



Роль толерантности к неопределенности и ответственности в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана: кросс-культурный анализ

Н. Н. РАМАЗОНОВ, С. Б. КАРАЕВ, С. Х. ГАЮПОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Исследование посвящено изучению роли толерантности к неопределенности и ответственности в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана в рамках кросс-культурного анализа. Актуальность темы обусловлена значительным влиянием выгорания на психологическое состояние учителей, и, как следствие, качество обучения. Межкультурное сравнение позволит выявить вариативность роли указанных факторов, создавая основу для разработки дифференцированных и национально-адаптированных стратегий профилактики, способствующих повышению профессиональной устойчивости педагогов в мировом образовательном пространстве. **Цель исследования** – выявление роли толерантности к неопределенности и различных компонентов ответственности в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана и анализ культурно-специфических особенностей этих взаимосвязей.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 300 педагогов (по 150 из России и Узбекистана). Использовались методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой, Многомерно-функциональная диагностика «ответственности–110» В. П. Прядина и О. В. Мухлыниной, «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко. Для статистического анализа применялся корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования. Установлены статистически значимые, культурно дифференцированные корреляционные связи ($p < 0,01$; $p < 0,001$) между толерантностью к неопределенности, компонентами ответственности и показателями выгорания. У узбекских педагогов толерантность к неопределенности отрицательно связана с общим уровнем напряжения, у российских – только со снижением эмоциональной отстраненности. Интолерантность к неопределенности проявляет противоположные тенденции: у узбекских педагогов она связана со снижением выгорания, у российских – с его увеличением при снижении эмоциональной отстраненности. Компонент ответственности «предметный результат» связан со снижением выгорания у узбекских педагогов, однако у российских он уменьшает эмоционально-нравственную дезориентацию и эмоциональную отстраненность, но способствует редукции профессиональных обязанностей.

Заключение. Исследование вносит вклад в понимание личностных и культурных факторов профессионального благополучия педагогов. Полученные данные подчеркивают необходимость разработки дифференцированных, культурно-специфических стратегий профилактики профессионального выгорания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность, профессиональное выгорание педагогов, кросс-культурный анализ, Россия и Узбекистан

Для цитирования: Рамазанов Н. Н., Караев С. Б., Гаюпова С. Х. Роль толерантности к неопределенности и ответственности в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана: кросс-культурный анализ // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 555–571. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.34>

Поступила: 15.07.2025 | Одобрена: 16.09.2025 | Опубликовано: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The Role of Tolerance for Uncertainty and Responsibility in Preventing Burnout among Teachers in Russia and Uzbekistan: a Cross-Cultural Analysis

N. N. RAMAZONOV, S. B. KARAEV, S. KH. GAYUPOVA

ABSTRACT

Introduction. This study examines the role of tolerance for uncertainty and responsibility in preventing professional burnout among teachers in Russia and Uzbekistan within the framework of a cross-cultural analysis. The relevance of the subject stems from the significant impact of burnout on teachers' psychological well-being and, consequently, on the quality of teaching. An intercultural comparison aims to reveal variations in the role of these factors, providing a basis for the development of differentiated and nationally adapted prevention strategies that contribute to enhancing teachers' professional resilience within the global educational landscape. *The purpose of the study* is to identify the role of tolerance for uncertainty and various components of responsibility in preventing professional burnout among teachers in Russia and Uzbekistan, and to analyse the culture-specific characteristics of these interrelationships.

Materials and methods. The survey involved 300 teachers (150 from Russia and 150 from Uzbekistan). The following methods were used: T.V. Kornilova's "New Questionnaire on Tolerance for Uncertainty", V.P. Pryadein and O.V. Mukhlyinina's "Multidimensional Functional Diagnostics of Responsibility-110", and V.V. Boiko's "Diagnostics of Emotional Burnout". Spearman's correlation analysis was used for statistical analysis.

Results. Statistically significant and culturally differentiated correlations ($p < 0.01$; $p < 0.001$) were found between tolerance for uncertainty, components of responsibility, and indicators of burnout. Among Uzbek teachers, tolerance for uncertainty is negatively associated with overall stress levels, whilst among Russian teachers, it is associated only with mitigation of emotional withdrawal. Intolerance for uncertainty exhibits opposite trends: among Uzbek teachers, it is associated with reduced burnout, whilst among Russian teachers, it is associated with its growth alongside a reduction in emotional withdrawal. The component of responsibility designated as "academic discipline-specific result" is associated with a weakened burnout among Uzbek teachers; however, among Russian teachers, it reduces emotional and moral disorientation and emotional withdrawal, but contributes to a deterioration of professional obligations.

Conclusion. This study contributes to the understanding of personal and cultural factors influencing teachers' professional well-being. The findings highlight the need for developing differentiated, culturally specific strategies to prevent professional burnout.

KEYWORDS

tolerance for uncertainty, intolerance for uncertainty, interpersonal intolerance, teacher professional burnout, cross-cultural analysis, Russia and Uzbekistan

For Citation: Ramazonov, N. N., Karaev, S. B., & Gayupova, S. Kh. (2026). The Role of Tolerance for Uncertainty and Responsibility in Preventing Burnout among Teachers in Russia and Uzbekistan: a Cross-Cultural Analysis. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 555–571. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.34>

Received: 15 July 2025 | Approved: 16 September 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современные международные образовательные инициативы, включая программы ЮНЕСКО [1] и Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [2], акцентируют внимание на психологическом благополучии педагогов как на фундаментальном элементе качественного образования. Комплексная поддержка учителей рассматривается как неотъемлемое условие повышения эффективности образовательных систем.

Глобальная цель устойчивого развития №4 (SDG 4), реализуемая под эгидой ЮНЕСКО, включает задачи всеобъемлющего и справедливого обеспечения качественного образования, а также продвижения обучения на протяжении всей жизни для всех групп населения [3]. В этом контексте особое внимание уделяется мерам по повышению качества подготовки педагогических специалистов и созданию условий, способствующих их профессиональной устойчивости. Данные принципы подтверждаются и развиваются в положениях Международной ассоциации высших учебных заведений (IAU) об обязательстве защищать статус и благополучие педагогов [4], а также в Инчхонской декларации [5], в которой провозглашается цель создания инклюзивного, справедливого и качественного образования, подчёркивая необходимость системной поддержки учительского корпуса для устойчивого достижения образовательных целей.

Вместе с тем современная система образования претерпевает глубокие трансформации. Изменение учебных стандартов, активная цифровизация и возрастание требований к результатам обучения на фоне сокращения организационных и кадровых ресурсов создают повышенное психологическое напряжение среди педагогов. Модель «высокие требования – ограниченные ресурсы» [6] делает профессию особо уязвимой к развитию эмоционального выгорания и снижению профессионального благополучия.

При этом, систематические обзоры убедительно демонстрируют, что выгорание учителей связано не только с профессиональной деградацией, но и с ухудшением физического здоровья [7]. В данных условиях особое значение приобретает исследование внутренних личностных ресурсов педагогов – качеств, способствующих адаптации к изменениям и сохранению профессиональной устойчивости [8].

Необходимость учёта культурного контекста при изучении психологических детерминант выгорания подтверждается классической и современной научной литературой по культуре и мотивации. G. Hofstede [9] подчёркивает методологическую значимость использования культурных измерений при интерпретации межгрупповых различий. Эмпирические данные J. S. Yang [10] подтверждают, что коллективистские ориентации и дистанция власти модифицируют эффективность трудовых мотиваторов. Это аргументирует целесообразность изучения культурно-специфических модификаций влияния ответственности на развитие выгорания. дополнение, анализ культурно-семантических различий в английском и узбекском медиадискурсе [11] выявляет существенное влияние культурных особенностей на интерпретацию и вербализацию психосоциальных реакций. Данный аспект принципиально важен для валидного сопоставления индикаторов выгорания в кросс-культурных исследованиях.

