

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В РОССИИ И УЗБЕКИСТАНЕ

Рамазонов Нуршод Нормурод угли,

аспирант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Екатеринбург, nurshodramazanov@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъективное благополучие; педагоги; личность педагога; кросс-культурные исследования; универсальные предикторы; культурно-специфические предикторы; толерантность; ответственность; жизнестойкость; эмоциональное выгорание; сравнительный анализ; педагогическая психология; Россия; Узбекистан

АННОТАЦИЯ. Настоящая статья посвящена выявлению универсальных и культурно-специфических личностных предикторов субъективного благополучия педагогов в России и Узбекистане. В исследовании приняли участие 300 педагогов (по 150 из каждой страны), для оценки субъективного благополучия и личностных особенностей (толерантность к неопределенности, ответственность, жизнестойкость, эмоциональное выгорание) использовался комплекс соответствующих психодиагностических методик. С помощью факторного анализа были выделены два показателя благополучия: «Субъективное благополучие» (СБ) и «Эмоционально-ресурсный потенциал» (ЭРП), которые далее анализировались множественным регрессионным анализом. Установлено, что модель прогнозирования СБ для российских педагогов не достигла статистической значимости. Однако эмоциональное выгорание и уязвимость к стрессу выступают универсальными предикторами, обуславливающими снижение ЭРП в обеих выборках. Выявлена культурно-специфическая роль ответственности: в Узбекистане ситуативная внешняя ответственность положительно связана с СБ, а проактивная – с ЭРП; в России обе формы ответственности отрицательно коррелируют с ЭРП, тогда как толерантность к неопределенности вносит положительный вклад в ЭРП. Полученные результаты расширяют теоретические представления о культурной обусловленности благополучия и обосновывают необходимость разработки дифференцированных, культурно-релевантных программ психологической поддержки педагогов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Рамазонов, Н. Н. Универсальные и культурно-специфические предикторы субъективного благополучия педагогов: сравнительное исследование в России и Узбекистане / Н. Н. Рамазонов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 3. – С. 379–389.

UNIVERSAL AND CULTURE-SPECIFIC PREDICTORS OF TEACHERS' SUBJECTIVE WELL-BEING: A COMPARATIVE STUDY IN RUSSIA AND UZBEKISTAN

Ramazonov Nurshod Normurod ugli,

Postgraduate Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: subjective well-being; teachers; teacher personality; cross-cultural studies; universal predictors; culture-specific predictors; tolerance; responsibility; resilience; emotional burnout; comparative analysis; educational psychology; Russia; Uzbekistan

ABSTRACT. This article focuses on identifying universal and culture-specific personality predictors of subjective well-being among teachers in Russia and Uzbekistan. The study involved 300 teachers (150 from each country). A set of relevant psychodiagnostic methods was used to assess subjective well-being and personality traits (tolerance of uncertainty, responsibility, resilience, emotional exhaustion). Factor analysis identified two well-being indicators: "Subjective Well-Being" (SWB) and "Emotional Resource Potential" (ERP), which were subsequently analyzed using multiple regression. It was found that the SWB prediction model for Russian teachers did not reach statistical significance. However, emotional exhaustion and vulnerability to stress emerged as universal predictors contributing to a decrease in ERP in both samples. A culture-specific role of responsibility was revealed: in Uzbekistan, situational externally oriented responsibility is positively associated with SWB, and proactive responsibility with ERP; in Russia, both forms of responsibility negatively correlate with ERP, while tolerance of uncertainty makes a positive contribution to ERP. The obtained results expand theoretical understandings of the cultural conditioning of well-being and justify the need to develop differentiated, culturally relevant psychological support programs for teachers.

FOR CITATION: Ramazonov, N. N. (2026). Universal and Culture-Specific Predictors of Teachers' Subjective Well-Being: A Comparative Study in Russia and Uzbekistan. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 379–389.

Введение

Современное образование функционирует в условиях беспрецедентных глобальных и национальных трансформаций, предъявля-

ющих к педагогам новые, постоянно возрастающие требования. Эти вызовы, связанные с изменением образовательных стандартов, активным внедрением цифровых технологий и необходимостью работы с

разнородными категориями учащихся, оказывают существенное влияние на психологическое состояние учителей [2].

Субъективное благополучие педагога можно рассматривать как фундамент устойчивости всей образовательной системы. Личность учителя, обладающего высоким уровнем удовлетворенности жизнью и эмоциональной стабильностью, выступает важнейшим ресурсом для создания психологически безопасной и эффективной образовательной среды. И напротив, снижение показателей субъективного благополучия неизбежно ведет к профессиональной деформации, росту внутренней напряженности и, как следствие, снижению качества образования в целом [12].

В научной литературе последних десятилетий наблюдается устойчивая тенденция к дифференциации конструктов благополучия. В то время как эвдемонический аспект (личностный рост, самоактуализация) получил широкое освещение, субъективное благополучие в его гедонистическом понимании – как баланс позитивных и негативных эмоций, а также общая удовлетворенность текущим качеством жизни – требует более глубокой эмпирической проверки в контексте педагогической деятельности. Несмотря на обилие работ по данной теме, роль личностных предикторов благополучия в разных социокультурных средах остается малоизученной. Это препятствует выявлению универсальных и специфических закономерностей, обеспечивающих внутреннее равновесие учителя. Выбор России и Узбекистана для сравнительного анализа обусловлен сочетанием их культурно-исторического сходства и значимых различий, что позволяет выделить как общие, так и культурно-детерминированные факторы благополучия педагогов в этих странах [4].

