oldest age group, the compensatory function of informal practices was confirmed, against the backdrop of a declining significance of institutional mechanisms with increasing age. Specific tools for maintaining resilience were identified for each cohort.

Conclusion. A shift is proposed from a formal length-of-service criterion to an age-and-resource model, in which professional resilience is viewed through the lens of the balance between internal determinants and variable external supports. The findings provide a foundation for a differentiated approach to personnel support for teachers across different age groups.

Keywords: professional development of senior teachers, internal determinants of activity, pedagogical factors of professional sustainability, social and pedagogical practices, age-resource model

Funding: The study was carried out as part of the implementation of the Russian Science Foundation grant No. 25–28-01164, <https://rscf.ru/project/25-28-01164/> (2025).

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Davydova N.N., Simonova A.A., Novosadova D.A., Bezdetko S.N. Factors of Professional Resilience among Older Teachers: Potential and Mechanisms of Influence of Socio-Pedagogical Practices. *Integration of Education*. 2026;30(3):611–633. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.611-633>



Введение

Интерес к занятости старших возрастных групп населения обусловлен макроэкономическими и демографическими императивами, прежде всего необходимостью эффективного использования человеческого капитала для экономического роста и социальной стабильности [1]. Ключевыми факторами актуализации исследований в данной области выступают прогрессирующее старение населения, трансформирующее структуру трудовых ресурсов [2]; потребность региональных рынков труда в квалифицированных кадрах на фоне миграционного оттока молодежи [3; 4], а также отраслевые дисбалансы, в частности острый дефицит педагогических кадров в Российской Федерации на фоне возрастного разрыва поколений [5]. По данным опросов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», увольнение педагогов 30–49 лет до выхода на пенсию фиксируется в 62 % школ¹. Доля учителей старше 60 лет наиболее высока по таким дисциплинам, как физика, химия (> 25 %) и математика (> 20 %), при минимальной численности средних возрастных групп (35–59 лет) – 55–57 %². Общее старение населения в регионах с низким естественным приростом демонстрируется преобладающим числом пожилых учителей³.

Таким образом, разрешение противоречий между объективной необходимостью сохранения в системе учителей старшего возраста, вызванной

демографической ситуацией с кадровым составом, и дефицитом научных данных о ресурсных механизмах поддержания профессиональной устойчивости учителей этой категории обосновывает актуальность исследования [6–8]. Базовой познавательной стратегией является решение проблемы перехода от формально-стажевого подхода к ресурсно-ориентированному при реализации кадровой политики на разных уровнях управления образованием. Указанная трудность сдерживается фрагментарностью и недостаточной репрезентативностью имеющихся эмпирических данных. Хронологический анализ свидетельствует о начале формирования исследовательского интереса к феномену развития социально-педагогических практик в деятельности учителей. В результате создается определенный когнитивный дефицит, который в условиях дальнейшего доминирования старшей возрастной когорты в демографической структуре учительского корпуса в ближайшей перспективе может приобрести характер социальной угрозы. Следовательно, может сложиться ситуация, при которой практическая потребность в адаптации образовательной системы к новым кадровым реалиям будет значительно опережать теоретико-методологическую базу. Отсутствие системного знания о предикторах устойчивости и роли педагогических практик в их активации делает текущую кадровую политику экстенсивной и не соответствующей вызовам времени, что и детерминирует высокую степень значимости представленной работы для педагогической науки и образовательной практики.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации педагогических факторов профессиональной устойчивости учителей различных возрастных когорт (40–49 лет, 50–59 лет, 60+) в системе общего образования Российской Федерации, а также в установлении характера влияния институционализированных, неформальных и информальных практик на реализацию данных факторов.

Исследовательские вопросы:

1. Каковы ключевые педагогические факторы профессиональной

¹ Анчиков К.М., Заир-Бек С.И., Иванов И.Ю., Мерцалова Т.А., Овакмян Е.В., Рожкова К.В. и др. Учитель на перекрестках российского рынка труда – 2025: аналитический доклад. М.: Изд. дом Высшей школы экономики; 2025. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4328-3>

² Илюхин Б.В. Динамика изменения численности учителей в разрезе возрастных когорт [Электронный ресурс]. В: Экспертный семинар «Факторы формирования образовательно предпрофессиональных траекторий, детей». 2025. URL: https://www.mtdcenter.ru/uploads/file/ilyuhin_04_04_2025.pdf (дата обращения: 14.05.2026).

³ Тищенко А.С. Факторы формирования образовательно-предпрофессиональных траекторий детей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mtdcenter.ru/s-ranepa-04-04-2025/> (дата обращения: 15.05.2026).

устойчивости в каждой из возрастных когорт (40–49 лет, 50–59 лет, 60+)?

2. Какие значимые различия в структуре и выраженности факторов устойчивости наблюдаются между когортой «40–49 лет» и более старшими группами (50–59 лет и 60+)?

3. Как институциональные, неформальные и информальные социально-педагогические практики опосредуют (усиливают или ослабляют) действие выявленных факторов в каждой возрастной группе?

4. Какие из указанных практик в наибольшей степени ассоциируются с длительностью профессионального пребывания в системе образования (в сравнении с референтной группой «40–49 лет»)?

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что структура и выраженность ключевых факторов профессиональной устойчивости (мотивация, адаптивность, самооценка, рефлексия) значимо различаются в возрастных группах учителей, причем эти различия опосредуются предпочтением определенных типов социально-педагогических практик. В частности, ожидается, что:

1. В группе «60+» доля педагогов с высокой профессиональной самооценкой будет статистически значимо выше, чем в группе «50–59 лет», при этом самооценка в старшей группе в большей степени будет ассоциирована с использованием неформальных и информальных практик (самообразование, копинг-стратегии, трансляция опыта), чем с формальными институциональными формами.

2. Частота обращений к институциональным практикам (курсы повышения квалификации, аттестация) будет максимальной в группе «40–49 лет» и минимальной в группе «60+», тогда как доля педагогов, использующих неформальные и информальные практики, будет возрастать с увеличением возраста.

3. В группе «60+» информальные практики (внутренний диалог, мемуарная фиксация, спонтанная межпоколенческая помощь) будут наиболее выражены и будут выполнять компенсаторную функцию по отношению к снижению институциональной поддержки.

Обзор литературы

Вектор обновления социально-экономической системы детерминирован личностными качествами ее субъектов (целеустремленностью, профессионализмом, многозадачностью, адаптивностью и способностью к продуктивной деятельности) [9; 10]. Для системы образования ключевая роль сегодня принадлежит педагогу, чей профессионально-личностный потенциал выступает системообразующим фактором, определяющим эффективность системы в целом [11].

В условиях кадровых, цифровых и демографических вызовов возрастает значение методологической рефлексии, предотвращающей накопление «эмпирического шума», т. е. неинтегрируемых факторов, не транслируемых в теоретические модели и управленческие практики⁴. Методологический аппарат детерминирует ракурс проблемы, понятийную систему, критерии достоверности и границы экстраполяции выводов. В связи с этим необходимым представляется уточнение концептуальных оснований исследования вопросов профессиональной устойчивости учителей, интегрирующее накопленный в науке понятийный аппарат с современными подходами к структурированию исследуемого феномена.

В психолого-педагогических научных источниках представлены разные подходы к определению данного понятия⁵ [12]. По мнению Н. М. Бороновец, процесс формирования педагогической устойчивости осуществляется поэтапно [13]. В свою очередь, М. А. Норкузиева считает, что кумулятивный эффект от последовательной актуализации психологических ресурсов (саморазвития, самопознания, социализации и самоактуализации) составляет основу содержательной перестройки личности педагога. Данный процесс представляет собой не линейную смену этапов, а сложную системную динамику, результатом которой становится

⁴ Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ; 2020.

⁵ Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука; 1986.



достижение высокого уровня профессиональной устойчивости, понимаемой автором как интегративное качество, обеспечивающее сохранение субъектной позиции в условиях профессиональных вызовов [14].

Успешность профессионального развития педагога во многом зависит от сформированности его ценностно-мотивационной сферы и наличия позитивных установок к преподаванию. В данном контексте определяющим фактором педагогической устойчивости выступает степень удовлетворенности педагогической профессией, которая непосредственно зависит от приоритетов выбора личностных смыслов в этой деятельности [15]. Вместе с тем профессионально-личностная устойчивость педагога складывается из множества составляющих, среди которых важное место отводится социокультурным аспектам: среде, в которой работает педагог, включая его окружение, а также требованиям образовательных стандартов и административным условиям [16].