Вместе с тем, несмотря значительный объём исследований, посвящённых эмоциональному выгоранию педагогов, сохраняются нерешёнными следующие ключевые вопросы:

- 1) каков характер взаимодействия между толерантностью к неопределённости, различными аспектами ответственности и симптоматикой выгорания у педагогов;
- 2) в какой мере выявленные взаимосвязи универсальны либо зависят от культурного контекста;
- 3) какие компоненты ответственности оказывают выраженный защитный эффект, а какие – рискообразующий.

В связи с этим, настоящая работа направлена на изучение роли толерантности к неопределённости и различных компонентов ответственности в предотвращении профессионального эмоционального выгорания педагогов в России и Узбекистане, а также на выявление межкультурных особенностей этих взаимосвязей.

Теоретические основы проблемы. Эмоциональное выгорание в концепции К. Маслач определяется как синдром хронического профессионального стресса, формирующийся в рабочей среде и включающий три ключевых компонента: эмоциональное истощение – состояние усталости, опустошённости и сниженной мотивации к выполнению профессиональных обязанностей; деперсонализация – проявление цинизма и отчуждённого отношения к учащимся и коллегам; и снижение чувства личных достижений, выражающееся в снижении самооценки и ощущении профессиональной некомпетентности [12]. В свою очередь, теоретическая модель В. В. Бойко, опирающаяся на концепцию общего адаптационного синдрома Г. Селье, выделяет три последовательные стадии развития выгорания – напряжение, резистентность и истощение – что позволяет не только оценивать выраженность синдрома, но и определять доминирующие проявления на каждом этапе, что важно для разработки индивидуализированных программ профилактики и коррекции [13].

Среди множества факторов, связанных с возникновением и развитием выгорания [13], особый исследовательский интерес представляют толерантность к неопределённости и ответственность как важные личностные характеристики, потенциально способствующие сохранению психологического благополучия педагогов в условиях постоянных изменений и высоких профессиональных требований.

Толерантность к неопределённости, по определению Т. В. Корниловой, обозначает «генерализованное личностное свойство, означающее стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность для самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений» [15, с. 69]. В современной образовательной среде это качество позволяет педагогам эффективно реагировать на двусмысленные ситуации и отсутствие однозначных инструкций, проявлять когнитивную гибкость и оперативно адаптироваться к новым профессиональным вызовам. Это подтверждается, в частности, масштабным исследованием преподавателей [16], которое показало значительную отрицательную корреляцию толерантности к неопределённости с выгоранием. Противоположностью ему выступает интолерантность к неопределённости, проявляющаяся в стремлении к структурированности, ясности и порядку, а также в отрицательном отношении к неопределённым ситуациям и предпочтении строгого соблюдения установленных правил, которая, как показывают исследования, нередко ассоциируется с выгоранием в профессиональной и учебной сферах [17]. В межличностной сфере интолерантность к неопределённости характеризуется потребностью в контроле и определённости в отношениях с окружающими, а также возникновением дискомфорта и психологического напряжения при столкновении с неопределённостью и неоднозначностью во взаимодействии с другими людьми [15].

Ответственность, в свою очередь, рассматривается не только как этическая категория, но и как регулятор профессионального поведения и эффективности. С позиций системного анализа К. А. Абульхановой-Славской ответственность понимается как способность личности гарантировать достижение результата собственными усилиями, что подчёркивает активную роль субъекта и его внутреннюю мотивацию в обеспечении профессиональных результатов [18]. Это позволяет предположить, что ответственность может выступать как личностный ресурс, способствующий целенаправленному преодолению рабочих трудностей.

В.П. Прядеин предлагает рассматривать ответственность как многокомпонентную структуру, включающую несколько взаимосвязанных элементов: регуляторно-динамический компонент, характеризующийся такими качествами, как эргичность, стеничность и интернальность; мотивационно-смысловой компонент, выражающийся в социоцентричности, осмысленности и признании ответственности в соответствии с социальными нормами; а также личностный компонент, включающий эмоциональную устойчивость, положительное самоотношение и способность к самоконтролю [19]. Такой комплексный взгляд позволяет рассматривать ответственность как систему взаимосвязанных качеств, которые по-разному связаны со способностью педагога противостоять профессиональным стрессорам.

Особый интерес представляет исследование взаимосвязи толерантности к неопределённости, ответственности и эмоционального выгорания в кросс-культурном контексте. Как отмечает Н. С. Triandis индивидуализм и коллективизм задают устойчивые ценностные и поведенческие паттерны, влияющие на восприятие и разрешение неопределённости [20]. Эмпирические данные J. S. Yang подтверждают практическую значимость этих различий. Автор отмечает, что коллективист-

ские установки и высокая дистанция власти модифицируют эффективность трудовых мотиваторов, что обосновывает необходимость проверки, как именно культурные ориентации изменяют влияние компонентов ответственности на риск выгорания.

Сравнение России и Узбекистана представляется особенно значимым, поскольку ряд исследований отмечает различия в доминирующих культурных ориентациях: для России характерны более выраженные индивидуалистические установки, относительно низкая дистанция власти и высокая степень избегания неопределённости [21]. В то же время, по замечанию С. Зияевой, в узбекской коммуникативной традиции приоритет отдаётся сохранению социальной гармонии: открытое несогласие воспринимается как нарушение норм, что влияет на способы вербализации эмоциональных состояний [22]. Более того, Н. С. Файзуллаева и Д. Д. Эргашева, на примере узбекских предпринимателей демонстрируют значимость внутрисемейных и клановых связей, а также уважения к иерархии. Эти факторы, хотя и способствуют усилению групповой поддержки, одновременно ограничивают прямое выражение конфликтов и личностных трудностей [23].

Эти культурные различия могут модифицировать проявления толерантности к неопределённости, формы ответственности и выраженность выгорания у педагогов. Например, в коллективистских культурах, социальная поддержка и взаимопомощь могут выступать важными факторами, смягчающими влияние стресса и способствующими профилактике выгорания. В странах, где преобладает более индивидуалистическая ориентация, большее значение могут иметь личная автономия и самостоятельность [24].

Таким образом, комплексное изучение роли толерантности к неопределённости и ответственности в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана представляет значительный научный интерес и практическую значимость. Выявление культурно-универсальных и культурно-специфических механизмов взаимосвязи данных феноменов позволит разработать более адресные стратегии профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов с учетом культурных особенностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании приняли участие 300 педагогов из общеобразовательных учреждений (школ, лицеев) России ($n=150$) и Узбекистана ($n=150$), отобранных с учетом принципа равногo представительства стран. Общий средний возраст выборки составил 40,49 года ($SD=12,47$, диапазон 21-71). В российской выборке средний возраст составил $M=38,3$ года ($SD = 12,20$), в узбекской 42, 68 года ($SD=12,40$). Из них 71% женщин ($n=213$), 29% мужчин ($n=87$), что отражает общую тенденцию преобладания женщин в педагогической профессии. Сбор данных осуществлялся анонимно, на добровольной основе. Перед участием в исследовании все педагоги были проинформированы о целях и задачах исследования, а также о гарантиях конфиденциальности полученных данных.

Для изучения толерантности к неопределённости, ответственности и эмоционального выгорания использовались следующие методики:

1. Новый опросник толерантности к неопределённости (НТН), разработанный Т. В. Корниловой (2009), позволяет оценить общую толерантность к неопределённости, интолерантность и межличностную интолерантность, выявляя готовность человека к деятельности в условиях неопределённости, его стремление к определённости и дискомфорт в ситуациях, допускающих неоднозначность [25].
2. Многомерно-функциональная диагностика «ответственности-110» (ОТВ-110) (совместно с О.В. Мухлыниной) предназначена для комплексной оценки структуры ответственности личности. Для реализации целей нашего исследования использовались следующие шкалы: мотивация социоцентрическая (МС), мотивация эгоцентрическая (МЭ), когнитивная осмысленность (КО), когнитивная осведомленность (КОС), предметный результат (РП) и субъективный результат (РС) [26].
3. Методика диагностики эмоционального выгорания личности, разработанная В. В. Бойко, направлена на выявление фаз эмоционального выгорания, таких как напряжение, рези-

стенция и истощение, а также на определение уровня выраженности отдельных симптомов выгорания (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, и др.) [13].