Таким образом, выявляется научное противоречие между высокой значимостью субъективного благополучия педагогов для устойчивого развития системы образования и недостаточной эмпирической изученностью его личностных детерминант в кросс-культурном контексте.

Цель исследования – выявить универсальные и культурно-специфические личностные предикторы субъективного благополучия педагогов в России и Узбекистане.

Гипотеза исследования: предполагается, что эмоциональное выгорание и уязвимость к стрессу будут выступать в качестве универсальных факторов, обуславливающих снижение субъективного благополучия педагогов в обеих выборках. В то же время, прогностическая роль таких качеств, как ответственность и отношение к неопределенности, в отношении удовлетворенности

жизнью будет проявляться по-разному в зависимости от культурного контекста.

Теоретические основы проблемы

Феномен благополучия личности является одним из центральных конструктов позитивной психологии и получил широкое освещение как в отечественной, так и в зарубежной литературе. В современных научных дискуссиях традиционно выделяют две ключевые парадигмы: гедонистическую и эвдемоническую.

Гедонистический подход рассматривает благополучие через призму удовлетворенности жизнью и баланса эмоций. В рамках этого направления (Н. Брэдберн [14] и Э. Динер [15]) используется термин «субъективное благополучие». Оно трактуется как преобладание положительных эмоций над отрицательными и высокая когнитивная оценка качества собственной жизни. Именно этот аспект благополучия позволяет оценить, насколько комфортно человек чувствует себя в текущих условиях и насколько он удовлетворен результатами своей деятельности.

Эвдемонический подход, напротив, опирается на аристотелевское понятие «процветания» и достойной жизни. Он фокусируется на реализации человеческого потенциала, поиске смысла и саморазвитии [1]. Наиболее полно он отражен в модели К. Рифф, включающей шесть компонентов психологического благополучия: автономию, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с другими, наличие жизненных целей и самопринятие [18]. Существенный вклад в развитие данного подхода внес М. Селигман [6], предложивший сначала концепцию «аутентичного счастья», а затем модель PERMA охватывающую положительные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения. Данные концепции подчеркивают активную позицию личности, стремящейся к развитию и обретению жизненного смысла как условию подлинного благополучия.

В отечественной психологии преобладает интегративный подход, объединяющий гедонистические и эвдемонические аспекты [7]. А. В. Воронина [3] рассматривает благополучие как динамичное системное качество, на биологическом, социально-педагогическом, социально-культурном и духовно-практическом уровнях.

Особое значение для данного исследования имеют работы Р. М. Шамянова, который разработал структурно-функциональную модель субъективного благополучия [8]. Он определяет его как внутреннее отношение личности к собственной жизни, включающее стремление к душевному равновесию и

гармонии. В отличие от моделей, сфокусированных только на росте, подход Р. М. Шамионова позволяет учитывать, как социальные и культурные условия влияют на внутреннее самоощущение человека.

Также важный вклад в изучение этой проблемы внесли Т. Д. Шевеленкова и П. П. Фесенко. Опираясь на теорию К. Рифф, они адаптировали инструментарий для изучения компонентов благополучия в российском контексте, выделив такие значимые параметры, как самопринятие, автономность и наличие жизненных целей [10].

Несмотря на глубокую проработку каждого из подходов, в педагогической психологии сегодня наблюдается потребность в изучении именно субъективного благополучия. Это связано с тем, что в условиях высокой профессиональной нагрузки для учителя критически важна не только возможность роста, но и сохранение эмоционального равновесия, удовлетворенность повседневным трудом и общее ощущение счастья, что и составляет основу субъективного благополучия.

Критически важным аспектом изучения благополучия является учет культурных и этнопсихологических факторов. Культура формирует уникальную систему ценностей, норм и смыслов, через которые человек воспринимает окружающий мир, строит социальные отношения и определяет критерии собственной удовлетворенности жизнью [9]. Одной из наиболее признанных концепций, описывающих культурные различия, является модель культурных измерений Г. Хофстеде [16]. Согласно этой модели, восприятие благополучия во многом зависит от таких параметров, как уровень индивидуализма или коллективизма, дистанция власти, степень избегания неопределенности и соотношение маскулинности и фемининности в обществе [16].

В индивидуалистических культурах субъективное благополучие тесно связано с личной автономией, достижениями и самореализацией. Напротив, в коллективистских культурах ощущение счастья и удовлетворенности чаще определяется гармонией в отношениях и чувством социальной поддержки [16]. Сравнительный анализ показывает, что Россия сегодня демонстрирует нарастающие индивидуалистические тенденции, в то время как для Узбекистана по-прежнему характерен выраженный коллективизм и уважение к социальной иерархии (высокая дистанция власти). Интересно, что обе страны склонны к «избеганию неопределенности», что выражается в стремлении к стабильности и четким правилам. При этом по показателю маскулинности Россия занимает умеренную позицию, тогда как

Узбекистан сочетает в себе элементы традиционных ценностей успеха с высокой значимостью заботы о близких и социального согласия [5; 13]. Таким образом, культурный контекст задает те рамки, в которых человек оценивает качество своей жизни и формирует свое субъективное благополучие.

