

УДК 159.9.07

Модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды

Эльвира Н. Гилемханова¹, Резеда М. Хусаинова², Ирина И. Лушпаева³,
Миляуша Р. Хайрутдинова⁴

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: enkazan@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: rezedakhusainova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1185-6667>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: psilogiairort@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-8764-1665>

⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: mila_aznakai@list.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4897-175X>

DOI: 10.26907/esd.17.4.20

EDN: TBFJEK

Дата поступления: 5 октября 2022; Дата принятия в печать: 24 октября 2022

Аннотация

Актуальность проблемы. На сегодняшний день тема благополучия в образовании является важной областью научных изысканий и практических интервенций. Право человека на благополучие заявлено в ВОЗ. Проникновение данной темы в глобальный дискурс образования подтверждается добавлением аспекта благополучия учащихся в профили ОЭСР PISA и отражено в целях ООН в области устойчивого развития по направлению Edu2030 (UNESCO, 2016). Ключевая роль благополучия учителя в обеспечении благополучия учащихся и образовательной среды в целом становилась центральной темой многочисленных научных публикаций, в частности подтверждающих значимую взаимосвязь между благополучием учителей и школьной безопасностью (Sürgücü, Atila, & Ünal, 2015). Вместе с тем благополучие учителей является зоной дефицита, школы по всему миру пытаются противостоять массовому увольнению учителей и испытывают их нехватку, особенно молодых (OECD, 2020). Это можно обозначить как социальное противоречие, обусловившее обращение к исследованию проблемы благополучия учителей в контексте социально-профессиональных условий и этики профессии. Современные междисциплинарные научные парадигмы ориентируют на исследование благополучия с позиции экологического подхода (Mercer, 2021). Таким образом, *цель* настоящего исследования состоит в изучении понятия «субъективное благополучие учителя» и разработке модели субъективного благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды с использованием актуального научно-методологического инструментария. *Методы исследования:* поисковый и подтверждающий факторный анализ, сравнительный, корреляционный анализ. *Методики исследования:* Опросник ВОЗКЖ-100, Шкала прокрастинации Б. Тукмана», Мельбурнский опросник принятия решений, Опросник AVEM. *Выборка исследования:* 600 учителей общеобразовательных школ Республики Татарстан, включенные в исследование с учетом типа населенного пункта и социально-экономической зоны проживания.

Результаты исследования. Разработана модель субъективного благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды, где в качестве системообразующих характеристик субъективного профессионального благополучия выступают психологическая сфера и социальные взаимоотношения в составе оценки качества жизни, значение деятельности, профессиональные притязания и активная установка на решение возникающих профессиональных проблем. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть использованы при реализации образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя, в целях супервизии и психолого-педагогического сопровождения учителя, а также для обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы.

Ключевые слова: учитель, профессиональное благополучие, модель субъективного благополучия, безопасность образовательной среды.

A Model of Subjective Well-Being of a Teacher in the Context of the Safety of Educational Environment

Elvira N. Gilemkhanova¹, Rezeda M. Khusainova², Irina I. Lushpaeva³,
Milyausha R. Khairutdinova⁴

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: enkazan@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: rezedakhusainova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1185-6667>

³ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: psiligiairort@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-8764-1665>

⁴ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: mila_aznakai@list.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4897-175X>

DOI: 10.26907/esd.17.4.20

EDN: TBFJEK

Submitted: 5 October 2022; Accepted: 24 October 2022

Abstract

Relevance of the problem. The study of well-being in education is an important area of scientific research and practical interventions. WHO declare the human right to well-being. The aspect of the students' well-being was added to the OECD PISA profiles and in the UN Sustainable Development Goals in the Edu2030, which confirm the significance of this theme (UNESCO, 2016). The key role of teacher well-being for the well-being of students and the educational environment in whole has become the focus of scientific publications, in particular confirming the significant relationship between school safety and teacher well-being (Sürücü Atila, & Ünal, 2015). However, teachers' well-being remains low, which is revealed in the problem of the mass dismissal of teachers from schools. This problem is especially relevant among young teachers (OECD, 2020). This situation leads to a social contradiction that updates the study of the problem of teachers' well-being in the context of socio-professional conditions and the ethics of the profession. Current research of well-being is focused on an ecological approach as relevant to the modern requirements of science (Mercer, 2021). Thus, *the purpose* of this study is to define the concept of "subjective well-being

of a teacher” and develop a model of the subjective well-being of a teacher in the context of the safety of educational environment using relevant scientific and methodological tools. *Research methods:* search and confirmatory factor analysis, comparative, correlation analysis. Technique: WHOQOL-100 Questionnaire, B. Tuckman Procrastination Scale”, Melbourne Decision Inventory, AVEM Questionnaire. The study sample consisted of N=600 teachers of secondary schools of the Republic of Tatarstan, noted by the type of settlement and their socio-economic zone.