В качестве метода математической обработки данных для изучения связей между переменными применялся корреляционный анализ Спирмена. Статистический анализ проводился с использованием программного пакета Statistica 10. В связи с большим количеством анализируемых переменных, что повышает вероятность ложноположительных результатов, в таблицах представлены только значимые корреляции на уровнях $p < 0,01$ и $p < 0,001$. Решение об исключении корреляций с уровнем значимости $p < 0,05$ было принято с целью повышения надежности выводов и фокусировки на наиболее устойчивых и выраженных взаимосвязях между переменными.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для обеспечения наглядности и удобства восприятия, результаты корреляционного анализа толерантности к неопределённости и эмоционального выгорания, а также ответственности и эмоционального выгорания педагогов из двух культурных групп представлены в объединённых таблицах. Такой формат позволяет наглядно сопоставить сходства и различия в структуре этих взаимосвязей в обеих выборках, облегчая кросс-культурный анализ.

Значимые корреляционные связи между толерантностью к неопределённости и показателями эмоционального выгорания у педагогов из России и Узбекистана представлены в таблице 1.

Таблица 1 Значимые корреляционные связи между толерантностью к неопределённости и показателями эмоционального выгорания у педагогов из России и Узбекистана

Показатели	Толерантность к неопределённости		Интолерантность		Межличностная интолерантность к неопределённости	
	1	2	1	2	1	2
Группа						
Переживание психотравмир. обстоятельств	-0,214**	-	-0,349***	-	-0,239**	0,374***
Неудовлетворённость собой	-	-	-	-	-	0,249**
«Загнанность в клетку»	-	-	-0,274***	0,237**	-0,215**	0,273***
Тревога и депрессия	-	-	-	-		0,394***
«НАПРЯЖЕНИЕ»	-0,233**	-	-0,309***	-	-	0,399***
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	-	-	-	-	-	0,242**
Расширение сферы экономии эмоций	-	-	-	-	-	0,229**
Редукция проф. обязанностей	-	-	-	-	-	0,262**
«РЕЗИСТЕНЦИЯ»	-	-	-	-	-	0,242**
Эмоциональная отстранённость	-	-0,296***	-	-0,331***	-	-0,347***
Деперсонализация	-	-	-0,230**	-	-	0,269***
«ИСТОЩЕНИЕ»	-	-	-0,256**	-	-	-

Примечание:

*группа 1 – педагоги Узбекистана, группа 2 – педагоги России; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.*

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет выявить как сходства, так и различия в структуре взаимосвязей толерантности к неопределённости и эмоционального выгорания педагогов двух культурных групп. При этом в отдельных показателях наблюдаются противоположные тенденции, свидетельствующие о наличии культурно-специфических особенностей в восприятии и преодолении профессионального стресса.

Так, в группе педагогов из Узбекистана толерантность к неопределённости имеет умеренные отрицательные корреляционные связи с симптомом эмоционального выгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств» ($r=-0,214$; $p<0,01$) и с общей фазой нервного (тревожного) напряжения ($r=-0,233$; $p<0,01$). То есть, чем более выражено у педагога стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторёнными путями, предпочтение более сложных задач, а также способность к самостоятельности и выходу за рамки принятых ограничений, тем менее выражены переживания, связанные с осознанием неустрашимых психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, и тем ниже уровень психоэмоционального напряжения.

При этом в группе педагогов из России толерантность к неопределённости демонстрирует сильную отрицательную корреляцию с симптомом эмоциональной отстранённости ($r =0,296$; $p<0,001$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень общей толерантности к неопределённости у российских педагогов, тем менее выражена тенденция к эмоциональной отстранённости в профессиональной деятельности.

Интолерантность к неопределённости у узбекских педагогов демонстрирует сильные отрицательные корреляции с такими симптомами выгорания, как переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,349$; $p<0,001$), «загнанность в клетку» ($r=-0,274$; $p<0,001$), напряжение ($r=-0,309$; $p<0,001$) и умеренные связи с деперсонализацией ($r=-0,230$; $p<0,01$) и истощение ($r=-0,256$; $p<0,01$). То есть, чем более у педагогов Узбекистана выражено стремление к ясности, порядку и структурированности, непринятие неопределённости, а также чем сильнее они придерживаются четких правил, принципов и оценок, тем менее выражены у них такие симптомы выгорания, как переживание психотравмирующих обстоятельств, ощущение «загнанности в клетку», психоэмоциональное напряжение, деперсонализация и «истощение».

Примечательно, что в группе российских педагогов наблюдается противоположная тенденция: интолерантность к неопределённости положительно коррелирует с чувством «загнанности в клетку» ($r=0,237$; $p<0,01$). Это означает, что чем выше стремление к ясности и неприятие неопределённости у российских педагогов, тем сильнее они могут ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. При этом отмечена сильная отрицательная корреляция с эмоциональной отстранённостью ($r=-0,331$; $p<0,001$), что указывает на то, что при высокой интолерантности к неопределённости российские педагоги в меньшей степени склонны к эмоциональному дистанцированию от своих профессиональных обязанностей.

Межличностная интолерантность к неопределённости у педагогов из Узбекистана отрицательно коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,239$; $p<0,01$) и с чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,215$; $p<0,01$). Это означает, что чем более педагоги из Узбекистана стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях и испытывают дискомфорт в условиях неопределённости этих отношений, тем менее выражены у них переживания, связанные с психотравмирующими обстоятельствами, и чувство «загнанности в клетку».

При этом, в группе педагогов из России межличностная интолерантность к неопределённости положительно коррелирует со многими симптомами эмоционального выгорания: переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=0,374$; $p<0,001$), неудовлетворённость собой ($r=0,249$; $p<0,01$), чувство «загнанности в клетку» ($r=0,273$; $p<0,001$), тревога и депрессия ($r=0,394$; $p<0,001$), напряжение ($r=0,399$; $p<0,001$), неадекватное эмоциональное реагирование ($r=0,242$; $p<0,01$), расширение сферы экономики эмоций ($r=0,229$; $p<0,01$), редукция профессиональных обязанностей ($r=0,262$; $p<0,01$), резистенция ($r=0,242$; $p<0,01$), деперсонализация ($r=0,269$; $p<0,001$). Это означает, что чем более педагоги из России стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях и испытывают дискомфорт в условиях неопределённости этих отношений, тем более у них выражено эмоциональное напряжение и широкий спектр симптомов эмоционального выгорания. Однако, межличностная интолерантность к неопределённости отрицательно коррелирует с эмоциональной отстранённостью ($r=-0,347$; $p<0,001$), что означает, что при высокой межличностной интолерантности российские педагоги меньше склонны к эмоциональному дистанцированию.

Таким образом, анализ корреляций между толерантностью к неопределённости и эмоциональным выгоранием показал наличие различий в силе и направленности взаимосвязей между двумя выборками, что указывает на необходимость учета культурного контекста при изучении факторов профессионального выгорания у педагогов.