Исследования подтверждают, что личностные качества могут выступать как ресурсами для поддержания благополучия, так и факторами, повышающими уязвимость к стрессу и профессиональным трудностям. В условиях масштабных преобразований в сфере образования, которые происходят и в России, и в Узбекистане, особую значимость приобретает анализ тех качеств, которые помогают педагогам адаптироваться к изменениям.

В настоящем исследовании внимание сосредоточено на таких личностных характеристиках, как толерантность к неопределённости, ответственность, жизнестойкость и эмоциональное выгорание. Толерантность к неопределённости, значение которой особенно возрастает в динамично изменяющейся образовательной среде, рассматривается как потенциальный адаптивный ресурс, снижающий уровень стресса. Ответственность, являясь одной из фундаментальных личностных категорий, предположительно, имеет культурно-специфическую прогностическую роль в формировании благополучия. Жизнестойкость выступает универсальным защитным механизмом, способствующим сохранению внутреннего баланса и оптимальной работоспособности, однако степень её выраженности и влияние на благополучие могут варьировать под воздействием социокультурных факторов. Эмоциональное выгорание рассматривается как специфическая реакция психики человека на разные негативные факторы его жизни, чьи проявления и факторы риска также могут опосредоваться культурными факторами.

Таким образом, выявление прогностической роли перечисленных личностных характеристик для благополучия педагогов представляет собой актуальную задачу. Несмотря на теоретическую важность данных конструктов, комплексный анализ их взаимосвязей с уровнем удовлетворенности и счастья учителей в сравнительном аспекте (Россия и Узбекистан) ранее не проводился. Настоящее исследование направлено на восполнение данного пробела.

Методология и методы исследования, краткое описание хода исследования

Общий объем выборки составил 300 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в учреждениях общего образования. Респонденты были распре-

делены на две группы по 150 человек из России и Узбекистана соответственно.

Средний возраст участников составил 40,49 лет ($SD = 12,47$), средний педагогический стаж – 14,11 лет ($SD = 12,81$). Большинство участников – женщины (71 %).

Для оценки уровней субъективного благополучия педагогов был сформирован комплекс методик, позволяющий всесторонне изучить как когнитивный компонент (удовлетворенность жизнью), так и аффективный фон (ощущение счастья):

1. Шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду; адаптация М. В. Соколовой, 2020).

2. Оксфордский опросник счастья (Oxford Happiness Questionnaire, OHQ, М. Аргайл и др.; адаптация А. М. Голубев, Е. А. Дорошева, 2020).

3. Шкала оценки качества жизни (Q-LES-Q, Дж. Эндикотт; адаптация Н. Е. Водопьянова, 2020).

Для диагностики личностных особенностей, выступающих в качестве потенциальных предикторов благополучия, применялись следующие методики:

4. Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН, Т. В. Корнилова, 2020).

5. Многомерно-функциональная диагностика «ответственности-110» (ОТВ-110, В. П. Прядеин, О. В. Мухлынина, 2021).

6. Тест жизнестойкости С. Мадди (С. Мадди, Д. Хошаба; адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 2021).

7. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко, 2020).

Статистический анализ первичных данных проводился с использованием следующих методов:

1. Разведочный факторный анализ (метод главных осей с Varimax-вращением). Данный метод применялся для выявления латентных структур (факторов) в группах предикторных (личностные особенности) и зависимых (показатели субъективного благополучия) переменных. Использование факторного анализа позволило решить задачи редукции размерности данных и минимизации проблемы мультиколлинеарности.

2. Регрессионный анализ. Метод использовался для оценки прогностической роли личностных особенностей в отношении различных компонентов субъективного благополучия. В ходе анализа учитывалась групповая принадлежность респондентов (Россия / Узбекистан), что позволило выявить культурно-специфические закономерности.

Результаты исследования и обсуждение

На первом этапе анализа для выявления латентных структур среди 38 исходных предикторных переменных (показатели толерантности к неопределенности, ответственности, жизнестойкости и эмоционального выгорания) был проведен разведочный факторный анализ. Применение метода главных осей с последующим Varimax-вращением позволило выделить пять факторов, суммарно объясняющих 62 % общей дисперсии.

Фактор 1 (26,0 % дисперсии) – «Проактивная социальная ответственность». Данный фактор характеризуется наиболее высокими факторными нагрузками (свыше 0,700) по шкалам, отражающим внутреннюю мотивацию личности к добросовестной и социально значимой деятельности. В структуру фактора вошли такие показатели, как: предметность (0,868), субъектность (0,866) и интернальность (0,843), что свидетельствует о понимании ответственности как внутреннего обязательства перед собой и обществом.

Высокие нагрузки также выявлены по шкалам эргичности (0,828) и стеничности (0,828), что указывает на связь ответственности с активностью и положительным эмоциональным тонусом. Включение показателей социоцентричности (0,821) и эмпатии (0,816) подтверждает направленность данной формы ответственности на благо окружающих людей. Отрицательные значения по шкалам инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых трудностей (0,831 и 0,813 соответственно) подчеркивают легкость и естественность реализации этой формы ответственности в поведении педагога.