Research results. A model of the teacher’s subjective well-being has been developed in the context of the ethics of the profession “The triangle of professional well-being of a teacher”, which includes ownership, professional aspirations and quality of life as system-forming peaks. *Practical significance.* The results of the study can be applied for the educational programs for teachers’ training and retraining, for the supervising and psychological and pedagogical support of a teacher as well as to ensure the psychological safety of the learning environment of the school.

Keywords: teacher, professional well-being, subjective well-being model, safety of educational environment.

Введение

Актуальность проблемы

На сегодняшний день тема благополучия в образовании является важной областью научных изысканий и практических интервенций. Право человека на благополучие заявлено ВОЗ. Проникновение данной темы в глобальный дискурс образования подтверждается добавлением аспекта благополучия учащихся в профили ОЭСР PISA и отражено в целях ООН в области устойчивого развития по направлению Edu2030 (UNESCO, 2016). Ключевая роль благополучия учителя в обеспечении благополучия учащихся и образовательной среды в целом становилась центральной темой многочисленных научных публикаций, в частности подтверждающих значимую взаимосвязь между школьной безопасностью и благополучием учителей (Sürücü, Atila, & Ünal, 2015). При этом социально-психологическая безопасность образовательной среды с позиции исследования субъективного благополучия учителя рассматривается нами как возможность реализации учителем своих профессиональных задач в контексте социально-профессиональных условий образовательного процесса. Таким образом, социально-психологическая безопасность условий образовательного процесса представляется как среда, в которой имеются ресурсы для положительной оценки педагогами их психоэмоционального состояния, саморазвития, в которой отсутствуют риски, препятствующие профессиональной самоактуализации, эффективному профессиональному взаимодействию. Благополучие учителей является зоной дефицита – школы по всему миру пытаются противостоять массовому увольнению учителей и испытывают их нехватку, особенно молодых (OECD, 2020). Это можно обозначить как социальное противоречие, обусловившее обращение к исследованию проблемы благополучия учителей.

Очерчивая теоретико-методологическое поле исследований благополучия учителей, необходимо отметить, что ряд ученых заявляют о важности пересмотра концепта благополучия, обосновывая необходимость включения данного понятия в более широкий пространственно-временной континуум в соответствии с современными тенденциями в науке (La Placa, McNaught, Knight, 2013, Cooke, Melchert, & Connog, 2016). Если ранее исследование благополучия базировалось на изучении преимущественно интрапсихических процессов (Birchinnall, Spendlove, & Buck, 2019), то современные междисциплинарные научные парадигмы ориентируют на исследование благополучия с позиции теории сложных систем (Sulis et al., 2021), экологического подхода (Mercer, 2021), выводящего взаимодействие в качестве центральной категории научного анализа. Таким образом, важность пересмотра концепта благополучия с использованием актуального научно-методологического

инструментария является востребованным направлением исследований в данном направлении.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

В настоящий момент благополучие является устоявшейся психологической конструкцией. В научной литературе наиболее полное отражение получили два подхода к его определению – гедонистический и эвдемонический (Ryan & Deci, 2001). Оба подхода являются примером отнесения благополучия к индивидуальной субъективной феноменологии. Согласно гедонистическому подходу, благополучие рассматривается с позиции когнитивной оценки удовлетворения потребностей и соотношения положительных и отрицательных эмоций (Diener & Suh, 1997). Эвдемонические теории рассматривают благополучие как оптимальное функционирование человека, обращаясь к категориям смысла, подлинности и самореализации человека (Ryan & Deci, 2001). В частности, Концепция субъективного благополучия (Pavot & Diener, 2013) определяет благополучие как высокую удовлетворенность жизнью, частые положительные и нечастые отрицательные эмоции. Интеграцией гедонистического и эвдемонического подходов является Модель благополучия Seligman PERMA, включающая пять компонентов: положительные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения (PERMA) (Seligman, 2011).

Другие подходы выходят за рамки рассмотрения благополучия как индивидуального и субъективного и определяют благополучие как результат сложных взаимодействий между людьми и их окружением (La Placa et al., 2013). В рамках наиндивидуального подхода благополучие является «динамически создаваемым посредством взаимодействия между обстоятельствами, местностью, деятельностью и психологическими ресурсами, включая межличностные отношения» (ibid, p. 118). Данная позиция, признавая ответственность человека в отношении собственного благополучия, акцентирует внимание на взаимодействии между социальными, контекстуальными и психологическими факторами (La Placa et al., 2013). Позицию в интерпретации благополучия как многомерного и динамического явления поддерживает (Mercer, 2021). Ученый рассматривает благополучие через категорию рефлексии контекста, обосновывая социальную и экологическую составляющие благополучия. Согласно Mercer (2021, p. 16) благополучие «вытекает из субъективного способа, которым человек осмысливает свой социальный контекст и взаимодействует с ним». Таким образом, фиксируется изучение благополучия не только на субъективно-индивидуальном уровне, но также на объективно-социальном.