Таблица 2 Значимые корреляционные связи между ответственностью и показателями эмоционального выгорания у педагогов из России и Узбекистана

Показатели	МС		МЭ		КО		КОС		РП		РС	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Переживание психотравмирующей обстановки	-	-	-	0,282 ***	-0,288 ***	-	-	0,469 ***	-0,239 **	-	-	-0,302 ***
Неудовлетворённость собой	-	-	-	0,402 ***	-0,286 ***	-0,286 ***	0,255 **	0,465 ***	-0,291 ***	-	-	-0,247 **
«Загнанность в клетку»	-	-	-	0,477 ***	-0,308 ***	-0,250 **	-	0,409 ***	-0,235 **	-	-0,236 **	-0,315 ***
Тревога и депрессия	-	-	-	0,332 ***	-	-	-	0,425 ***	-	-	-	-
«НАПРЯЖЕНИЕ»	-	-	-	0,441 ***	-0,339 ***	-	-	0,525 ***	-0,273 ***	-	-0,244 **	-0,258 **
Эмоционально-нравственная дезориентация	-	-0,339 ***	-	-	-	-0,412 ***	-	-	-	-0,254 **	-	-0,262 **
Расширение сферы экономики эмоций	-	-	-	-	-0,217 **	-	-	0,338 ***	-0,222 **	-	-	-
Редукция проф. обязанностей	-	0,220 **	-	0,311 ***	-	-	-	0,458 ***	-	0,237 **	-	-
«РЕЗИСТЕНЦИЯ»	-	-	-	-	-0,231 **	-	-	0,353 ***	-	-	-	-
Эмоциональная отстранённость	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,273 ***	-	-
Деперсонализация	-	-	-	0,347 ***	-0,365 ***	-	-	0,369 ***	-0,275 ***	-	-0,295 ***	-
Психосомат. и психовегетат. нарушения	-	-	-	0,278 ***	-	-0,219 **	-	0,371 ***	-	-	-	-0,360 ***
«ИСТОЩЕНИЕ»	-	-	-	0,293 ***	-0,334 ***	-	-	0,274 ***	-0,262 **	-	-0,262 **	-0,252 **

Примечание:

*группа 1 – педагоги Узбекистана, группа 2 – педагоги России; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$*

Таблица 2 демонстрирует значимые корреляционные связи между различными показателями ответственности и симптомами эмоционального выгорания у педагогов из России и Узбекистана. При этом выявляются как общие тенденции, так и культурно-специфические особенности (в том числе противоположные направления взаимосвязей), что подчеркивает сложность и многогранность взаимодействия между ответственностью и проявлениями профессионального выгорания в разных культурных контекстах.

Так, мотивация социоцентрическая (МС), отражающая социально значимую мотивацию, выраженную в желании выполнять ответственные дела из чувства долга и общественных интересов, не показывает значимых корреляций с симптомами выгорания в группе педагогов Узбекистана. При этом в группе российских педагогов данный показатель отрицательно связан с эмоционально-нравственной дезориентацией ($r = -0,339$; $p < 0,001$) и положительно с редукцией профессиональных обязанностей ($r = 0,220$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что, чем сильнее у российских педагогов выражено стремление к выполнению ответственных дел из чувства долга и общественных интересов, тем менее выражена у них эмоционально-нравственная дезориентация и, в то же время, тем сильнее проявляется тенденция к редукции профессиональных обязанностей.

Мотивация эгоцентрическая (МЭ), отражающая мотивацию, основанную на личной выгоде и удовлетворении собственных потребностей, в группе педагогов из Узбекистана также не демонстрирует значимых корреляций с симптомами эмоционального выгорания. В группе российских педагогов данный показатель положительно коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r = 0,282$; $p < 0,001$), неудовлетворенностью собой ($r = 0,402$; $p < 0,001$), чувством «загнанности в клетку» ($r = 0,477$; $p < 0,001$), тревогой и депрессией ($r = 0,332$; $p < 0,001$), общим

психоэмоциональным напряжением ($r=0,441$; $p<0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r=0,311$; $p<0,001$), деперсонализацией ($r=0,347$; $p<0,001$), психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r=0,278$; $p<0,001$) и истощением ($r=0,293$; $p<0,001$). Это означает, что чем сильнее у российских педагогов выражена ориентация на личную выгоду и удовлетворение собственных потребностей при выполнении профессиональных задач, тем выше уровень переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, чувства «загнанности в клетку», тревоги и депрессии, общего психоэмоционального напряжения, редукции профессиональных обязанностей, деперсонализации, психосоматических и психовегетативных нарушений и истощения. Таким образом, у российских педагогов эгоцентрическая мотивация связана с повышением уровня эмоционального выгорания по целому ряду симптомов, в то время как в группе педагогов из Узбекистана такая связь не прослеживается.

Когнитивная осмысленность (КО), отражающая степень понимания педагогом сути ответственности, ее глубины и целостности, у узбекских педагогов отрицательно коррелирует с большинством показателей профессионального выгорания: переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,288$; $p<0,001$), неудовлетворенностью собой ($r=-0,286$; $p<0,001$), чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,308$; $p<0,001$), напряжением ($r=-0,339$; $p<0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r=-0,217$; $p<0,01$), резистенцией ($r=-0,231$; $p<0,01$), деперсонализацией ($r=-0,365$; $p<0,001$) и истощением ($r=-0,334$; $p<0,001$). Это означает, что чем глубже и целостнее педагоги из Узбекистана понимают суть ответственности, тем менее выражены у них симптомы выгорания, такие как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство загнанности в клетку, психоэмоциональное напряжение, расширение сферы экономии эмоций, резистенция, деперсонализация и истощение.

У российских педагогов данный показатель также имеет отрицательную корреляцию с рядом проявлений профессионального выгорания: неудовлетворенностью собой ($r=-0,286$; $p<0,001$), чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,250$; $p<0,01$), эмоционально-нравственной дезориентацией ($r=-0,412$; $p<0,001$) и психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r=-0,219$; $p<0,01$). Это означает, что чем глубже и целостнее педагоги из России понимают суть ответственности, тем менее выражены у них неудовлетворенность собой, чувство загнанности в клетку, эмоционально-нравственная дезориентация и психосоматические и психовегетативные нарушения. Таким образом, в обеих группах когнитивная осмысленность ответственности связана с уменьшением проявлений эмоционального выгорания, однако спектр этих связей шире у узбекских педагогов.

Когнитивная осведомленность (КОС), отражающая степень понимания конкретных аспектов ответственности (примечание: шкала КОС обратная – более высокие баллы означают более поверхностное, фрагментарное понимание ответственности), детализацию представлений о ней, у узбекских педагогов положительно коррелирует с неудовлетворенностью собой ($r=0,255$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что чем более поверхностно и фрагментарно они понимают ответственность, тем выше уровень их неудовлетворенности собой.

В группе российских педагогов данный показатель положительно коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r=0,469$; $p<0,001$), неудовлетворенностью собой ($r=0,465$; $p<0,001$), чувством «загнанности в клетку» ($r=0,409$; $p<0,001$), тревогой и депрессией ($r=0,425$; $p<0,001$), психоэмоциональным напряжением ($r=0,525$; $p<0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r=0,338$; $p<0,001$), редукцией профессиональных обязанностей ($r=0,458$; $p<0,001$), резистенцией ($r=0,353$; $p<0,001$), деперсонализацией ($r=0,369$; $p<0,001$), психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r=0,371$; $p<0,001$) и истощением ($r=0,274$; $p<0,001$). Это свидетельствует о том, что чем выше КОС у российских педагогов – то есть чем более поверхностно и фрагментарно они понимают ответственность – тем сильнее выражены переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство «загнанности в клетку», тревога и депрессия, психоэмоциональное напряжение, склонность к экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей, резистенция, деперсонализация, психосоматические и вегетативные нарушения и истощение. Таким образом, в обеих выборках высокая когнитивная осведомленность связана с усилением симптомов эмоционального выгорания, однако эта связь значительно шире и сильнее в группе педагогов из России.

Предметный результат (РП), отражающий продуктивность, самоотверженность и добросовестность педагога при выполнении коллективных дел, у узбекских педагогов отрицательно

коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,239$; $p<0,01$), неудовлетворенностью собой ($r=-0,291$; $p<0,001$), чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,235$; $p<0,01$), напряжением ($r=-0,273$; $p<0,001$), расширением сферы экономии эмоций ($r=-0,222$; $p<0,01$), деперсонализацией ($r=-0,275$; $p<0,001$) и истощением ($r=-0,262$; $p<0,01$). Это означает, что чем выше продуктивность, самоотверженность и добросовестность узбекских педагогов при выполнении коллективных дел, тем менее выражены у них симптомы выгорания, такие как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство загнанности в клетку, психоэмоциональное напряжение, расширение сферы экономии эмоций, деперсонализация и истощение.