Социальные и культурные факторы, воздействующие на формирование профессиональной устойчивости учителя, могут оказывать как негативное влияние, так и служить потенциальными ресурсами поддержки. Это связано с возникновением ситуаций, требующих реагирования на требования постоянно изменяющейся среды на каждом этапе профессиональной деятельности учителя. Не менее важной становится способность учителя к адаптации и нахождению выходов из сложных ситуаций, что во многом зависит от его эмоциональной зрелости и социальной компетенции [17].

Таким образом, в условиях постоянных изменений профессиональной среды способность к адаптации и устойчивости приобретает первостепенное значение: педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью преодоления профессиональных барьеров, предлагая инновационные решения и альтернативные подходы, что требует высокого уровня профессионализма и готовности к постоянному обучению и саморазвитию. Опираясь на приведенные теоретические

позиции, в настоящем исследовании под профессионально-личностной устойчивостью учителя понимается интегральная характеристика, аккумулирующая когнитивно-операциональную готовность, ценностно-смысловую зрелость и способность к волевой саморегуляции. В результате детерминируется успешность профессиональной деятельности и конструктивность социально-педагогического взаимодействия.

Для научного обоснования структуры и содержания данного феномена исследование базировалось на сочетании идей и принципов нескольких методологических подходов, которые в совокупности образовали его многоуровневую рамку. Так, акмеологический подход позволяет интерпретировать позднюю самореализацию как высшую форму профессиональной зрелости: акцент переносится с количественного накопления компетенций на их ценностно-смысловую интеграцию и трансляцию опыта. Системный подход рассматривает профессиональную устойчивость как особое свойство, детерминированное взаимодействием когнитивных, мотивационных и поведенческих компонентов [18–20]. В операциональном плане данные подходы задают эмпирические индикаторы, связанные с измерением уровня профессиональной зрелости и готовности учителя к трансляции опыта. В рамках ресурсного подхода анализируются внутренние (самоконтроль, жизнестойкость) и внешние (психологическая безопасность образовательной среды) ресурсы [21–23]. Экзистенциально-смысловой подход фокусируется на жизненных стратегиях и ценностно-смысловой регуляции. Согласно позиции С. Л. Рубинштейна, стратегия жизни прямо сопряжена со сложной жизненной проблематикой⁶ [24].

Эмпирическая верификация данных подходов осуществляется через индикаторы профессиональной самооценки и копинг-стратегий. Социально-цифровой подход интегрирует важные аспекты профессиональной устойчивости:

⁶ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер; 2017.

технологическую адаптацию к цифровой среде и неформальным коммуникациям⁷ [25].

Темпоральная составляющая исследования профессиональной устойчивости представляет собой инструмент диагностики, интегрирующий ретроспективную и проспективную оценки. Ретроспективный компонент фиксирует степень ресурсной истощенности, а проспективный – направлен на выявление субъектных ожиданий относительно профессионального будущего [26; 27]. Это позволяет определить готовность учителя к переходу от саморазвития к самореализации.

Рассмотренные теоретико-методологические подходы не ограничиваются дескриптивной функцией, а формируют саму программу эмпирического исследования. Согласно современной парадигме, целостная основа исследования выступает системообразующим ориентиром, придающим ему нормативно-ориентированный характер [28].

Переход от аксиологии к эмпирике опосредован конструированием цикла социально-педагогических практик трансляции профессиональных педагогических ценностей. В отличие от стихийных средовых влияний, они целенаправленно включают наделение этапов самореализации желаемыми свойствами. В итоге профессиональные ценности трансформируются из абстрактных критериев в операциональные элементы профессионального поведения учителей.

Ключевая особенность социально-педагогических практик заключается в трансляции профессиональных ценностей через деятельностное опосредование. В отличие от вербально-декларативных форм, ценности актуализируются посредством поведенческих актов, ритуалов и интеракций, приобретая операциональный характер. Исследование сосредоточено на влиянии

институциональных, неформальных и информальных практик на профессиональную устойчивость⁸ [29; 30]. Во всех типах практик социально-педагогическое воздействие обеспечивает создание ситуаций морального выбора и ответственности, а также закрепление ценностных ориентаций в поведенческих паттернах, доступных эмпирическому наблюдению и рефлексии субъектов.

Системное включение педагогов старших возрастных групп в комплекс социально-педагогических практик выполняет двойную функцию: обеспечивает профилактику профессионального выгорания через формирование деятельностной позиции⁹ и способствует их превращению в активных субъектов образовательной деятельности, готовых к трансформации профессиональных норм в логику теории социального поля¹⁰. В результате повышается их профессиональная устойчивость в образовательной среде.

Несмотря на накопленный теоретический фундамент, в современной литературе сохраняются существенные пробелы.

Во-первых, большинство исследований [7] фокусируется на стаже как основном предикторе устойчивости, игнорируя возрастные психологические особенности, которые не совпадают с линейной стажевой динамикой.

Во-вторых, эмпирические работы о влиянии социально-педагогических практик (институциональных, неформальных, информальных) на сохранение педагогов в профессии носят фрагментарный характер и, как правило, ограничиваются одной из форм.

В-третьих, в российской педагогике отсутствуют системные данные об изменении «комбинаторики» практик с переходом учителя из одной возрастной когорты в другую, что не позволяет строить дифференцированные модели кадрового сопровождения. Настоящее

⁷ Шингаев С.М. Профессиональное здоровье педагогов: теория и практика. В: Голянич В.М., Ходаковская О.В., Бондарук А.Ф., Коржова Е.Ю., Веселова Е.К., Анисимова Т.В. и др. (ред.) Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде: коллективная моногр. СПб.: НИЦ АРТ; 2019. С. 46–62. <https://elibrary.ru/qpzsaw>

⁸ Молевич Е.Ф. Социология образования: формальные, неформальные и информальные практики. М.: Юрайт; 2019.

⁹ Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д: Феникс; 1996.

¹⁰ Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя; 2001.

исследование направлено на восполнение этих дефицитов.

Предложенная методологическая рамка, интегрирующая обзор ключевых дефиниций, многообразие подходов и ценностно-деятельностный контекст, позволяет комплексно исследовать сущность, структуру и содержание профессионально-личностной устойчивости учителя и служат основой для дальнейшей разработки диагностического и преобразующего инструментария.

Материалы и методы

Дизайн исследования. Исследование выполнено по смешанному плану. Количественный (анкетирование) и качественный (полуструктурированные интервью) этапы реализованы последовательно. Интеграция данных проведена через сопоставление частотных распределений с тематическими кодами.

Исследование основывалось на сочетании теоретических и эмпирических методов. Базу исследования составили публикации, размещенные в наукометрических базах *eLibrary.ru*, *Scopus*, *Google Scholar*, *ResearchGate* за 2016–2026 гг. Отбор проводился по ключевым терминам: профессиональная устойчивость, социально-педагогические практики (институциональные, неформальные, информальные), учителя старшего возраста.

Эмпирическую базу составили: анкетный опрос ($n = 320$) и серия глубинных полуструктурированных интервью ($n = 14$) с учителями предпенсионного и пенсионного возраста. Опрос проводился с использованием авторского опросника (Приложение 1)¹¹ на платформе «Яндекс Формы». Эмпирическая база обработана последовательно: количественный этап позволил выявить распределение мнений и статистически значимые корреляции, а качественный — был ориентирован на интерпретацию причинно-следственных связей, субъективных смыслов и нетипичных ответов.

В рамках качественного дизайна проведены полуструктурированные интервью с педагогами старшего возраста.

Инструментарий валидизирован через пилотаж и экспертную оценку кодирования. Аудиозаписи расшифрованы, тексты стенограмм кодированы в среде *docx*. Было выделено 96 кодов, агрегированных в четыре тематические группы:

1. Мотивационно-личностный профиль педагога (96 упоминаний): внутренняя мотивация, ценности и самоэффективность трактуются как стержень профессиональной устойчивости.

2. Профессиональные дефициты (63 кода): акцентируется внимание на цифровой и технологической компетентности как основных зонах риска для старших возрастных групп.

3. Профессиональное взаимодействие (59 кодов): поддержка коллег и администрации определяется в качестве второго по значимости ресурса преодоления стресса и выгорания.

4. Непрофессиональные интересы (44 кода): демонстрируются компенсаторная и ресурсная функции досуга, способствующие психоэмоциональному восстановлению и сохранению устойчивости в старших возрастных группах.

Инструментарий разработан на основе результатов теоретического анализа и пилотного исследования, вопросы сгруппированы в смысловые блоки.

Процедура исследования. На первом этапе (в ходе пилотного исследования) проведены фокусированные групповые интервью ($n = 110$) для конструирования опросника. На втором этапе — массовый опрос ($n = 320$) с последующей статистической обработкой. На третьем этапе организованы полуструктурированные интервью ($n = 14$) для углубленной интерпретации количественных паттернов. Фиксация различий и интерпретация их смысловых механизмов стали возможны благодаря интеграции данных через сопоставление частотных распределений с тематическими кодами интервью (метод триангуляции).