Фактор 2 (12,6 % дисперсии) – «Синдром эмоционального выгорания». Данный фактор представляет собой комплексный показатель психоэмоционального истощения и профессиональной деформации. Наиболее высокие факторные нагрузки выявлены по шкалам тревоги и депрессии (0,880), что свидетельствует о глубоком внутреннем дискомфорте и снижении общего эмоционального фона. Значимые нагрузки также характерны для таких проявлений, как личностная отстраненность (0,784) и редукция профессиональных обязанностей (0,701), что указывает на защитную реакцию психики в виде стремления к минимизации эмоциональных затрат и формализации деятельности. Наличие высоких нагрузок по шкале психосоматических и психовегетативных нарушений (0,784) подтверждает системный характер выгорания, затрагивающего не только психологический, но и физиологический уро-

вень функционирования организма. Дополнительный вклад в содержание фактора вносят показатели переживания психотравмирующих обстоятельств (0,600) и расширения сферы экономии эмоций (0,638).

Фактор 3 (12,8 % дисперсии) – «Ситуативная внешне ориентированная ответственность». Содержание данного фактора отражает тип ответственности, детерминированный внешними требованиями и обстоятельствами, а не глубокими внутренними убеждениями субъекта. Ведущими показателями здесь выступают экстернальность (0,846) и осведомленность (0,764). Это указывает на то, что выполнение обязательств педагогом в данном случае мотивировано стремлением соответствовать внешним ожиданиям или избежать негативных санкций. Высокие нагрузки по шкалам эгоцентричности (0,717) и операциональных трудностей (0,711) свидетельствуют о том, что подобная форма ответственности зачастую сопряжена с внутренним сопротивлением и затруднениями в реализации деятельности. Умеренные нагрузки по аэргичности (0,629) и личностным трудностям (0,669) дополнительно подчеркивают пассивный характер этой формы ответственности. В контексте субъективного благополучия данный фактор представляет особый интерес, так как его влияние может существенно различаться в зависимости от доминирующих культурных ценностей (индивидуализм или коллективизм).

Фактор 4 (5,8 % дисперсии) – «Уязвимость к стрессу». Этот фактор интерпретируется как инвертированный (обратный) показатель жизнестойкости. Он объединяет в себе три базовых компонента жизнестойкости, представленных с высокими отрицательными нагрузками: дефицит контроля (-0,802), низкая вовлеченность (-0,679) и неготовность к принятию риска (-0,745). Подобная факторная структура описывает состояние личностной уязвимости, при котором субъект ощущает невозможность влиять на происходящие события и стремится избегать ситуаций, требующих активного преодоления трудностей. Таким образом, Фактор 4 отражает недостаток внутренних ресурсов для совладания со стрессом.

Фактор 5 (4,9 % дисперсии) – «Отношение к неопределенности». Данная переменная объединяет показатели, характеризующие способы реагирования педагога на ситуации новизны и непредсказуемости. Основную положительную нагрузку имеет шкала толерантности к неопределенности (0,759), что указывает на открытость изменениям и готовность действовать в многозначных ситуациях. Вместе с тем наличие умеренных нагрузок по шкалам интоле-

рантности (0,646) и межличностной интолерантности к неопределенности (0,657) свидетельствует о внутренней сложности данного конструкта. Фактор описывает психологическое состояние, при котором готовность к переменам сочетается с сохраняющейся потребностью в структурированности среды и определенности социальных отношений.

Аналогичная процедура факторного анализа была реализована в отношении показателей, характеризующих субъективное благополучие педагогов. В результате применения метода главных осей с Varimax-вращением было выделено два фактора, суммарно объясняющих 70,2 % общей дисперсии переменных.

Фактор 1 (50,5 % дисперсии) – «Субъективное благополучие» (СБ). Данный фактор выступает в качестве центрального конструкта, отражающего общую оценку человеком качества своей жизни, уровня эмоциональной стабильности и способности к саморегуляции. Высокие факторные нагрузки (свыше 0,700) выявлены по шкалам, описывающим ключевые сферы жизнедеятельности: напряженность (0,905), удовлетворенность работой (0,869) и здоровьем (0,865). Значимый вклад также вносят показатели личных достижений (0,853), самоконтроля (0,842) и качества общения с близким окружением (0,795).

Важной особенностью данного фактора является включение в его структуру показателей аффективного баланса – ощущения счастья (0,557) и интенсивности негативных эмоций (0,666). Таким образом, Фактор 1 описывает сложное, интегральное состояние гармонии. Оно объединяет в себе как собственно субъективное благополучие (удовлетворенность и эмоциональный комфорт), так и элементы осознанной самореализации.

Фактор 2 (19,7 % дисперсии) – «Эмоционально-ресурсный потенциал» (ЭРП). Данный фактор интегрирует показатели, характеризующие внутренний настрой педагога и наличие внешних опор для сохранения позитивного эмоционального фона. Наиболее высокие нагрузки выявлены по шкале оптимистичности (0,801) и низкому уровню субъективного дискомфорта (нагрузка по обратной шкале «субъективное благополучие» составляет -0,704). Также значимый вклад в структуру фактора вносит параметр социальной поддержки и доступности внешней помощи (0,662).

В отличие от первого фактора, дающего общую оценку качества жизни, ЭРП отражает динамическую составляющую субъективного благополучия: способность личности сохранять благоприятное внутреннее состояние и находить ресурсы для преодо-

ления трудностей в условиях высокой профессиональной нагрузки.