У российских педагогов данный показатель отрицательно коррелирует с эмоционально-нравственной дезориентацией ($r=-0,254$; $p<0,01$) и эмоциональной отстраненностью ($r=-0,273$; $p<0,001$), и положительно коррелирует с редукцией профессиональных обязанностей ($r = 0,237$; $p<0,01$). Это означает, что чем выше продуктивность, самоотверженность и добросовестность российских педагогов при выполнении коллективных дел, тем менее выражены у них эмоционально-нравственная дезориентация и эмоциональная отстраненность, но тем больше выражена тенденция к редукции профессиональных обязанностей. Таким образом, у узбекских педагогов предметный результат преимущественно связан со снижением симптомов эмоционального выгорания, в то время как у российских педагогов наблюдается более сложная картина: снижение одних симптомов (эмоциональная сфера) сочетается с усилением других (редукция обязанностей).

Субъектный результат (РС), отражающий завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности, демонстрирует разнонаправленные связи с эмоциональным выгоранием в группах узбекских и российских педагогов.

У узбекских педагогов высокий субъектный результат отрицательно коррелирует с чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,236$; $p<0,05$), напряжением ($r=-0,244$; $p<0,01$), деперсонализацией ($r=-0,295$; $p<0,001$) и истощением ($r=-0,262$; $p<0,05$). Это свидетельствует о том, что ориентация на личностное благополучие и самореализацию при выполнении ответственных дел связана со снижением чувства ограниченности, психоэмоционального напряжения, деперсонализации и истощения.

У российских педагогов, напротив, высокий субъектный результат отрицательно коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,302$; $p<0,001$), неудовлетворенностью собой ($r=-0,247$; $p<0,01$), чувством «загнанности в клетку» ($r=-0,315$; $p<0,001$), напряжением ($r=-0,258$; $p<0,01$), эмоционально-нравственной дезориентацией ($r=-0,262$; $p<0,01$), психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r=-0,360$; $p<0,001$) и истощением ($r=-0,252$; $p<0,01$). Это говорит о том, что завершение ответственных дел, ориентированных на личное благополучие и развитие, связано с меньшей выраженностью негативных переживаний и симптомов, таких как психотравмирующие обстоятельства, неудовлетворенность собой, чувство загнанности в клетку, напряжение, эмоционально-нравственная дезориентация, психосоматические нарушения и истощение.

Таким образом, в обеих группах высокий субъектный результат (ориентация на личное благополучие) связан со снижением различных симптомов эмоционального выгорания, причем этот эффект несколько шире у российских педагогов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования позволили выявить ряд важных и порой контрастирующих закономерностей. Анализ корреляционных связей между толерантностью к неопределенности, ответственностью и показателями эмоционального выгорания обнаружил как общие тенденции, так и культурно-специфические особенности, а также противоположные направления взаимосвязей, что подчеркивает сложность и многогранность взаимодействия между данными переменными в разных культурных контекстах.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что использование более строгих критериев значимости ($p<0,01$ и $p<0,001$) при проведении корреляционного анализа, обусловленное большим

количеством анализируемых переменных и необходимостью контроля над ошибками первого рода, могло привести к потере некоторых потенциально интересных связей. Однако, подобный подход позволил сфокусироваться на наиболее надежных и устойчивых результатах, повысив тем самым достоверность сделанных выводов.

Так, в группе педагогов из Узбекистана была выявлена отрицательная корреляция между толерантностью к неопределенности и симптомом эмоционального выгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», а также общей фазой нервного напряжения. Это говорит о том, что чем выше уровень общей толерантности к неопределенности у узбекских педагогов, тем меньше они склонны к переживаниям, связанным с осознанием неустраняемых психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, и тем ниже у них уровень хронического психоэмоционального напряжения. Данный результат в полной мере согласуется с эмпирическими исследованиями, подтверждающими роль высокой толерантности к неопределенности в развитии адаптивности, когнитивной гибкости и способности эффективно совладать со стрессом в динамичной и зачастую непредсказуемой профессиональной среде [27].

Однако, в группе педагогов из России толерантность к неопределенности отрицательно коррелирует только с симптомом эмоциональной отстраненности, что говорит о том, что чем выше уровень общей толерантности к неопределенности у российских педагогов, тем менее выражена тенденция к эмоциональному дистанцированию от своих профессиональных обязанностей. Это может указывать на то, что в профессиональной среде российских педагогов, где преобладают индивидуалистические ценности и менее выражена социальная поддержка [28], толерантность к неопределенности играет роль скорее в поддержании эмоциональной вовлеченности в работу, чем в снижении уровня общего стресса.

Более того, интолерантность к неопределенности у узбекских педагогов демонстрирует значимые отрицательные корреляции с рядом симптомов эмоционального выгорания: переживанием психотравмирующих обстоятельств, ощущением «загнанности в клетку», деперсонализацией, а также с фазами эмоционального выгорания «напряжение» и «истощение». Чем сильнее у педагогов выражено стремление к ясности, порядку и структурированности, а также приверженность четким правилам, тем менее выражены симптомы эмоционального выгорания. Эта закономерность может объясняться тем, что в узбекском обществе, характеризующемся высокой дистанцией власти, выраженной иерархией и строгими нормами [29], ясность и предсказуемость воспринимаются как естественные и желательные характеристики социальной и профессиональной среды. В таком контексте следование установленным правилам может приносить чувство принадлежности и стабильности, а не создавать ощущение «запертости».

Примечательно, что в группе российских педагогов наблюдается противоположная тенденция: интолерантность к неопределенности положительно коррелирует с чувством «загнанности в клетку». То есть, чем выше стремление к определенности и неприятие неопределенности у российских педагогов, тем сильнее они ощущают состояние интеллектуально-эмоционального затора и тупика. Данный факт может объясняться тем, что в российском культурном контексте, который характеризуется более умеренной дистанцией власти и большим акцентом на индивидуализм [21], высокая потребность в четкости и порядке при столкновении с неизбежной неопределенностью профессиональной среды ведёт к повышенному внутреннему напряжению и фрустрации. Отсутствие возможности полностью контролировать быстро меняющиеся условия труда вызывает когнитивный и эмоциональный дискомфорт, усиливая переживания безысходности и «запертости». Дополнительно, отмечается отрицательная корреляция между интолерантностью к неопределенности и эмоциональной отстраненностью: при высокой интолерантности педагоги в меньшей степени склонны к эмоциональному дистанцированию от своих профессиональных обязанностей. Вероятно, это отражает повышенную эмоциональную вовлеченность и чувство ответственности у российских педагогов, которые, несмотря на внутренний дискомфорт от неопределенности, не прибегают к механизму эмоционального отчуждения как способу психологической защиты.

Важно также отметить, что в группе узбекских педагогов взаимосвязи между интолерантностью к неопределенности и симптомами эмоционального выгорания отличаются большей многочисленностью и выраженностью, что позволяет рассматривать эту переменную как значимый фактор профилактики эмоционального выгорания в данной социокультурной среде.

В России интолерантность к межличностной неопределённости связана с ростом ряда симптомов выгорания, тогда как в Узбекистане наблюдается обратная (умеренная) связь для с переживанием психотравмирующих обстоятельств и чувством «загнанности в клетку». Можно предположить, что в культурах с высокой дистанцией власти и выраженным коллективизмом, таких как Узбекистан, где социальные роли и иерархии строго регламентированы, а успех группы часто ставится выше индивидуальных достижений, предполагая тесное взаимодействие и взаимную поддержку, потребность в предсказуемости и контроле может быть не столько индикатором личностной интолерантности, сколько механизмом поддержания социального порядка и предсказуемости в рамках установленной системы. В этом случае, интолерантность к неопределённости, проявляясь в контексте межличностных отношений, может быть скорее адаптивной стратегией, направленной на минимизацию потенциальных конфликтов и поддержание стабильности, что, в свою очередь, может снижать переживание психотравмирующих обстоятельств. В то же время, в российской культуре, характеризующейся относительно меньшей формализацией межличностных ролей и большей вариативностью социальных взаимодействий, склонность к контролю и стремление к предсказуемости могут усиливать напряжение и тревожность, что повышает риск эмоционального выгорания.