Пилотное исследование ($n = 80$) учителей, не вошедших в основную выборку, проведенное через серию фокусированных групповых интервью, позволило оценить понятность вопросов и временные затраты. По его результатам были уточнены формулировки семи вопросов, исключены два пункта с низкой

¹¹ Приложение [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.617>

вариативностью и добавлены три уточняющих вопроса об информальных практиках (внутренний диалог, мемуарная фиксация, спонтанная помощь коллегам).

Экспертная валидизация проведена с привлечением 30 экспертов (докторов и кандидатов педагогических наук, психологов развития, руководителей образовательных организаций), оценивающих соответствие вопросов заявленным конструктам по пятибалльной шкале. В результате средний балл (4,6) подтверждает содержательную валидность.

Надежность опросника оценена по коэффициенту α Кронбаха: «Профессиональная самооценка» – 0,82; «Копинг-стратегии» – 0,79; «Мотивационные факторы удержания» – 0,85; «Типы практик» – 0,76. Все значения находятся в приемлемом диапазоне.

Участники. Неслучайная и добровольная выборка ($n = 320$) включает три возрастные страты: 40–49 лет ($n = 116$), 50–59 лет ($n = 141$), старше 60 лет ($n = 63$). От всех респондентов было получено информированное согласие на участие в исследовании и обработку полученных ответов.

Для коррекции возрастных диспропорций применен метод постстратификационного взвешивания по данным

Росстата (форма № ОО-1 за 2025 г.). Весовые коэффициенты рассчитаны по формуле:

$$w_i = (N_i/N)/(n_i/n),$$

где N_i – численность генеральной совокупности в данной возрастной группе (по данным статистики), n_i – численность респондентов в данной возрастной группе до взвешивания («сырая» выборка), общая численность генеральной совокупности (сумма всех N_i), n – общий размер выборки до взвешивания (сумма всех n_i), N_i/N – доля возрастной группы в генеральной совокупности (эталонное распределение), n_i/n – доля возрастной группы в фактической выборке (фактическое распределение). w_i – весовой коэффициент (если $w_i > 1$ – группа недопредставлена в выборке, $w_i < 1$ – группа перепредставлена в выборке). Полученные веса для всех возрастных групп представлены в таблице 1.

Применение весов позволило скорректировать «перепредставленность» средней возрастной группы и недоучет старшей группы, обеспечив соответствие выборочной структуры генеральной совокупности.

Т а б л и ц а 1. Расчет весовых коэффициентов

Table 1. Calculation of weighting factors

Возрастная группа, лет / Age group, years	N_i	n_i	N_i/n	n_i/n	w_i
40–49 лет / years old	252 284	116	0,352	0,3625	0,97
50–59 лет / years old	299 320	141	0,417	0,4406	0,95
60+	165 695	63	0,231	0,1969	1,17
Итого / Total	717 299	320	1,000	1,0000	–

Примечания: N_i – генеральная совокупность; n_i – выборка до взвешивания; n – общий размер выборки до взвешивания; N_i/n – доля возрастной группы в генеральной совокупности; n_i/n – доля возрастной группы в фактической выборке; w_i – весовой коэффициент.

Notes: N_i – general population; n_i – sample size before weighing; n – total sample size before weighing; N_i/n – share of the age group in general population; n_i/n – share of the age group in the actual selection; w_i – the weighting factor.

Источник: составлено авторами на основе данных сводных статистических отчетов Росстата Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования (Форма № ОО-1) [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=44&documentId=47420> (дата обращения: 15.05.2026).

Source: Compiled by the authors based on data from consolidated statistical reports of Rosstat [Information on the Organization Implementing Educational Activities under Educational Programs of Primary General, Basic General, Secondary General Education (Form No. OO-1)] [Electronic resource]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=44&documentId=47420> (accessed 15.05.2026).



Анализ уровня образования по возрастным группам выявляет выраженную дифференциацию. В группе 60+ доля лиц с высшим образованием (специалитет и магистратура) составляет 58 % против 43 % в группе до 49 лет; с уровнем бакалавриата – 14 % против 38 %; с подготовкой кадров высшей категории – 11 % против 3 %; с ученой степенью – 7 % против 3 % соответственно. Выявлена прямая зависимость возраста педагогов от стажа работы в общем образовании. В группе 40–49 лет средний стаж составляет 17 лет, в группе 50–59 лет – 31 год, среди респондентов старше 60 лет – 40 лет. Полученные значения подтверждают кумулятивный характер накопления стажа с возрастом. Преобладание высококвалифицированных кадров с многолетним опытом в старших когортах выступает значимым ресурсом системы, однако актуализирует задачи обеспечения межпоколенческой преемственности и планового обновления педагогических коллективов.

Анализ данных. Все процентные распределения (табл. 3–5) скорректированы с использованием постстратификационных весов. Абсолютные частоты (n) в таблицах приведены как невзвешенные. Для проверки статистической значимости различий между возрастными группами применялся скорректированный критерий χ^2 (*Rao – Scott Second Order Correction*), учитывающий дизайн выборки и изменение дисперсионной структуры данных при взвешивании. В случае наличия ячеек с ожидаемыми частотами менее 5 (включая нулевые значения) использовался точный тест с симуляцией Монте-Карло (1 000 итераций). Гипотезы проверялись путем сравнения распределений ответов в возрастных группах с использованием критерия χ^2 Пирсона для выявления статистической значимости различий.

Результаты исследования

Использованные индикаторы (профессиональная самооценка, копинг-стратегии, ценностно-мотивационная структура) выступают прямыми операциональными коррелятами рассмотренных теоретических конструкторов. Измерение самооценки репрезентирует

ресурсный подход, анализ затруднений верифицирует социально-цифровую модель, а мотивационный профиль операционализирует акмеологический и темпоральный ресурсы. Подобная схема минимизирует эмпирический шум и обеспечивает содержательную валидность заключений.

Преобладающая доля максимальной самооценки (29 %) зафиксирована в старшей возрастной группе (60+). При этом в группе 50–59 лет данный показатель минимален (13 %). О переживании профессиональных кризисов, наличии симптомов профессионального выгорания либо об опасении респондентов относительно несоответствия собственной подготовки современным требованиям может свидетельствовать наибольший процент оценок «удовлетворительно» среди участников 50–59 лет (19 %) (табл. 2). Различия в распределении самооценки между возрастными группами статистически значимы (скорректированный критерий χ^2 Rao – Scott = 9,74; $df = 4$; $p = 0,045$). Учитывая, что наибольшая доля высокой самооценки зафиксирована в группе 60+, а минимальная – в группе 50–59 лет, попарное сравнение с использованием скорректированного критерия показывает значимость различий между этими группами ($z = 2,51$; $p = 0,012$).

Объяснение выявленных различий связано с накопленным практическим опытом и уверенностью в своих профессиональных действиях у педагогов 60 лет и старше, а также критичным отношением к себе у педагогов группы 50–59 лет, находящихся в периоде активной профессиональной реализации и предъявляющих в этой связи высокие требования к собственной деятельности.

В связи с этим следующим этапом анализа стало изучение типов реагирования педагогов различных возрастных групп на ситуации, в которых они ощущают недостаточную профессиональную компетентность (табл. 3).

Результаты фиксируют доминирование в деятельности всех возрастных групп стратегии «поиск возможности пополнить дефицит»: частота ее применения колеблется от 69 % в группе 60+ до 84 % в группе 50–59 лет, а в возрастной группе 40–49 лет составляет 78 %.

Т а б л и ц а 2. Самооценка профессиональной подготовленности учителей разных возрастных групп, % (чел.)

Table 2. Self-assessment of professional readiness of teachers of different age groups, % (pers.)

Вопрос / Question	Уровень самооценки профессиональной подготовленности учителей / The level of self-assessment of professional readiness of teachers	Группы / Groups		
		40–49 лет / years old (n = 116)	50–59 лет / years old (n = 141)	60+ (n = 63)
На Ваш взгляд, качество Вашей подготовки (владение профессиональными знаниями, педагогическими технологиями, современными ИКТ) на текущий момент можно оценить? / In your opinion, the quality of your training (proficiency in professional knowledge, pedagogical technologies, modern ICT) can be assessed at the moment?	Неудовлетворительно / Unsatisfactory	1 (1)	1 (1)	–
	Удовлетворительно / Satisfactory	19 (16)	26 (19)	7 (11)
	Хорошо / Good	74 (64)	95 (67)	38 (60)
	Отлично / Excellent	22 (19)	19 (13)	18 (29)

Примечания: процентные доли взвешены; статистическая значимость различий проверялась с помощью скорректированного критерия χ^2 (Rao – Scott) с поправкой на дизайн выборки; для ячеек с ожидаемыми частотами < 5 использовался точный тест с симуляцией Монте-Карло; абсолютные частоты (n) даны без коррекции.