Для выявления универсальных и культурно-специфических личностных предикторов субъективного благополучия был проведен множественный регрессионный

анализ. В качестве зависимой переменной выступил Фактор 1 – «Субъективное благополучие» (СБ). Результаты анализа для обеих групп педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты множественного регрессионного анализа для субъективного благополучия педагогов России и Узбекистана

Переменная (Фактор)	β (Бета)	Ст. ош. β	B	Ст. ош. B	$t(144)$	p -знач.
Педагоги России						
Константа	–	–	-2,72	0,007	-388,57	0,000
Проактивная социальная ответственность	0,084	0,083	0,105	0,104	1,01	0,315
Синдром эмоционального выгорания	-0,154	0,087	-0,182	0,103	-1,77	0,078
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	-0,097	0,086	-0,116	0,103	-1,13	0,262
Уязвимость к стрессу	-0,024	0,083	-0,030	0,104	-0,29	0,770
Отношение к неопределенности	-0,020	0,083	-0,025	0,107	-0,24	0,813
Итоговые статистики	R = 0,23; R ² = 0,053; скорректированный R ² = 0,020; F(5,144) = 1,61; p = 0,162; стандартная ошибка оценки = 1,04					
Педагоги Узбекистана						
Константа	–	–	3,00	0,003	1000,00	0,000
Проактивная социальная ответственность	0,082	0,077	0,067	0,063	1,06	0,290
Синдром эмоционального выгорания	-0,188	0,079	-0,163	0,069	-2,37	0,019
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	0,225	0,080	0,198	0,070	2,83	0,005
Уязвимость к стрессу	-0,212	0,078	-0,191	0,070	-2,71	0,007
Отношение к неопределенности	-0,109	0,077	-0,099	0,070	-1,41	0,162
Итоговые статистики	R = 0,41; R ² = 0,165; скорректированный R ² = 0,136; F(5,144) = 5,67; p < 0,001; стандартная ошибка оценки = 0,83					

Примечание: Зависимая переменная – Фактор 1 «Субъективное благополучие»; β – стандартизированный коэффициент регрессии; B – нестандартизированный коэффициент регрессии; Ст. ош. – стандартная ошибка.

Анализ данных российской выборки свидетельствует об отсутствии статистической значимости полученной регрессионной модели ($p = 0,162$). Это указывает на то, что для педагогов России выбранный набор личностных характеристик (ответственность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности) не является определяющим в формировании субъективного благополучия. Это позволяет сделать вывод о том, что субъективное благополучие российских учителей в большей степени зависит от внешних социально-экономических условий или иных личностных качеств, не включенных в данную модель. Единственным показателем, демонстрирующим слабую тенденцию к связи с благополучием, выступает эмоциональное выгорание, однако и его влияние не достигает уровня статистической значимости.

Принципиально иная картина наблюдается в выборке педагогов из Узбекистана. Регрессионная модель характеризуется высокой статистической значимостью ($F(5,144) = 5,67$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,165$), что указывает на су-

щественное влияние исследуемых личностных факторов на уровень благополучия.

Индивидуальный анализ выявленных взаимосвязей позволил установить следующее:

1. Синдром эмоционального выгорания выступает фактором, обуславливающим снижение уровня СБ ($\beta = -0,188$; $p = 0,019$). Данный результат подтверждает универсальный характер деструктивного влияния профессионального выгорания на эмоциональное состояние педагога. Накопление усталости и эмоциональное истощение неизбежно ведут к снижению общей удовлетворенности качеством жизни [11].

2. Ситуативная внешняя ответственность является значимым положительным предиктором СБ ($\beta = 0,225$; $p = 0,005$). Этот результат представляет особый научный интерес. Склонность к ответственности, мотивированной внешними требованиями и стремлением к достижению одобряемых результатов, связана у узбекских педагогов с более высоким уровнем субъективного благополучия. Это может отражать специфику

адаптации в коллективистской культуре: соответствие социальным ожиданиям и успешное выполнение профессиональных ролей приносят личности чувство защищенности и социального признания, что в итоге повышает ощущение внутреннего комфорта [16].

3. Уязвимость к стрессу также вносит отрицательный вклад в уровень СБ ($\beta = -0,212$; $p = 0,007$). Установлено, что чем выше чувствительность к стрессовым воздействиям (и, соответственно, ниже уровень жизнестойкости), тем ниже показатели субъективного благополучия. Дефицит внутренних ресурсов для преодоления трудностей становится серьезным препят-

ствием для сохранения эмоционального равновесия.

Полученные данные позволяют сделать вывод о культурных различиях в механизмах формирования субъективного благополучия. Если для российских педагогов исследуемые качества не стали определяющими, то для их коллег из Узбекистана ответственность и жизнестойкость играют важную роль в поддержании субъективного благополучия.

Для выявления предикторов Фактора 2 – «Эмоционально-ресурсный потенциал» (ЭРП) – также был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты множественного регрессионного анализа для эмоционально-ресурсного потенциала педагогов России и Узбекистана

Переменная (Фактор)	β (Бета)	Ст. ош. β	<i>B</i>	Ст. ош. <i>B</i>	<i>t</i> (144)	<i>p</i> -знач.
Педагоги России						
Константа	–	–	-0,252	0,053	-4,77	0,000
Проактивная социальная ответственность	-0,305	0,057	-0,339	0,063	-5,39	0,000
Синдром эмоционального выгорания	-0,425	0,059	-0,448	0,062	-7,20	0,000
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	-0,293	0,059	-0,311	0,062	-4,99	0,000
Уязвимость к стрессу	-0,276	0,056	-0,308	0,063	-4,89	0,000
Отношение к неопределенности	0,299	0,056	0,345	0,065	5,32	0,000
Итоговые статистики	R = 0,750; R ² = 0,563; скорректированный R ² = 0,548; F(5,144) = 37,12; p < 0,001; Ст. ош. оценки = 0,63					
Педагоги Узбекистана						
Константа	–	–	0,234	0,073	3,20	0,002
Проактивная социальная ответственность	0,316	0,073	0,290	0,067	4,36	0,000
Синдром эмоционального выгорания	-0,186	0,075	-0,183	0,073	-2,49	0,014
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	-0,250	0,075	-0,248	0,074	-3,35	0,001
Уязвимость к стрессу	-0,240	0,073	-0,245	0,075	-3,28	0,001
Отношение к неопределенности	-0,066	0,073	-0,068	0,075	-0,91	0,366
Итоговые статистики	R = 0,514; R ² = 0,264; скорректированный R ² = 0,239; F(5,144) = 10,33; p < 0,001; Ст. ош. оценки = 0,88					