Переходя к анализу взаимосвязей между ответственностью и эмоциональным выгоранием, важно отметить, что социоцентрическая мотивация (МС), отражающая социально значимую мотивацию, не показывает значимых корреляций с симптомами выгорания в группе педагогов Узбекистана. У российских педагогов данный показатель отрицательно связан с эмоционально-нравственной дезориентацией и положительно – с редукцией профессиональных обязанностей. Вероятно, в коллективистской культуре Узбекистана социоцентрические установки глубоко укоренены и воспринимаются как естественная составляющая профессиональной деятельности, а не как фактор, требующий усилий или вызывающий фрустрацию. Следовательно, она не является ни фактором риска, ни фактором защиты от эмоционального выгорания. В российской культуре, более ориентированной на индивидуализм, чувство ответственности носит двойственный характер: осознание социальной значимости работы может служить ресурсом, поддерживающим профессиональные ценности и предотвращающим эмоционально-нравственную дезориентацию, тогда как чрезмерное чувство долга может привести к перегрузке и истощению, что стимулирует снижение рабочей нагрузки как стратегию самосохранения.

Интересно, что мотивация эгоцентрическая (МЭ), отражающая мотивацию, основанную на личной выгоде и удовлетворении собственных потребностей, в группе педагогов из Узбекистана также не демонстрирует значимых корреляций с симптомами эмоционального выгорания. Однако, в группе российских педагогов данный показатель положительно коррелирует со многими симптомами эмоционального выгорания: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство «загнанности в клетку», тревога и депрессия, общее психоэмоциональное напряжение, редукция профессиональных обязанностей, деперсонализация, психосоматические и психовегетативные нарушения и истощение. Вероятно, в узбекском контексте, где коллективистские ценности преобладают, открытое проявление эгоцентрических мотивов менее социально приемлемо и, возможно, реже встречается. Более того, даже при наличии таких мотивов, они могут смягчаться другими факторами, такими как сильные социальные связи и взаимопомощь. В отличие от этого, в более индивидуалистической российской культуре, где конкуренция и ориентация на личный успех более выражены, эгоцентрическая мотивация, особенно в условиях стресса и нехватки ресурсов, может приводить к чувству изоляции, разочарованию и, как следствие, к выгоранию.

Когнитивная осмысленность ответственности (КО), отражающая степень понимания педагогом сути ответственности, ее глубины и целостности, связана с уменьшением проявлений эмоционального выгорания в обеих группах, однако спектр этих связей шире у узбекских педагогов. Это подчеркивает, что в обеих культурах глубокое понимание ответственности является защитным фактором от эмоционального выгорания. Возможно, это связано с тем, что КО позволяет педагогам более реалистично оценивать свои возможности и ограничения, а также выстраивать более эффективные стратегии преодоления стресса. Данное предположение подтверждается исследованием P. N. K. W. Panditharathne и Z. Chen [30] где указывается, что осознанность служит важным личностным ресурсом, позволяющим сотрудникам справляться с высокими требованиями работы и предотвращать выгорание за счёт улучшения эмоциональной регуляции и развития адаптивных реакций на стресс. Когнитивное понимание ответственности можно рассматривать как аналог осознанности, поскольку оно включает глубокую когнитивную обработку

профессиональных обязанностей, понимание ограничений и реалистичную оценку возможностей, что согласуется с механизмами осознанности, помогающими справляться со стрессом. Педагог, осознающий всю глубину своей ответственности, лучше контролирует эмоции, смелее принимает решения и эффективнее взаимодействует с коллегами и учениками.

Когнитивная осведомленность (КОС), отражающая степень понимания конкретных аспектов ответственности, положительно коррелирует с усилением симптомов эмоционального выгорания в обеих выборках, однако эта связь значительно шире и более выражена в российской группе. Этот результат указывает на то, что поверхностное и фрагментарное понимание ответственности может приводить к увеличению уровня стресса и тревожности [31], способствовать ощущению перегруженности и некомпетентности, что, в свою очередь, повышает риск развития эмоционального выгорания.

Предметный результат (РП), отражающий продуктивность, самоотверженность и добросовестность педагога при выполнении коллективных дел, преимущественно связан со снижением симптомов эмоционального выгорания у узбекских педагогов. У российских педагогов наблюдается более сложная картина: снижение одних симптомов (эмоционально-нравственной дезориентации и эмоциональной отстраненности) сочетается с усилением других (редукция обязанностей). Это может свидетельствовать о том, что в коллективистском контексте Узбекистана, самоотверженный труд на благо коллектива способствует укреплению социальной идентичности и повышению самооценки, что, в свою очередь, снижает уровень эмоционального выгорания. В то время, как в условиях более индивидуалистической российской культуры, значительная самоотдача в коллективных делах, при отсутствии адекватной внешней поддержки или компенсации может приводить к переутомлению и редукции профессиональных обязанностей. Эта интерпретация согласуется с современными систематическими обзорами, которые подчёркивают межкультурную вариативность выгорания учителей и важную роль социальных/культурных факторов (включая коллективную профессиональную идентичность и степень коллективизма или индивидуализма) в модификации рисков выгорания и защитных факторов [32].

Субъектный результат (РС), отражающий завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией и развитием различных аспектов личности, связан со снижением различных симптомов эмоционального выгорания в обеих группах, при этом этот эффект несколько шире у российских педагогов. Возможно, это объясняется тем, что успешное выполнение важных задач, связанных с личностным развитием и достижением значимых целей, усиливает у педагога ощущение успеха и компетентности, что способствует повышению самооценки и удовлетворённости жизнью, снижая уровень стресса и тревожности. При этом в группе российских педагогов, учитывая преобладающую индивидуалистическую культуру, высокая ценность личных достижений и самореализации может обуславливать более сильную связь РС со снижением симптомов выгорания. В более коллективистской культуре Узбекистана, где значимость коллективных достижений и социальной гармонии зачастую превалирует над индивидуальными успехами, личные достижения могут восприниматься менее значимыми, что, вероятно, объясняет относительно меньшую выраженность данной корреляционной связи.

ВЫВОДЫ

1. Структурные характеристики толерантности и интолерантности к неопределённости, а также отдельные компоненты ответственности статистически значимо коррелируют с различными проявлениями эмоционального выгорания у педагогов. При этом направление и сила этих связей варьируются между выборками из России и Узбекистана.

2. В группе педагогов Узбекистана общая толерантность к неопределённости статистически связана с меньшей выраженностью переживания психотравмирующих обстоятельств и общего напряжения. В российской выборке общая толерантность коррелирует с уменьшением эмоциональной отстранённости.

Интолерантность к неопределённости, в частности межличностная, обнаруживает противоположные тенденции в двух группах: у узбекских педагогов она ассоциируется с более низкими значениями ряда симптомов эмоционального выгорания, тогда как у российских – межличностная интолерантность сопряжена с увеличением широкого спектра симптомов при одновременном уменьшении эмоциональной отстранённости.

3. Социоцентрическая мотивация у узбекских педагогов не демонстрирует значимых корреляций с симптомами выгорания. У российских педагогов данный показатель отрицательно связан с эмоционально-нравственной дезориентацией и положительно – с редукцией профессиональных обязанностей.

Эгоцентрическая мотивация в группе педагогов из Узбекистана также не обнаруживает значимых связей с симптомами выгорания. В российской выборке данный показатель статистически значимо коррелирует со множеством симптомов эмоционального выгорания.

Когнитивная осмысленность ответственности устойчиво сопряжена с меньшей выраженностью симптомов в обеих выборках, причём в группе педагогов Узбекистана эти связи выражены шире.

Когнитивная осведомлённость ответственности сопряжена с усилением симптомов, при этом в российской выборке эти связи более многочисленны.

Предметный результат, отражающий продуктивность, самоотверженность и добросовестность при выполнении коллективных дел, преимущественно связан со снижением симптомов эмоционального выгорания у узбекских педагогов. У российских педагогов наблюдается более сложная картина: со снижением отдельных эмоциональных симптомов одновременно прослеживается тенденция к редукции профессиональных обязанностей.

Субъектный результат, отражающий завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, сопряжён со снижением различных симптомов эмоционального выгорания в обеих группах, при этом данный эффект несколько шире у российских педагогов.