Notes: Percentages are weighted; statistical significance of differences was tested using the adjusted χ^2 (Rao – Scott) test with correction for sampling design; for cells with expected frequencies < 5, the exact test with Monte Carlo simulation was used; absolute frequencies (n) are given uncorrected.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Т а б л и ц а 3. Типы реагирования на ситуацию дефицита профессиональной компетентности педагогов возрастных групп, % (чел.)

Table 3. Types of response to the situation of insufficient professional competence of teachers of age groups, % (pers.)

Вопрос / Question	Типы реагирования / Types of response	Группы / Groups		
		40–49 лет / years old (n = 116)	50–59 лет / years old (n = 141)	60+ (n = 63)
Что обычно Вы предпринимаете, столкнувшись с ситуацией, в которой ощущаете недостаток собственной профессиональной компетентности? / What do you usually do when faced with a situation in which you feel a lack of your own professional competence?	Гоню эту мысль от себя / I'm chasing this thought away from myself	1 (1)	–	–
	Ищу возможности восполнить дефицит / I'm looking for opportunities to fill the gap	88 (76)	113 (80)	43 (68)
	Консультируюсь с коллегами / I consult with colleagues	27 (23)	28 (20)	20 (32)

Примечания: значимость различий по стратегии «поиск возможностей восполнить дефицит» значительна ($\chi^2 = 6,28$; $df = 2$; $p = 0,043$); взвешенные доли (%), абсолютные частоты (n) даны без коррекции.

Notes: The differences in the “search for opportunities to fill the gap” strategy were significant ($\chi^2 = 6.28$; $df = 2$; $p = 0.043$). Weighted proportions (%) are presented; absolute frequencies (n) are uncorrected.

Данная динамика свидетельствует о выраженной рефлексивной позиции и субъектной готовности респондентов к преодолению профессиональных барьеров. Таким образом, наряду с общей ориентацией

на активные копинг-стратегии, фиксируется устойчивое влияние внешних организационных факторов, осложняющих профессиональную деятельность педагогов старшей возрастной группы.



Однако готовность к преодолению профессиональных затруднений сама по себе не раскрывает содержание основных барьеров, с которыми сталкиваются учителя. В связи с этим целесообразно проанализировать актуальные профессиональные затруднения, дифференцированные по возрастным группам (табл. 4).

Анализ структуры профессиональных затруднений учителей выявляет ее возрастную детерминированность. Ключевым фактором профессиональной уязвимости в старшей возрастной группе выступает технологический разрыв:

максимальная частота фиксации ИКТ-затруднений у респондентов 60+ составляет 56 %, при этом у учителей возрастной группы 40–49 лет – 22 %. В результате подтверждается наличие устойчивого межпоколенческого цифрового барьера. Высокие и стабильные показатели потребности в освоении новых педагогических технологий во всех возрастах (в интервале 25–29 %) обосновывают необходимость непрерывного методического сопровождения и обновления инструментально-технологической базы педагогической деятельности.

Таблица 4. Структура профессиональных затруднений учителей в зависимости от возраста, % (чел.)

Table 4. The structure of teachers' professional difficulties by age, % (pers.)

Вопрос / Question	Ответы / Answers	Группы / Groups		
		40–49 лет / years old (n = 116)	50–59 лет / years old (n = 141)	60+ (n = 63)
Какие профессиональные проблемы наиболее актуальны для Вас на текущий момент? / What professional issues are most relevant to you at the moment?	Приобретение новых (совершенствование) профессиональных знаний / Acquire new (improve) professional knowledge	23 (27)	23 (32)	17 (11)
	Овладение новыми (совершенствование) педагогическими технологиями / Master new (improving) pedagogical technologies	29 (34)	25 (35)	27 (17)
	Повышение квалификации в сфере современных ИКТ / Advanced training in the field of modern ICT	22 (26)	49 (69)	56 (35)
	Потеря мотивации к продолжению педагогической деятельности / Loss of motivation to continue teaching	26 (30)	23 (32)	19 (12)
	Профессиональное выгорание / Professional burnout	37 (43)	29 (41)	19 (12)
	Снижение профессиональной активности / Decreased professional activity	20 (23)	12 (17)	17 (11)
	Понимание ценностей и мыслей современных детей / Understanding of values and thoughts of modern children	31 (36)	26 (37)	37 (23)
	Сотрудничество с молодыми коллегами / Collaboration with young colleagues	6 (7)	5 (7)	7 (4)
	Взаимодействие с обучающимися / Interact with students	5 (6)	3 (4)	7 (4)

Примечания: процентные доли взвешены; статистические тесты проведены с учетом дизайна выборки (скорректированный критерий Rao – Scott); абсолютные частоты (*n*) даны без коррекции; значимость различий по стратегии «поиск возможностей восполнить дефицит» подтверждена (скорректированный критерий χ^2 Rao – Scott = 6,28; *df* = 2; *p* = 0,043).

Notes: Percentages are weighted; statistical tests were conducted taking into account the sample design (adjusted Rao – Scott test); absolute frequencies (*n*) are given without adjustment. The significance of differences in the “search for opportunities to fill the gap” strategy was confirmed (adjusted Rao – Scott χ^2 test = 6.28; *df* = 2; *p* = 0.043).

Респонденты старшей возрастной когорты педагогов в интервью акцентируют внимание на достаточно острой проблеме согласования двух образовательных парадигм: традиционной, усвоенной в период их собственной профессиональной подготовки, и современной, регламентированной актуальными стандартами. Рефлексия в этом случае проявляется в признании утраты эффективности прежних методов и в необходимости поиска новых путей взаимодействия между накопленным опытом и актуальными технологиями: «Раньше я была единственным источником знаний. Сейчас Интернет знает больше меня. Если я не перестроюсь, я стану не нужна. Моя новая задача – не дать ответ, а научить детей этот ответ искать и проверять» (Здесь и далее в статье стилистика и грамматика ответов респондентов сохранены. – *Ред.*) (учитель, жен., 55 лет).

В то же время обнаружена обратная зависимость, не подтверждающая предположение о кумулятивном характере эмоционально-мотивационных рисков. Наиболее высокие значения показателей «профессиональное выгорание» (37 %) и «потеря профессиональной мотивации» (26 %) зафиксированы у педагогов группы 40–49 лет, тогда как в старших возрастных группах данные показатели минимальны (по 19 %).

В то же время педагоги средней и старшей возрастных групп часто испытывают кризис смысла собственной деятельности. В результате требуется поиск новых подходов для преодоления этого состояния: «Раньше я горела, когда мои ученики побеждали на олимпиадах. Сейчас я считаю, что мое призвание не в медалях. Мне важно, когда ко мне через 10 лет приходит бывший двоечник и говорит “спасибо” за то, что я не дала ему скатиться. Это дает мне силы работать дальше» (учитель, жен., 57 лет).

Обесценивание опыта, опережение темпов трансформации профессиональных стандартов по сравнению со скоростью накопления практического опыта, а также разрыв с учениками в связи с разницей в ценностях, языке и восприятии мира придают общению поколений формальный характер, лишая учителя главной награды – быть нужным. Данный фактор

ведет к потере уважения со стороны родителей, руководства и детей (что является особенно важным фактором для учителей старшего возраста).

Максимальная значимость затруднений, связанных с пониманием ценностных ориентаций и ментальных особенностей современных детей, в старшей возрастной группе (37 %) по сравнению с относительно более низкими значениями у младших возрастных когорт фиксирует проблему нарастающего социокультурного и мировоззренческого разрыва между поколениями. Педагоги старшего возраста в разговорах о современных детях обычно отмечают, что привычные методы управления классом теряют эффективность, а ученики иначе относятся к авторитету учителя: «Есть большая разница между учителями старого и нового образца. Новые более гибкие... девушки... более добрые, дети садятся им на шею и едут. И потом проблемы» (учитель, жен., 63 года). «Очень больно, когда часть родителей в возрасте 30–40 лет считает, что “старый учитель – отсталый”, и позволяет себе публичные нотации и претензии к используемой методике, не понимая, какой опыт стоит за ее применением, а дети считывают сигналы от родителей. Если учитель становится “изгоем” в глазах взрослых, дети перестают его бояться и слушаться, чувствуя его незащищенность» (учитель, жен., 63 года).

Выявленный комплекс факторов – от цифрового барьера и дефицита временных ресурсов у педагогов старших возрастных групп до симптомов профессионального выгорания в группе 40–49 лет – свидетельствует о наличии системных дестабилизирующих воздействий, обуславливающих снижение удовлетворенности трудовой деятельностью и сокращение периода профессиональной активности. В связи с этим важное значение для кадровой политики приобретают вопросы закрепления педагогических работников в системе общего образования.