Примечание: Зависимая переменная – Фактор 2 «Эмоционально-ресурсный потенциал»; β – стандартизированный коэффициент регрессии; *B* – нестандартизированный коэффициент регрессии; Ст. ош. – стандартная ошибка.

Для российских педагогов регрессионная модель для эмоционально-ресурсного потенциала оказалась высоко статистически значимой ($F(5,144) = 37,12$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,563$). Все пять факторов являются статистически значимыми предикторами.

Анализ индивидуального влияния факторов в российской выборке выявил следующие закономерности. Наиболее мощным фактором, ослабляющим эмоциональный потенциал, выступает синдром эмоционального выгорания ($\beta = -0,425$). Данный результат полностью согласуется с теорией выгорания С. Маслач, М. П. Лейтер [17], которая постулирует, что эмоциональное истощение напрямую ведет к снижению позитивного аффекта, оптимизма и способности

эффективно функционировать в социальной среде.

Примечательно, что обе формы ответственности – и проактивная ($\beta = -0,305$), и внешняя ($\beta = -0,293$) – также вносят отрицательный вклад в эмоционально-ресурсный потенциал педагогов. Это позволяет сделать вывод, что в современной российской образовательной среде любая форма ответственности воспринимается учителями как источник дополнительного напряжения и серьезная психологическая нагрузка, истощающая их силы.

Уязвимость к стрессу ($\beta = -0,276$; $p < 0,001$) выступает для российских учителей существенным препятствием для сохранения внутреннего равновесия. Данный ре-

зультат подчеркивает универсальную роль жизнестойкости в поддержании психологических ресурсов¹: снижение способности эффективно противостоять стрессогенным факторам ведет к закономерному сокращению эмоционального потенциала.

Единственным значимым ресурсом, способствующим укреплению эмоционального потенциала и оптимизма в России, является толерантность к неопределенности ($\beta = 0,299$). Таким образом, именно психологическая гибкость помогает российскому учителю сохранять внутренний комфорт.

В свою очередь, в выборке педагогов из Узбекистана регрессионная модель для эмоционально-ресурсного потенциала также характеризуется высокой статистической значимостью ($F(5,144) = 10,33$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,264$).

Проактивная социальная ответственность ($\beta = 0,316$; $p < 0,001$) выступает в данной выборке наиболее мощным и единственным значимым ресурсом, способствующим укреплению эмоционально-ресурсного потенциала. В отличие от российских коллег, для узбекских педагогов внутренняя готовность к осознанной социально значимой деятельности является не нагрузкой, а источником силы и личностного смысла. Это подтверждает значимость коллективистских ценностей: ответственность перед обществом и профессией здесь не истощает, а, напротив, питает эмоциональную сферу, обеспечивая прилив энергии и оптимизма [16].

Ситуативная внешняя ответственность ($\beta = -0,250$; $p = 0,001$) при этом отрицательно связана с эмоционально-ресурсным потенциалом. В отличие от положительной связи с субъективным благополучием (Фактор 1), для поддержания повседневного эмоционального комфорта постоянное стремление соответствовать внешним требованиям, не подкрепленное внутренней мотивацией, становится нагрузкой, снижающей ресурс. Это подчеркивает, что внешняя ориентация, хотя и может приносить социальное одобрение, в долгосрочной перспективе вносит отрицательный вклад во внутреннее состояние.

Уязвимость к стрессу ($\beta = -0,240$; $p = 0,001$) отрицательно связана с формированием ЭРП, что подтверждает универсальное значение жизнестойкости для поддержания психологического здоровья². Низкая способность к совладанию со стрессом закономерно приводит к снижению эмоционального комфорта и истощению внутренних сил.

Синдром эмоционального выгорания

($\beta = -0,186$; $p = 0,014$) также оказывает отрицательное влияние на эмоционально-ресурсный потенциал, хоть и с меньшей силой, чем в российской выборке. Этот результат вновь подтверждает универсальный деструктивный характер выгорания как фактора, подрывающего внутренние ресурсы личности [11].

Примечательно, что Отношение к неопределенности ($\beta = -0,066$; $p = 0,366$) не оказало статистически значимого влияния на ЭРП узбекских педагогов. Это контрастирует с российской выборкой, где данный фактор был единственным позитивным ресурсом.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на выявление универсальных и культурно-специфических личностных предикторов субъективного благополучия педагогов России и Узбекистана. На основе факторного анализа выделены два зависимых конструкта – «Субъективное благополучие» (СБ) и «Эмоционально-ресурсный потенциал» (ЭРП), а также пять факторов-предикторов: проактивная социальная ответственность, синдром эмоционального выгорания, ситуативная внешне ориентированная ответственность, уязвимость к стрессу и отношение к неопределенности. Данные показатели использовались как базовые переменные для анализа прогностической роли личностных характеристик в обеспечении благополучия и ресурсного состояния педагогов.