Наблюдаемые межгрупповые различия позволяют предположить, что социокультурный контекст, в частности, различия в выраженности коллективистских и индивидуалистических ценностей, а также в дистанции власти, могут опосредовать связи между изучаемыми личностными характеристиками и профессиональным выгоранием. В частности, вероятно, в культурах с более выраженным коллективизмом и высокой дистанцией власти (Узбекистан) потребность в ясности и структурированности может выполнять адаптивную функцию, тогда как в условиях более индивидуалистического контекста (Россия) те же установки могут сопрягаться с повышенным уровнем выгорания.

Полученные результаты указывают на необходимость разработки дифференцированных подходов к профилактике выгорания у педагогов, учитывающих культурную специфику и особенности профессиональной среды. Универсальные стратегии могут оказаться менее эффективными, чем интервенции, адаптированные к конкретному культурному контексту и направленные на развитие тех аспектов личностной устойчивости, которые в наибольшей степени связаны с профессиональным благополучием педагогов в каждой из рассматриваемых стран.

Данное исследование представляет собой важный шаг в понимании роли личностных и культурных факторов в предотвращении профессионального выгорания педагогов России и Узбекистана. Выявленные закономерности могут служить основой для разработки научно обоснованных программ профилактики и коррекции эмоционального выгорания, учитывающих культурные особенности и направленных на повышение психологического благополучия педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UN, 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> (дата обращения: 25.09.25)
2. Viac C., Fraser P. Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis // OECD Education Working Papers. 2020. № 213. С. 1–81.
3. Boeren E. Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives // International review of education. 2019. Т. 65. № 2. С. 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
4. Bergan, S., Egron-Polak, E., Noorda, S., Pol, P. Academic freedom and institutional autonomy—What role in and for the EHEA? // Academic freedom, institutional autonomy and the future of democracy. Strasbourg: Council of Europe Publishing Council of Europe Higher Education Series. 2020. № 24. С. 41–55.
5. Declaration I. Framework for Action // Towards inclusive and equitable quality. 2016. URL: <https://www.sharifplus.ir/wp-content/uploads/2017/05/incheon-framework-for-action-en.pdf> (дата обращения: 25.09.25)

6. The global burden of teacher burnout: Evaluating the roles of workload and social support in diverse educational contexts / A. El Alaiki, F. Hadrya, Z. Boumaaize [et al] // *European Psychiatry*. 2025. T. 68. № S1. C. S724-S724. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2025.1469>
7. Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies / D. Mijakoski, D. Cheptea, S.C. Marca, Y. Shoman [et al] // *International journal of environmental research and public health*. 2022. T. 19. № 9. C. 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
8. Madigan D. J., Kim L. E., Glandorf H. L., Kavanagh O. Teacher burnout and physical health: A systematic review // *International Journal of Educational Research*. 2023. T. 119. P. 102–173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
9. Hofstede G. What is culture? A reply to Baskerville // *Accounting, organizations and society*. 2003. T. 28. № 7–8. C. 811–813. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(03\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(03)00018-7)
10. Yang J. S. Differential moderating effects of collectivistic and power distance orientations on the effectiveness of work motivators // *Management Decision*. 2020. T. 58. № 4. C. 644–665. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2018-1119>
11. Ravshanova M. Cultural factors and their influence on semantics and pragmatics of english and uzbek media languages // *International Journal of Artificial Intelligence*. 2025. T. 1. №. 4. C. 848–851. URL: <https://inlibrary.uz/index.php/ijai/article/view/99563> (дата обращения: 25.09.25)
12. Maslach C. Professional burnout: Recent developments in theory and research. Abingdon: CRC Press, 2018. 312 с.
13. Бойко В. В. Психоэнергетика. Москва [и др.] : Питер, 2017. 505 с.
14. Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies / D Mijakoski, D Cheptea, SC Marca [et. al] // *International journal of environmental research and public health*. 2022. T. 19. № 9. C. 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
15. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // *Психологический журнал*. 2013. Т. 34, № 3. С. 89–100.
16. Yang Y., Xie J. The role of ambiguity tolerance and enthusiasm on Chinese university teachers' burnout // *Frontiers in Psychology*. 2022. T. 13. C. 910598. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910598>
17. The association between intolerance of uncertainty and academic burnout among university students: the role of self-regulatory fatigue and self-compassion / J. Qiang, X. He, Z. Xia, J. Huang, C. Xu // *Frontiers in Public Health*. 2024. T. 12. C. 1441465. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1441465>
18. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) : Избр. психол. тр. Москва : РГБ, 2004. 224 с.
19. Пряеин А. П. Факторная структура воли, ответственности и исполнительности // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2013. № 1(22). С. 19–26.
20. Triandis H. C. Collectivism and individualism as cultural syndromes // *Cross-cultural research*. 1993. T. 27. № 3–4. C. 155–180. <https://doi.org/10.1177/1069397193027003>
21. Minkov M., Sokolov B., Lomakin I. Evolution of the Hofstede model of cultural dimensions: Parallels between objective and subjective culture // *Russian Sociological Review*. 2023. T. 22. № 3. C. 287–317. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2023-3-287-317>
22. Зияева С. Межкультурная интерференция в речевом поведении узбекских студентов при изучении немецкого языка // *Лингвоспектр*. 2025. Т. 3. № 1. С. 330–347.
23. Файзуллаева Н. С., Эргашева Д. Д. Психологические особенности узбекских предпринимателей в социокультурном контексте // *Потенциал современной науки*. 2016. № 6(23). С. 63–69.
24. Berry J. W. Living together in culturally diverse societies // *Canadian Psychology*. 2023. T. 64. № 3. C. 167. <https://doi.org/10.1037/cap0000362>
25. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
26. Пряеин В. П. Психодиагностика личности : избранные психологические методики и тесты : [монография]; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». Сургут : РИО СурГПУ, 2013. 245 с.
27. Sahib, A., Chen, J., Cárdenas, D., Cleave, A. L. Intolerance of uncertainty and emotion regulation: A meta-analytic and systematic review // *Clinical Psychology Review*. 2023. T. 101. C. 102270. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102270>
28. Рамазанов Н. Н., Ядгарова Г. Т., Караев С. Б. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и психологического благополучия у педагогов России и Узбекистана // *Педагогическое образование в России*. 2025. № 4. С. 228–238.
29. Moldagaliyeva M., Kononova A. G., Anafina D. Exploring Digital Divide from the Cultural Dimensions Perspective: Smartphone Use Among Central Asian Older Adults // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2025. C. 1–13. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470662>
30. Panditharathne, P. N. K. W., Chen, Z. An integrative review on the research progress of mindfulness and its implications at the workplace // *Sustainability*. 2021. T. 13. № 24. C. 13852. <https://doi.org/10.3390/su132413852>
31. M. Clarà, A. Vallés, J. Coiduras. Unpacking the Role of Work Demands in Teacher Burnout: Cognitive Effort as a Protective Factor // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2022. T. 20. № 57. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.4374>
32. Aziku M., Zhang B. Systematic review of teacher well-being research during the COVID-19 pandemic // *Frontiers in Psychology*. 2024. T. 15. C. 1427979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1427979>