Анализ возрастной дифференциации профессиональных факторов удержания, выполненный на основе самооценок респондентов (табл. 5), подтверждает существующую гетерогенность мотивационных профилей



в зависимости от возраста. Доминирующим побудительным мотивом во всех возрастных когортах выступает стремление к фиксации результатов собственного педагогического труда в достижениях обучающихся. Максимальные значения данного показателя зафиксированы в группе 50–59 лет (71 %), что можно интерпретировать как индикатор сформированной

профессионально-личностной идентичности и устойчивой ориентации на отсроченный образовательный эффект. В возрастной категории 40–49 лет соответствующий показатель ниже (54 %), что обусловлено незавершенностью этапа профессионального самоопределения. У педагогов 60+ данный мотив сохраняет доминирующее положение, несмотря на снижение до 66 %.

Т а б л и ц а 5. Профессиональные факторы удержания педагогических кадров в образовательных организациях, % (чел.)

Table 5. Professional factors of retention of teaching staff in educational institutions, % (pers.)

Вопрос / Question	Мотивы / Motives	Группы / Groups		
		40–49 лет / years old (n = 116)	50–59 лет / years old (n = 141)	60+ (n = 63)
Что привлекает Вас продолжать профессиональную деятельность? / What attracts you to continue your professional career?	Возможность разработки новых рабочих программ по предмету, курсу и обеспечение их выполнения / The possibility of developing new work programs on the subject, course and ensuring their implementation	21 (18)	20 (14)	12 (19)
	Использование современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий / The use of modern assessment methods in the context of information and communication technologies	19 (16)	25 (18)	14 (22)
	Страх, что останусь «за бортом» этой жизни / The fear that I will be left out of this life	7 (6)	1 (1)	2 (3)
	Успехи своих учеников / The success of their students	63 (54)	100 (71)	42 (66)
	Необходимость в дополнительных денежных средствах / The need for additional funds	32 (28)	52 (37)	20 (31)
	Возможность сохранения социального статуса / The ability to maintain social status	28 (24)	38 (27)	13 (20)
	Желание быть полезным и востребованным / The desire to be useful and in demand	67 (58)	83 (59)	49 (78)
	Условия работы, доброжелательный коллектив, лояльная администрация / Good working conditions, friendly staff, loyal administration	55 (47)	75 (53)	37 (59)
	Понимание того, что без меня не справятся, очень много процессов завязано на мне / Understanding that they can't cope without me, a lot of processes are tied to me	14 (12)	11 (8)	6 (9)
	Это дело моей жизни: педагог – призвание, мое призвание / This is my life's work – a teacher is a vocation, my vocation	24 (21)	61 (43)	29 (46)

Примечания: процентные доли взвешены; статистические тесты проведены с учетом дизайна выборки (скорректированный критерий Rao – Scott).

Notes: Percentages are weighted; statistical tests were performed taking into account the sample design (adjusted Rao – Scott test).

Представленная возрастная динамика подтверждается качественными данными, приведенными в высказываниях респондентов: «Я чувствую удовлетворение, когда вижу, что ученик сегодня на уроке понял то, что вчера не понимал. Но иногда сомневаюсь: достаточно ли я делаю для их реальных успехов в будущем? Хочется увидеть результат побыстрее, чтобы понять – я хороший учитель или нет» (учитель, муж., 48 лет).

В возрастных когортах 40–49 и 50–59 лет доминирующими детерминантами профессионального удержания выступают альтруистические мотивы: потребность в социальной полезности (58 % и 59 % соответственно) и успешность учащихся (54 % и 71 %). Наряду с этим значимую роль играют эргономические факторы, например, удовлетворительные условия труда (47 % и 53 %). При этом значимым остается материальное стимулирование, выраженное в необходимости дополнительного дохода (28 % и 37 %), что указывает на повышенную экономическую чувствительность респондентов данных возрастных групп. Между группами 40–49 лет и 60+ также выявлены статистически значимые различия по показателю идентификации профессии как призвания (скорректированный критерий χ^2 Rao – Scott = 12,04; $df = 2$; $p = 0,002$), а также по фактору значимости достижений учащихся (скорректированный критерий χ^2 Rao – Scott = 8,16; $df = 2$; $p = 0,017$).

В возрастной группе 60+ наблюдается качественная реорганизация мотивационной структуры: при сохранении высокой значимости альтруистических ориентиров («успехи учеников» – 66 %, «желание быть полезным» – 78 %), возрастает вес смысложизненных и статусных регуляторов («призвание» – 46 %, «социальный статус» – 20 %). Данная динамика прежде всего отражает формирование устойчивой профессиональной идентичности у педагогов старшей возрастной группы, среди которых материальное стимулирование воспринимается как маркер общественного признания и индикатор профессиональной состоятельности. Таким образом, с увеличением возраста фиксируется

трансформация мотивационного профиля от прагматично-альтруистического к альтруистически-экзистенциальному, что сопровождается усилением роли внешних атрибутов собственной значимости: «Если хоть один ученик через несколько лет скажет мне “спасибо”, будет значить, что я работала не зря» (учитель, жен., 49 лет).

Важность фокуса внимания на условиях труда и межличностных отношениях с коллегами также возрастает с увеличением профессионального стажа – с 47 % во всех группах. Тем самым демонстрируется рост значимости психологического комфорта и горизонтальных связей как компенсаторного механизма при снижении с возрастом карьерных амбиций: «При работе в 2 смены очень важно иметь условия для отдыха: выпьешь чаю, помотришь на аквариум, который завела в уголке отдыха биолог, улыбнешься коллегам – и снова готова к работе» (учитель, жен., 65 лет).

Следует отметить, что с возрастом у педагогов растет восприятие профессии как призвания (с 21 % в группе 50–59 лет до 46 % в группе 60+), что чаще всего интерпретируется учителями «как следствие накопленного опыта и освоения нюансов структуры урока, включая прогнозирование возможных трудностей в зависимости от состава класса» (учитель, муж., 57 лет).

Проведенное эмпирическое исследование позволяет констатировать, что профессиональная устойчивость не является статичной характеристикой личности, а представляет собой динамический, гетерохронно разворачивающийся процесс, детерминированный сложным взаимодействием экзогенных и эндогенных факторов. Сохранение продуктивности труда, психофизиологического благополучия и устойчивого интереса к педагогической деятельности требует мобилизации разных ресурсов (личностных, социальных, институциональных). Причем их конфигурация и значимость претерпевают качественные трансформации на различных этапах профессиональной деятельности. Выявленные возрастные различия в самооценке, копинг-стратегиях при наличии дефицита компетентности и определенного



уровня выгорания свидетельствуют, что один и тот же фактор (мотивация, рефлексия, поддержка, адаптивность) опосредуется различными видами практик.

Для наглядности ключевые результаты сгруппированы в сводную матрицу, где отражены доминирующие факторы профессиональной устойчивости и соответствующие им практики в каждой возрастной группе (табл. 6).

Все полученные значения силы связи (V Крамера) находятся в диапазоне 0,10–0,21, что свидетельствует о статистически значимой, но умеренной по силе связи между возрастом и рассматриваемыми факторами. Это подтверждает, что возрастной фактор вносит вклад

в дифференциацию профессиональной устойчивости, однако его влияние не является доминирующим.

Проведенный анализ доказывает, что профессиональная устойчивость педагогов представляет собой динамический конструкт, структурно и содержательно трансформирующийся на разных возрастных этапах. Операционализация данного конструкта через самооценку, копинг-стратегии и ценностно-мотивационный профиль позволила зафиксировать нелинейные возрастные тренды: максимальный уровень самооценки зафиксирован в группе 60+ (29 %), минимальный – в группе 50–59 лет (13 %), что статистически значимо ($p = 0,012$).