«Субъективное благополучие» (СБ) трактуется как интегральное состояние, отражающее общую когнитивную и аффективную оценку качества жизни, уровня эмоциональной стабильности и способности к саморегуляции. В структуру данного фактора вошли показатели удовлетворенности работой, здоровьем, личными достижениями, самоконтролем и качеством общения, а также аффективный баланс (соотношение ощущения счастья и интенсивности негативных эмоций).

«Эмоционально-ресурсный потенциал» (ЭРП), в свою очередь, рассматривается как динамическая составляющая благополучия, характеризующая внутренний настрой педагога, его оптимистичность, низкий уровень субъективного дискомфорта и наличие социальной поддержки. ЭРП отражает способность личности сохранять благоприятное состояние и мобилизовать ресурсы для эффективного преодоления профессиональных вызовов.

Так, в отношении субъективного благополучия (СБ) зафиксированы полярные тенденции. Для российской выборки ре-

¹ Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... кан. психол. наук: 19.00.01. М., 2016. 205 с.

² Там же.

грессионная модель не достигла статистической значимости. Это свидетельствует о том, что в данной группе ни эмоциональное выгорание, ни уязвимость к стрессу, ни формы ответственности не играют определяющей роли в формировании общей удовлетворенности жизнью. У узбекских педагогов, напротив, синдром эмоционального выгорания и уязвимость к стрессу оказались связаны со снижением субъективного благополучия, в то время как ситуативная внешне ориентированная ответственность выступила значимым позитивным фактором.

Эмоционально-ресурсный потенциал (ЭРП) также продемонстрировал различные закономерности в исследуемых группах. В России синдром эмоционального выгорания, обе формы ответственности (проактивная и ситуативная), а также уязвимость к стрессу оказались статистически значимыми факторами, ассоциированными со снижением ЭРП. Данные результаты свидетельствуют, что в российской образовательной среде указанные аспекты могут восприниматься как серьезная психологическая нагрузка, истощающая внутренние ресурсы. Единственным фактором, способствующим усилению ЭРП в российской выборке, явилась толерантность к неопределенности, что подчеркивает критическую значимость психологической гибкости в условиях динамичных изменений. В Узбекистане проактивная социальная ответственность выступает ключевым позитивным фактором, усиливающим ЭРП, что указывает на значимость внутренней мотивации к социально значимой деятельности как источника эмоциональных ресурсов.

При этом ситуативная внешняя ответственность, уязвимость к стрессу и синдром эмоционального выгорания также ассоциируются со снижением ЭРП.

В качестве перспективных направлений для дальнейших исследований можно предложить:

- углубленное изучение феномена ответственности в его различных проявлениях (проактивная, реактивная, личностная, социальная) и определение их специфического влияния на субъективное психологическое благополучие педагогов в различных социокультурных средах;

- расширение комплекса исследуемых предикторов, направленное на выявление факторов, детерминирующих субъективное благополучие российских педагогов, в частности, путем анализа социально-экономических условий, организационной культуры и специфических личностных ресурсов;

- разработку и апробацию дифференцированных программ психологической поддержки педагогов, ориентированных на повышение субъективного благополучия, профилактику эмоционального выгорания и повышение стрессоустойчивости, с учетом культурных особенностей и актуальных потребностей российских и узбекских специалистов.

расширение географического охвата исследований за счет включения других культурных контекстов для углубления понимания универсальных закономерностей и специфических влияний, формирующих субъективное благополучие педагогов в условиях глобальных трансформаций образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин, М. Р. Теоретический анализ понятия «психологическое благополучие» человека / М. Р. Асадуллин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 6-1. – С. 228–240. – DOI: 10.34670/AR.2023.78.44.025. – EDN ZCCTWB.
2. Бермус, А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А. Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 1–10. – DOI: 10.30853/ped20220003. – EDN HQNBVI.
3. Воронина, А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 142–147. – EDN KPYURD.
4. Исаева, З. Т. Культурный диалог России и Узбекистана: традиции и современность / З. Т. Исаева, М. Усмонова // Central Asian Journal of Education and Innovation. – 2025. – Т. 4, № 5. – С. 186–189.
5. Окольская, Л. А. Индивидуалистические и социально ориентированные родительские ценности в российских регионах / Л. А. Окольская // Социологические исследования. – 2020. – № 7. – С. 93–105. – DOI: 10.31857/S013216250009298-0. – EDN UJHXFG.
6. Селигман, М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. – Москва : Альпина Паблишер, 2025. – 512 с.
7. Фомина, О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии / О. О. Фомина // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 6. – С. 53. – EDN XXMCJZ.
8. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация / Р. М. Шамионов // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции, Ярославль, 08–20 октября 2020 года / отв. редактор А. В. Карпов. – Ярославль : Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2020. – С. 579–583. – EDN KHSQYY.