REFERENCES

1. UNESCO. Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UN, 2024. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> (Accessed September 25, 2025)
2. Viac C., Fraser P. Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 2020, no. 213, pp. 1–81
3. Boeren E. Understanding sustainable development goal (SDG) 4 on "Quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 2019, vol. 65, no. 2, pp. 277–294, DOI: 10.1007/s11159-019-09772-7
4. Bergan S., Egron-Polak E., Noorda S., Pol P. Academic Freedom and Institutional Autonomy-What Role in and for the EHEA? In: *Academic Freedom, Institutional Autonomy and the Future of Democracy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, Council of Europe Higher Education Series, 2020, no. 24, pp. 41–55
5. Declaration I. Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality. 2016. Available at: <https://www.sharifplus.ir/wp-content/uploads/2017/05/incheon-framework-for-action-en.pdf> (Accessed September 25, 2025)
6. El Alaiki A., Hadrya F., Boumaaize Z. et al. The Global Burden of Teacher Burnout: Evaluating the Roles of Workload and Social Support in Diverse Educational Contexts. *European Psychiatry*, 2025, vol. 68, no. S1, pp. S724–S724. DOI: 10.1192/j.eurpsy.2025.1469
7. Mijakoski D., Cheptea D., Marca S. C., Shoman Y. et al. Determinants of Burnout Among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 9, art. 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776
8. Madigan D. J., Kim L. E., Glandorf H. L., Kavanagh O. Teacher Burnout and Physical Health: A Systematic Review. *International Journal of Educational Research*, 2023, vol. 119, pp. 102–173. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102173
9. Hofstede G. What Is Culture? A Reply to Baskerville. *Accounting, Organizations and Society*, 2003, vol. 28, no. 7–8, pp. 811–813. DOI: 10.1016/S0361-3682(03)00018-7
10. Yang J. S. Differential Moderating Effects of Collectivistic and Power Distance Orientations on the Effectiveness of Work Motivators. *Management Decision*, 2020, vol. 58, no. 4, pp. 644–665. DOI: 10.1108/MD-10-2018-1119
11. Ravshanova M. Cultural Factors and Their Influence on Semantics and Pragmatics of English and Uzbek Media Languages. *International Journal of Artificial Intelligence*, 2025, vol. 1, no. 4, pp. 848–851. Available at: <https://inlibrary.uz/index.php/ijai/article/view/99563> (Accessed September 25, 2025)
12. Maslach C. Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research. Abingdon: CRC Press, 2018. 312 p.
13. Boyko V. V. Psychoenergetics. Moscow etc., Piter Publ., 2017. 505 p. (In Russ.)
14. Mijakoski D., Cheptea D., Marca S. C. et al. Determinants of Burnout Among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, vol. 19, no. 9, art. 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776
15. Kornilova T. V. Psychology of Uncertainty: Unity of Intellectual-Linguistic Regulation of Decisions and Choices. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 3, pp. 89–100. (In Russ.)
16. Yang Y., Xie J. The Role of Ambiguity Tolerance and Enthusiasm on Chinese University Teachers' Burnout. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, art. 910598. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.910598
17. Qiang J., He X., Xia Z., Huang J., Xu C. The Association Between Intolerance of Uncertainty and Academic Burnout Among University Students: The Role of Self-Regulatory Fatigue and Self-Compassion. *Frontiers in Public Health*, 2024, vol. 12, art. 1441465. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1441465
18. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Psychology and Consciousness of Personality: Problems of Methodology, Theory, and Real Personality Study. Selected Psychological Works. Moscow, RGB, 2004. 224 p. (In Russ.)
19. Prjadein A. P. Factor Structure of Willpower, Responsibility, and Discipline. *Bulletin of Surghut State Pedagogical University*, 2013, no. 1(22), pp. 19–26. (In Russ.)
20. Triandis H. C. Collectivism and Individualism as Cultural Syndromes. *Cross-Cultural Research*, 1993, vol. 27, no. 3–4, pp. 155–180. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1441465.
21. Minkov M., Sokolov B., Lomakin I. Evolution of the Hofstede Model of Cultural Dimensions: Parallels Between Objective and Subjective Culture. *Russian Sociological Review*, 2023, vol. 22, no. 3, pp. 287–317. DOI: 10.17323/1728-192X-2023-3-287-317
22. Ziyaeva S. Interference in Speech Behavior of Uzbek Students Learning German Language. *Lingvospectr*, 2025, vol. 3, no. 1, pp. 330–347. (In Russ.)
23. Fayzullaeva N. S., Ergasheva D. D. Psychological Characteristics of Uzbek Entrepreneurs in Socio-Cultural Context. *Potential of Modern Science*, 2016, no. 6(23), pp. 63–69. (In Russ.)
24. Berry J. W. Living Together in Culturally Diverse Societies. *Canadian Psychology*, 2023, vol. 64, no. 3, p. 167. DOI: 10.1037/cap0000362
25. Kornilova T. V. New Questionnaire for Assessing Tolerance-Intolerance to Uncertainty. *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, no. 1, pp. 74–86. (In Russ.)
26. Prjadein V. P. Psychodiagnostics of Personality: Selected Psychological Methods and Tests. Monograph. Surgut, RIO SurGPU Publ., 2013. 245 p. (In Russ.)
27. Sahib A., Chen J., Cardenas D., Caelear A. L. Intolerance of Uncertainty and Emotion Regulation: A Meta-Analytic and Systematic Review. *Clinical Psychology Review*, 2023, vol. 101, art. 102270. DOI: 10.1016/j.cpr.2023.102270

28. Ramazonov N. N., Jadgarova G. T., Karayev S. B. Relationship Between Tolerance to Uncertainty and Psychological Wellbeing Among Educators in Russia and Uzbekistan. *Pedagogical Education in Russia*, 2025, no. 4, pp. 228–238. (In Russ.)
29. Moldagaliyeva M., Kononova A. G., Anafina D. Exploring Digital Divide from the Cultural Dimensions Perspective: Smartphone Use Among Central Asian Older Adults. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2025, pp. 1–13. DOI: 10.1145/2470654.2470662
30. Panditharathne P. N. K. W., Chen Z. An Integrative Review on the Research Progress of Mindfulness and Its Implications at the Workplace. *Sustainability*, 2021. vol. 13, no. 24, art. 13852. DOI: 10.3390/su132413852
31. Clarà M., Vallés A., Coiduras J. Unpacking the Role of Work Demands in Teacher Burnout: Cognitive Effort as a Protective Factor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2022. vol. 20, no. 57. DOI: 10.25115/ejrep.v20i57.4374
32. Aziku M., Zhang B. Systematic Review of Teacher Well-being Research During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 2024. vol. 15, art. 1427979. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1427979

Авторы

Рамазонов Нуршод Нормурод угли

(Россия, г. Екатеринбург)

Аспирант

Уральский федеральный университет им. первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: nurshodramazanov@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-6581-0907

Караев Самаридин Баракаевич

(Узбекистан, Чирчик)

Доктор педагогических наук, профессор

Первый проректор по делам молодежи и духовно-

просветительской работе

Чирчикский государственный педагогический университет

E-mail: s_qoraev@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2668-723X

Гаяупова Саодат Хамидовна

(Узбекистан, Чирчик)

Доктор философии (PhD) по педагогическим наукам,

доцент

Начальник отдела контроля качества образования

Чирчикский государственный педагогический университет

E-mail: gayupovasaodat@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-2361-0210

Scopus Author ID: 59966948300

Authors

Nurshod N. Ramazonov

(Russia, Yekaterinburg)

Postgraduate student

Ural Federal University named after First President of Russia

B.N. Yeltsin

Email: nurshodramazanov@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-6581-0907

Samaridin B. Karayev

(Uzbekistan, Chirchik)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

First Vice-Rector for Youth Affairs and Spiritual and

Educational Work

Chirchik State Pedagogical University

Email: s_qoraev@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2668-723X

Saodat Kh. Gayupova

(Uzbekistan, Chirchik)

Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Head of the Education Quality Assurance Department

Chirchik State Pedagogical University

Email: gayupovasaodat@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-2361-0210

Scopus Author ID: 59966948300

Вклад авторов

Рамазонов Н. Н.: верификация данных, проведение исследования, создание черновика рукописи, визуализация

Караев С. Б.: руководство исследованием, концептуализация, методология

Гаяупова С. Х.: формальный анализ, создание рукописи и ее редактирование

Authors contribution

Nurshod N. Ramazonov: Validation, Investigation, Resources, Writing - Original Draft, Visualization
Samaridin B. Karayev: Conceptualization, Methodology, Supervision

Saodat Kh. Gayupova: Formal analysis, Writing - Review & Editing

© Рамазонов Н. Н., Караев С. Б., Гаяупова С. Х., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Nurshod N. Ramazonov, Samaridin B. Karayev, Saodat Kh. Gayupova, 2026

The authors declared no conflicts of interest