Т а б л и ц а 6. Сводная матрица сопряженности возрастной дифференциации социально-педагогических практик и компонентной структуры профессиональной устойчивости

Table 6. Contingency matrix between age-differentiated socio-pedagogical practices and the structural components of professional stability

Фактор устойчивости / Sustainability factor	40–49 лет / years old	50–59 лет / years old	60+	Сила связи V Крамера / Force of the connection V Kramer
Доминирующий тип практик / Dominant type of practice	Институциональные (повышение квалификации, аттестация) / Institutional (professional development, certification)	Неформальные (обмен опытом, мастер-классы) / Non-formal (exchange of experience, master classes)	Информальные (саморефлексия, трансляция традиций, наставничество) / Informative (self-reflection, transmission of traditions, mentoring)	0,15
Самооценка / Self-esteem	19 %	13 %	29 %	0,12
Копинг-стратегия при дефиците компетенций / Coping strategy with a lack of competencies	Поиск возможностей восполнить дефицит (76 %) / The search for opportunities to fill the gap (76%)	Поиск возможностей восполнить дефицит (80 %) / The search for opportunities to fill the gap (80%)	Поиск возможностей восполнить дефицит (68 %) / The search for opportunities to fill the gap (68%),	0,10
Ведущий мотив удержания / Leading motive of retention	Успехи учеников (54 %), желание быть полезным (58 %) / Student success (54%), the desire to be useful (58%)	Успехи учеников (71 %), желание быть полезным (59 %) / Student success (71%), desire to be useful (59%)	Желание быть полезным (78 %) признание профессии как призвания (46 %) / Desire to be useful (78%); recognition of the profession as a vocation (46%)	0,14
Основные профессиональные затруднения / Main difficulties	Профессиональное выгорание (37 %) / Professional burnout (37%)	Информационные технологии (49 %) / Information technology (49 %)	Информационные технологии (56 %), непонимание ценностей детей (37 %) / Information technology (56%), misunderstanding of children's values (37%)	0,21

При доминировании активной копинг-стратегии «поиск восполнения дефицита» во всех возрастных группах (68–80 %) содержательная структура затруднений качественно различна: для педагогов 60+ ведущим барьером выступает цифровой разрыв (56 %) и ценностно-мировоззренческий разрыв с учащимися (37 %), тогда как для группы 40–49 лет – симптомы профессионального выгорания (37 %). Мотивационный профиль эволюционирует от прагматично-альтруистического (40–49 лет) к альтруистически-экзистенциальному (60+), где усиливается значимость призвания (46 %) и социальной полезности (78 %). Сила связи возраста с факторами устойчивости (V Крамера = 0,10–0,21) свидетельствует о значимом, но не детерминирующем влиянии возрастного фактора, что указывает на необходимость разработки дифференцированных стратегий педагогической поддержки с учетом этапа профессионального развития.

Обсуждение

Перед интерпретацией полученных данных необходимо оговорить границы применимости выводов. Количественные результаты релевантны исключительно в границах исследовательской выборки; зафиксированные возрастные различия отражают эмпирические тенденции внутри данной совокупности. Однако потенциал генерализации обеспечивается качественными данными (интервью), раскрывающими механизмы реализации факторов устойчивости, инвариантные относительно выборочных пропорций. Кросс-секционный дизайн не позволяет разделить возрастные изменения, когортные эффекты и эффект выживших. Педагоги, сохранившие высокую профессиональную устойчивость в возрасте 60+, изначально могут обладать более высоким уровнем жизнестойкости, мотивации и адаптивности. В результате выявленные различия отражают не только онтогенетическую динамику, но и специфику когорты, успешно прошедшей селективный отбор в ходе профессиональной карьеры. Данное ограничение не ставит под вопрос основные выводы, но определяет направление

для последующей верификации в лонгитюдных дизайнах.

Анализ результатов позволяет выделить теоретический и прикладной уровни обсуждения. Теоретический вклад заключается в обосновании перехода от «дефицитарной» парадигмы к ресурсной модели профессиональной устойчивости. В противовес традиционному взгляду на педагогическое старение [8], фиксирующему снижение адаптивности и нарастание выгорания, предлагается концептуальный сдвиг: устойчивость в позднем возрасте обеспечивается не консервацией, а структурной трансформацией ресурсов. Эмпирически показано, что один и тот же фактор (рефлексия, адаптивность, самооценка) реализуется через различные психолого-педагогические механизмы в зависимости от возраста. У педагогов 40–49 лет рефлексия выступает инструментом внешней верификации, тогда как в группе 60+ она становится источником внутреннего смыслообразования. Это расширяет положения акмеологического подхода [9], демонстрируя, что профессионализм в старшем возрасте заключается не в кумуляции компетенций, а в их интеграции в ценностно-смысловую структуру личности со смещением опоры с формальных институтов на неформальные практики. Данный вывод корректирует линейную логику «непрерывного образования»: для педагогов 60+ формальные курсы повышения квалификации, реализуемые без учета возрастной специфики, выступают дополнительным источником стресса, снижая устойчивость. Таким образом, теорию профессионального развития педагога предлагается дополнить положением о том, что для учителей 60+ на этапе перехода к фазе самореализации ведущим ресурсом становится не адаптация к внешним изменениям, а сохранение субъектного контроля, что согласуется с экзистенциальным подходом С. Л. Рубинштейна.

Прикладной уровень обсуждения связан с верификацией возрастных комбинаций практик. На основе выявленных закономерностей предложены механизмы корректировки кадровой политики для каждой возрастной группы (табл. 7).



Т а б л и ц а 7. В е р и ф и ц и р у е м ы е м е х а н и з м ы к о р р е к т и р о в к и к а д р о в о й п о л и т и к и в о т н о ш е н и и и с s л е д у е м ы х в о з р а с т н ы х г р у п п

Table 7. Verifiable mechanisms for adjusting personnel policy in relation to the age groups under study

Возрастная группа / Age group	Цель / Goal	Измеримый параметр / Measurable parameter	Инструменты / Tools
40–49 лет (карьерно-ориентированный тип) / 40–49 years old (career-oriented type)	Профилактика выгорания через внешнее признание и горизонтальный профессиональный рост / Prevention of burnout through external recognition and horizontal growth	Внедрение «горизонтальной карьеры» с четкими критериями без перехода в административную должность, с прибавкой к окладу / Implementation of a “horizontal career” with clear criteria without moving to an administrative position, with salary increase	Включение в КРІ администрации школы показателя «% участия педагогов 40–49 лет» в профессиональных конкурсах для предотвращения рутинизации / Inclusion of the indicator “% participation of teachers aged 40–49” in professional competitions in the school administration KPI to prevent routinization
50–59 лет (кризисно-адаптационный тип) / 50–59 years old (crisis-adaptation type)	Снижение издержек и психоэмоциональная разгрузка, смена формата труда / Cost reduction and emotional relief, as well as a change in the format of work	Сокращение бюрократической отчетности и официальный перевод на неполную ставку (0,75 или 0,5) для сохранения здоровья и повышения профессиональной устойчивости / Reducing bureaucratic reporting and officially reducing the number of hours worked (0.75 or 0.5) to maintain health and improve professional resilience	Создание оплачиваемой супервизионной группы как обязательный элемент методического дня / Creation of a paid supervision group as a mandatory element of the methodological day
60 +	Поддержка статуса и автономии, передача опыта без принуждения к цифре / Support for status and autonomy, and the transfer of experience without coercion to the digital world	Полное освобождение от классного руководства / Full exemption from class management	Организация оплачиваемого наставничества, где учитель 60+ является консультантом-методистом для молодого педагога. Измеримый результат – разработка минимум одного авторского методического пособия в год, что фиксируется как вклад в нематериальные активы школы / Organization paid mentoring, where a 60+ teacher is a consultant-methodologist for a young teacher. The measurable result is the development of at least one author’s methodological manual per year, which is recorded as a contribution to the school’s intangible assets

Предложенная система мер представляет собой управленческий инструмент, экономическая эффективность которого обусловлена точным соответствием возрастному профилю использования социально-педагогических практик, способствующих минимизации оттока кадров и сохранению уникального опыта старших поколений. Несмотря на то что реализация рекомендаций сопряжена с корректировкой локальных нормативных актов, их формализация в систему

измеримых показателей переводит проблематику удержания старших педагогов в область конкретной кадровой политики.

Несмотря на полученные результаты, данное исследование имеет ряд объективных ограничений, которые необходимо учитывать при их интерпретации.

Во-первых, исследование фокусируется на внутренних (личностных) и микросоциальных факторах. При этом макроэкономические,

организационно-управленческие и нормативно-правовые аспекты (динамика пенсионного законодательства, финансирование образования, кадровая политика на региональном уровне) не были операционализированы в эмпирической части в силу задач гранта.

Во-вторых, ограниченный социально-экономический период проведения работы (2025–2026 гг.) характеризуется продолжающейся трансформацией цифровой образовательной среды и кадровой политики в общем образовании. Полученные результаты могут быть чувствительны к конъюнктурным изменениям, что ограничивает их прогностическую валидность для среднесрочной и долгосрочной перспективы без повторных замеров.

Указанные ограничения не ставят под сомнение основные выводы, но определяют направления для последующих исследований.

Заключение

Проведенное исследование эмпирически обосновывает необходимость перехода от формально-стажевого к возрастнo-чувствительному ресурсному пониманию профессиональной устойчивости. Унифицированные модели повышения квалификации характеризуются недостаточной эффективностью для старших возрастных групп, где профессиональное долголетие обеспечивается не столько внешними регламентами, сколько внутренней мотивацией и неформальным взаимодействием.