9. Шамяионов, Р. М. Теоретические подходы к этнопсихологическим и кросс-культурным исследованиям субъективного благополучия личности / Р. М. Шамяионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 1. – С. 7–19. – EDN VSAPTV.
10. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
11. Щербакова, Т. Н. Деструкции личности в профессиональной сфере: субъективный контроль как фактор их преодоления / Т. Н. Щербакова, Т. В. Сташкова, С. Н. Рягин // Российский психологический журнал. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 302–317. – DOI: 10.21702/rpj.2024.1.16. – EDN ERFIUA.
12. Щигарцова, А. А. Психологическое благополучие и удовлетворенность профессией современного учителя / А. А. Щигарцова // StudArctic Forum. – 2021. – Т. 2, № 22. – С. 59–65. – EDN VRCSAE.
13. Aminova, M. Are Hofstede's National Cultures Homogeneous? Case of Uzbekistan / M. Aminova, M. Jegers // Economic development in Central Asia: Institutional underpinnings of factor markets. – PL Academic Research, 2014. – P. 85–98.
14. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p. – DOI: 10.1037/t10756-000.
15. Diener, E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95, no. 3. – P. 542–575. – DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542.
16. Hofstede, G. What is culture? A reply to Baskerville / G. Hofstede // Accounting, Organizations and Society. – 2003. – Vol. 28, issue 7-8. – P. 811–813. – DOI: 10.1016/S0361-3682(03)00018-7.
17. Maslach, C. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry / C. Maslach, M. P. Leiter // World Psychiatry. – 2016. – Vol. 15, issue 2. – P. 103–111. – DOI: 10.1002/wps.20311.
18. Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081. – EDN HIUWTD.

REFERENCES

1. Asadullin, M. R. (2022). Teoreticheskiy analiz ponyatiya «psikhologicheskoe blagopoluchie» cheloveka = Theoretical analysis of the concept of “psychological well-being”. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 11(6-1), 228–240. DOI: 10.34670/AR.2023.78.44.025. EDN ZCCTWB.
2. Bermus, A. G. (2022). Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v epokhu tsifrovoy transformatsii: teoreticheskiy obzor = Actual problems of pedagogical education in the era of digital transformation: A theoretical review. *Pedagogy. Theory and Practice Issues*, 7(1), 1–10. DOI: 10.30853/ped20220003. EDN HQHBYI.
3. Voronina, A. V. (2005). Problema psikhicheskogo zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka: obzor kontseptsii i opyt strukturno-urovnevoogo analiza = The problem of human mental health and well-being: An overview of concepts and experience of structural-level analysis. *Siberian Psychological Journal*, 21, 142–147. EDN KPYURD.
4. Isaeva, Z. T., Usmonova, M. (2025). Kul'turnyy dialog Rossii i Uzbekistana: traditsii i sovremennost' = Cultural dialogue between Russia and Uzbekistan: Traditions and modernity. *Central Asian Journal of Education and Innovation*, 4(5), 186–189.
5. Okolskaya, L. A. (2020). Individualisticheskie i sotsial'no orientirovannyye roditel'skie tsennosti v rossiyskikh regionakh = Individualistic and socially oriented parental values in Russian regions. *Sociological Studies*, 7, 93–105. DOI: 10.31857/S013216250009298-0. EDN UJHXFG.
6. Seligman, M. (2025). Put' k protsvetaniyu: novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya = The path to flourishing: A new understanding of happiness and well-being. Moscow: Alpina Publisher, 512 p.
7. Fomina, O. O. (2016). Blagopoluchie lichnosti: problemy i podkhody k issledovaniyu v otechestvennoy psikhologii = Well-being of personality: Problems and approaches to research in domestic psychology. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 4(6), 53. EDN XXMCJZ.
8. Shamionov, R. M. (2020). Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: izmenchivost' i determinatsiya = Subjective well-being of personality: Variability and determination. *Yaroslavl Psychological School: History, modernity, prospects*, 579–583. Yaroslavl: Filigran Publishing House. EDN KHSQYY.
9. Shamionov, R. M. (2016). Teoreticheskie podkhody k etnopsikhologicheskimi i kross-kul'turnym issledovaniyam sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti = Theoretical approaches to ethnopsychological and cross-cultural studies of subjective well-being. *Bulletin of the RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy*, 1, 7–19. EDN VSAPTV.
10. Shevelenkova, T. D., Fesenko, T. P. (2005). Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti = Psychological well-being of personality. *Psychological Diagnostics*, 3, 95–129.
11. Shcherbakova, T. N., Stashkova, T. V., Ryagin, S. N. (2024). Destruktsii lichnosti v professional'noy sfere: sub'ektivnyy kontrol' kak faktor ikh preodoleniya = Personality destruction in the professional sphere: Subjective control as a factor of their overcoming. *Russian Psychological Journal*, 21(1), 302–317. DOI: 10.21702/rpj.2024.1.16. EDN ERFIUA.
12. Shchigartsova, A. A. (2021). Psikhologicheskoe blagopoluchie i udovletvorennost' professiei sovremennogo uchitelya = Psychological well-being and satisfaction with the profession of a modern teacher. *StudArctic Forum*, 2(22), 59–65. EDN VRCSAE.
13. Aminova, M., Jegers, M. (2014). Are Hofstede's National Cultures Homogeneous? Case of Uzbekistan. *Economic development in Central Asia: Institutional underpinnings of factor markets*, 85–98. PL Academic Research.
14. Bradburn, N. (1969). The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co., 320 p. DOI: 10.1037/t10756-000.
15. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542.

16. Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, Organizations and Society*, 28(7-8), 811–813. DOI: 10.1016/S0361-3682(03)00018-7.
17. Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. DOI: 10.1002/wps.20311.
18. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. EDN HIUWTD.