В ходе работы первая гипотеза подтверждена с уточнением динамики. Максимальная доля высокой самооценки зафиксирована в группе 60+ (31 %), минимальная – в группе 50–59 лет (14 %); различия статистически значимы ($p < 0,05$). Обнаруженная U-образная траектория свидетельствует о спаде профессиональной самооценки в предпенсионном возрасте и ее восстановлении в группе 60+ за счет адаптационных механизмов. Данные интервью показывают, что педагоги старших возрастов идентифицируют неформальные практики как важный ресурс поддержания самоэффективности, компенсирующий дефицит внешнего признания.

Отсутствие прямой корреляции со стажем указывает на ведущую роль возрастнo-психологических факторов.

Вторая гипотеза подтверждена. Педагоги 40–49 лет чаще выбирают институциональные практики (повышение квалификации, аттестация), чем группы 50–59 лет и 60+. Качественный анализ уточняет, что данные практики служат карьерному росту и мобильности для младших возрастных групп, при этом в группе 60+ они воспринимаются как формальные и не соответствующие реальным образовательным потребностям.

Третья гипотеза подтверждена. В группе 60+ частота использования неформальных практик статистически значимо выше, чем в группе 40–49 лет (скорректированный критерий χ^2 Rao – Scott = 9,88; $p = 0,007$). Эмпирически верифицирована компенсаторная функция неформального обмена опытом: педагоги старших возрастов активизируют горизонтальные профессиональные связи и внутренние ресурсы для поддержания устойчивости.

Практическая значимость работы состоит в создании адресного инструментария для управления педагогическими кадрами. В отличие от унифицированных программ, предлагаемая возрастнo-дифференцированная модель (табл. 7) учитывает реальные психологические потребности каждой группы и может быть непосредственно внедрена в практику управления школой. Разработанные измеримые параметры (доля участия в конкурсах, сокращение ставки, освобождение от классного руководства с переходом в наставничество) позволяют администрации не декларировать, а количественно оценивать эффективность мер по удержанию педагогов.

Перспективы исследования связаны с необходимостью лонгитюдного отслеживания одних и тех же педагогов для разделения возрастных и когортных эффектов, а также с апробацией предложенных управленческих механизмов в образовательных организациях разного типа с последующей оценкой их влияния на реальную текучесть кадров и субъективное благополучие учителей.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bal P.M., Kooij D.T.A.M., Rousseau D.M. Aging Workers and the Employee-Employer Relationship. Cham: Springer; 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08007-9>
2. Доброхлеб В.Г., Барсуков В.Н. Демографические теории и региональный аспект старения населения. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2017;10(6):89–103. <https://doi.org/10.15838/esc.2017.6.54.6>
3. Барсуков В.Н., Шабунцова А.А. Тренды изменения трудовой активности старшего поколения в условиях старения населения. *Проблемы развития территории*. 2018;(4):87–103. <https://doi.org/10.15838/ptd.2018.4.96.6>
4. Borman W.C., Hedge J.W. The Oxford Handbook of Work and Aging. New York: Oxford University Press; 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195385052.001.0001>
5. Потехина И.П., Чижов Д.В. Потенциал старшего поколения как составляющая национального человеческого капитала (по материалам исследования в регионах ЦФО). *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2016;(2):3–23. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.2.01>
6. Klusmann U., Richter D., Lüdtke O. Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*. 2016;108(8):1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu000125>
7. Brouhier Q., Coppe T., März V., Raemdonck I. Professional Learning of Late-Career Teachers in Early Childhood Education: A Matter of (Im)Balance between Personal Resources, Job Resources, and Job Demands. *Teaching and Teacher Education*. 2023;133:104273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104273>
8. Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю., Передельская С.А. Профессиональная долговечность учителя: ценностные и семантические аспекты: моногр. Волгоград: Сфера; 2020. <https://elibrary.ru/jkoqpf>
9. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии: моногр. Краснодар: Департамент образования и науки; 1998. <https://elibrary.ru/rwhsjb>
10. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*. 2015;8(40). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
11. Мазурчук Е.О., Давыдова Н.Н., Симонова А.А., Погадаева Д.А. Профессиональный потенциал учителей старшего поколения: психолого-педагогический аспект. *Интеграция образования*. 2025;29(3):528–541. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.528-541>
12. Кучер В.А. Подходы к определению понятий профессиональной устойчивости. *Педагогический журнал*. 2011;(1):83–95. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2011-1/8-kucher.pdf> (дата обращения: 15.05.2026).
13. Борозинец Н.М. Некоторые аспекты развития профессиональной устойчивости педагогов. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2014;(4):83–87. <https://elibrary.ru/thuyof>
14. Norquziyeva M.A. Ensuring Professional Stability of Future Teachers in Pedagogical Activity. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020;8(6):48–52. URL: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/06/Abstract-ENSURING-PROFESSIONAL-STABILITY-OF-FUTURE-TEACHERS-IN-PEDAGOGICAL-ACTIVITY.pdf> (дата обращения: 12.04.2026).
15. Савченков А.В., Уварина Н.В. Профессиональная устойчивость как ключевая «Soft Skills» педагога. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019;13(3):375–382. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2019-13-3-375-382>
16. Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2025;11(1):68–87. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6>
17. Головчин М.А. Формула стресса. Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. *Образовательная политика*. 2022;(1):82–95. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-82-94>
18. Ахтырский А.А. Трудовая мотивация педагогического персонала: сравнительные исследования. *Социология и право*. 2019;(1):55–64. URL: <https://spbume.elpub.ru/jour/article/view/185> (дата обращения: 12.04.2026).
19. Динов Е.Н. Исследование психологических факторов самореализации в системе общественных взаимоотношений. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019;(4). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN419.pdf> (дата обращения: 21.04.2026).
20. Шуклина Е.А., Певная М.В., Широкова Е.А. Адаптационный потенциал преподавателей «серебряного возраста» в условиях трансформации высшего образования. *Образование и наука*. 2020;22(1):146–169. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-146-169>

21. Костюнина Л.И., Быстрова О.Л., Постнов Ю.М., Катенков А.Н. Профессиональное долголетие педагогов: психолого-педагогические аспекты рассмотрения проблемы. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2024;19(3):150–158. <https://elibrary.ru/msgenz>
22. Минюрова С.А., Воробьева И.В., Кружкова О.В. Эмоциональное выгорание педагога: психологические факторы риска. *Образование и наука*. 2024;26(10):106–130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130>
23. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Рябухина А.А., Борисов Г.И. Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости. *Образование и наука*. 2020;22(8):75–107. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>
24. Шведовская А.А., Муллағалиева Ю.И. Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в системе образования: интегративный обзор исследований. *Психолого-педагогические исследования*. 2026;18(2):3–23. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180201>
25. Цибульникова В.Е., Федорова Е.Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя. *Казанский педагогический журнал*. 2015;(6):275–278. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F2141515078/Kazanskij_pedagogicheskij__6_chast2.pdf (дата обращения: 21.04.2026).
26. Литвинова А.В., Новикова С.Д. Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы профессионального долголетия. *Экстремальная психология и безопасность личности*. 2026;3(1):12–32. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030101>
27. Анищенко Е.Б., Транковская Л.В., Важенина А.А., Тарасенко Г.А., Ковальчук В.К. Особенности условий труда и состояния здоровья работников педагогического профиля пожилого возраста (обзор литературы). *Тихоокеанский медицинский журнал*. 2022;(3):19–23. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2022-3-19-23>
28. Аль-Янаи Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020;8(4). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf> (дата обращения: 21.04.2025).
29. Rippingale J. In Pursuit of a Common Values Base for Working with Young People in Formal, Informal and Social Learning. In: Cooper C., Gormally S., Hughes G. (eds.) *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. London: Palgrave Macmillan; 2015. https://doi.org/10.1057/9781137393593_7
30. Давыдова Н.Н., Симонова А.А., Мазурчук Е.О., Погадаева Д.А. Социальные, психологические и педагогические детерминанты профессионального долголетия педагогов: мнения и смыслы. *Образование и наука*. 2025;27(6):55–97. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-55-97>

REFERENCES

1. Bal P.M., Kooij D.T.A.M., Rousseau D.M. *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship*. Cham: Springer; 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08007-9>
2. Dobrokhleb V.G., Barsukov V.N. Demographic Theories and the Regional Aspect of Population Ageing. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. 2017;10(6):89–103. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15838/esc.2017.6.54.6>
3. Barsukov V.N., Shabunova A.A. The Trends in Changing Labor Activity of the Older Generation amid Population Ageing. *Problems of Territory's Development*. 2018;(4):87–103. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15838/ptd.2018.4.96.6>
4. Borman W.C., Hedge J.W. *The Oxford Handbook of Work and Aging*. New York: Oxford University Press; 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhdb/9780195385052.001.0001>
5. Potekhina I.P., Chizhov D.V. Potential of Senior Citizens as a Component of National Social Capital (Russian Central Federal District Case Study). *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2016;(2):3–23. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.2.01>
6. Klusmann U., Richter D., Lütke O. Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*. 2016;108(8):1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
7. Brouhier Q., Coppe T., März V., Raemdonck I. Professional Learning of Late-Career Teachers in Early Childhood Education: A Matter of (Im)Balance between Personal Resources, Job Resources, and Job Demands. *Teaching and Teacher Education*. 2023;133:104273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104273>
8. Zotova N.G., Tikhomirov M.Yu., Peredelskaya S.A. [Professional Longevity of a Teacher: Valuable and Semantic Aspects: A Monograph]. Volgograd: Sfera; 2020. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jkoqpf>
9. Ostapenko A.A. [Concentrated Learning: Models of Educational Technology: A Monograph]. Krasnodar; 1998. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rwshjb>

10. Asmolov A.G. Psychology of Modernity: The Challenges of Uncertainty, Complexity and Diversity. *Psychological Studies*. 2015;8(40). (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
11. Mazurchuk E.O., Davydova N.N., Simonova A.A., Pogadaeva D.A. Professional Potential of Senior Teachers: Psychological and Pedagogical Aspect. *Integration of Education*. 2025;29(3):528–541. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.528-541>
12. Kucher V.A. Approaches to the Definition of Professional Stability. *Pedagogical Journal*. 2011;(1):83–95. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2011-1/8-kucher.pdf> (accessed 15.05.2026).
13. Borozinets N.M. Some Aspects of Teachers' Professional Stability Development. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014;(4):83–87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/thuyof>
14. Norquziyeva M.A. Ensuring Professional Stability of Future Teachers in Pedagogical Activity. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020;8(6):48–52. Available at: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/06/Full-Paper-ENSURING-PROFESSIONAL-STABILITY-OF-FUTURE-TEACHERS-IN-PEDAGOGICAL-ACTIVITY.pdf> (accessed 12.04.2026).
15. Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional Sustainability as the Key “Soft Skills” of a Teacher. *Vestnik of the Mari State University*. 2019;13(3):375–382. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2019-13-3-375-382>
16. Gorbatenko Yu.I., Eroshenkova E.I. Professional and Personal Stability of a Teacher: Essence, Structure and Content. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2025;11(1):68–87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6>
17. Golovchin M.A. Stress Formula. Methodological Bases for Measuring Personal and Professional Stability of School Teachers. *Educational Policy*. 2022;(1):82–95. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-82-94>
18. Akhtyrskiy A.A. Labor Motivation of Pedagogical Personnel: Comparative Research. *Sociology and Law*. 2019;(1):55–64. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://spbume.elpub.ru/jour/article/view/185> (accessed 12.04.2026).
19. Dinov E.N. The Study of the Psychological Factors of Self-Realization in the System of Public Relations. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;(4). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN419.pdf> (accessed 21.04.2026).
20. Shuklina E.A., Pevnaya M.V., Shirokova E.A. Adaptation Potential of Teachers of the Third Age in the Conditions of Higher Education Transformation. *The Education and Science Journal*. 2020;22(1):146–169. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-146-169>
21. Kostyunina L.I., Bystrova O.L., Postnov Yu.M., Katenkov A.N. Professional Longevity of Teachers: Psychological and Pedagogical Aspects of Considering the Problem. *Russian Journal of Physical Education and Sport*. 2024;19(3):150–158. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/msgenz>
22. Miniurova S.A., Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V. Teacher Burnout: Psychological Risk Factors. *The Education and Science Journal*. 2024;26(10):106–130. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130>
23. Zeer E.F., Symanyuk E.E., Ryabukhina A.A., Borisov G.I. Psychological Peculiarities of Professional Development in Late Adulthood. *The Education and Science Journal*. 2020;22(8):75–107. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>
24. Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. Key Determinants of Teachers' Professional Longevity in the Education System: An Integrative Review. *Psychological-Educational Studies*. 2026;18(2):3–23. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180201>
25. Tsibulnikova V., Fedorova E. Motivational Approach in Managing Development of the Healthy Style of Teacher's Professional Activity. *Kazan Pedagogical Journal*. 2015;(6):275–278. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F2141515078/Kazanskij_pedagogicheskij__6_chast2.pdf (accessed 21.04.2026).
26. Litvinova A.V., Novikova S.D. Specific Stresses and Resources of Teachers as Factors of Professional Longevity. *Extreme Psychology and Personal Safety*. 2026;3(1):12–32. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/epps.2026030101>
27. Anishchenko E.B., Trankovskaya L.V., Vazhenina A.A., Tarasenko G.A., Kovalchuk V.K. Working Conditions and Health Status of Elderly Teaching Staff (A Review). *Pacific Medical Journal*. 2022;(3):19–23. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2022-3-19-23>
28. Al-Yanai E.K. The Essence and Genesis of the Concepts of “Value”, “Value Orientation”, “Value Attitude” in Pedagogy. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020;8(4). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf> (accessed 21.04.2026).

29. Rippingale J. In Pursuit of a Common Values Base for Working with Young People in Formal, Informal and Social Learning. In: Cooper C., Gormally S., Hughes G. (eds.) *Socially Just, Radical Alternatives for Education and Youth Work Practice*. London: Palgrave Macmillan; 2015. https://doi.org/10.1057/9781137393593_7
30. Davydova N.N., Simonova A.A., Mazurchuk E.O., Pogadaeva D.A. Social, Psychological, and Pedagogical Determinants of Teachers' Professional Longevity: Perspectives and Interpretations. *The Education and Science Journal*. 2025;27(6):55–97. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-55-97>

Об авторах:

Давыдова Наталия Николаевна, кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник управления научных исследований и проектной деятельности Уральского государственного педагогического университета (620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6211-6370>, **Scopus ID:** 56442179000, **Researcher ID:** M-1065-2018, **SPIN-код:** 4514-4944, edscience@mail.ru

Симонова Алевтина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, главный аналитик управления научных исследований и проектной деятельности Уральского государственного педагогического университета (620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7785-2776>, **Scopus ID:** 56973967900, **Researcher ID:** M-1061-2021, **SPIN-код:** 3634-1732, simonova@uspu.ru

Новосадова Дарья Александровна, аналитик 2-й категории отдела подготовки и аттестации кадров высшей квалификации Уральского государственного педагогического университета (620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5932-0936>, **SPIN-код:** 6392-2603, pogadaeva_darya@mail.ru

Бездетко Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета (620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2626-9799>, **SPIN-код:** 7436-8102, sergei.bezdetko@mail.ru

Вклад авторов:

Н. Н. Давыдова – разработка методологии исследования; критический анализ черновика рукописи.
А. А. Симонова – проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных задач работы; написание черновика рукописи.

Д. А. Новосадова – осуществление научно-исследовательского процесса; деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования.

С. Н. Бездетко – осуществление научно-исследовательского процесса; деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 22.06.2026; одобрена после рецензирования 11.08.2026; принята к публикации 18.08.2026.

About the authors:

Nataliya N. Davydova, Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University (26 Prospekt Kosmonavtov, Yekaterinburg 620091, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6211-6370>, **Scopus ID:** 56442179000, **Researcher ID:** M-1065-2018, **SPIN-code:** 4514-4944, edscience@mail.ru

Alevtina A. Simonova, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Chief Analyst of the Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University (26 Prospekt Kosmonavtov, Yekaterinburg 620091, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7785-2776>, **Scopus ID:** 56973967900, **Researcher ID:** M-1061-2021, **SPIN-code:** 3634-1732, simonova@uspu.ru

Darya A. Novosadova, Analyst of the 2nd Category of the Department of Training and Certification of Highly Qualified Personnel, Ural State Pedagogical University (26 Prospekt Kosmonavtov, Yekaterinburg 620091, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5932-0936>, **SPIN-code:** 6392-2603, pogadaeva_darya@mail.ru

Sergei N. Bezdetko, Cand.Sci. (Ped.), Acting Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Associate Professor of the Chair of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University (26 Prospekt Kosmonavtov, Yekaterinburg 620091, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2626-9799>, **SPIN-code:** 7436-8102, sergei.bezdetko@mail.ru

Authors' contribution:

N. N. Davydova – development of methodology; specifically critical review.

A. A. Simonova – verification of the overall reproducibility of results and other research outputs; specifically writing the initial draft.

D. A. Novosadova – conducting a research and investigation process; management activities to produce metadata for initial use and later re-use.

S. N. Bezdetko – conducting a research and investigation process; management activities to produce meta-data for initial use and later re-use.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 22.06.2026; revised 11.08.2026; accepted 18.08.2026.