Обращаясь к общепринятым определениям благополучия учителя, Deci и Ryan (2001) оценивают благополучие учителя как предварительное условие, а также показатель успешного выполнения профессиональной роли и значимости профессиональной деятельности учителя. Burns и Machin (2013) определяют профессиональное благополучие учителя как состоящее из организационного благополучия и субъективного благополучия. Ряд определений ориентирован на исследование положительных эмоций в отношении профессии, оптимального функционирования учителей в школе и приверженность к ней. Благодаря сосуществованию положительных (в частности, положительные эмоции, удовлетворение или убеждение в самоэффективности) и отрицательных (например, отрицательные эмоции, стресс или жалобы) факторов благополучие учителя предлагается понимать как «положительный дисбаланс», преобладание положительных факторов над отрицательными. Чем более выражена эта разница между положительными и отрицательными факторами, тем выше благополучие (Hascher, 2012). Dodge, Daly, Huyton и Sanders (2012) определяют благополучие как баланс между личностными ресурсами и вызо-

вами. Aelterman, Engels, Van Petegem и Verhaeghe (2007) определяют благополучие учителя как положительное эмоциональное состояние, являющееся результатом гармонии между суммой специфических факторов внешней среды, с одной стороны, и личными потребностями и ожиданиями учителя, с другой. Благополучие разнообразно и изменчиво с учетом индивидуальных, семейных и общественных убеждений, ценностей, опыта, культуры, возможностей и контекстов во времени (McCallum & Price, 2010).

Достаточное количество исследований базируется на модели психологического благополучия Ryff и Keyes (1995), представленной как система таких характеристик, как профессиональный рост, принятие себя, позитивные отношения с коллегами и самостоятельность в профессиональной деятельности (например, исследование автономии в профессиональной деятельности). В исследовании российских коллег (Fedorov et al., 2020) – достаточность компетенций в профессиональной деятельности, личного и профессионального роста, положительного отношения среди коллег, принятия себя как профессионала, жизненных и профессиональных целей.

Susan Beltman, Caroline Mansfield, Anne Price (2011) приводят внешние и внутренние факторы риска и факторы защиты учителей. К внутренним факторам защиты отнесены: личные качества (альтруизм, моральные ценности, влияние веры; сильная внутренняя мотивация – чувство призвания; упорство; положительный настрой; энтузиазм; оптимизм; чувство юмора; эмоциональный интеллект; эмоциональная стабильность; пол – женщины используют более активные стратегии выживания; терпение; гибкость; готовность к риску), самоэффективность (чувство компетентности, гордости, уверенности; внутренний локус контроля; вера в способность изменить ситуацию; самоэффективность повышается с опытом), навыки совладания (упреждающие навыки решения проблем, включая поиск помощи, способность отпустить, принять неудачу, учиться, использование активных навыков совладания, высокий уровень навыков межличностного общения, социальные навыки), преподавательские навыки (знание учащихся, высокие ожидания, владение педагогическими технологиями, уверенность в преподавательских способностях, креативность), профессиональная направленность (самоанализ, самооценка, рефлексия, профессиональная активность (наставники, образцы для подражания, лидеры), стремление к постоянному профессиональному обучению и росту), поддерживающие отношения. К внешним факторам риска отнесены: проблемы в классе/школе; управление классом / деструктивные ученики; удовлетворение потребностей малообеспеченных учащихся; неподдерживающий/дезорганизованный руководящий персонал; нехватка ресурсов/оборудования; отношения с родителями учеников; географическая/социальная изоляция; отношения с коллегами; наблюдение за сверстниками, родителями, директором; использование материалов, подготовленных другими; профессиональные трудовые задачи; большая загруженность, нехватка времени, внеучебная деятельность; сложные школы, программы или классы; внешние правила; неудовлетворительное социальное и кадровое обеспечение; незащищенность; учебная программа / знания в классе; отсутствие поддержки / нет наставника; низкая зарплата / плохое финансирование. К внешним факторам защиты отнесены: административная поддержка, поддержка наставника, сверстников и коллег, семья и друзей.

Ценный подход к дальнейшему пониманию того, как ряд вышеобозначенных социально-контекстных факторов может повлиять на благополучие учителей, лежит в рамках теории самоопределения (Ryan & Deci, 2000). Теория самоопределения основана на трех основных психологических потребностях: в автономии, компетентности и связанности. Потребность в автономии влечет за собой стрем-

ление воспринимать себя как источник собственного поведения. Потребность в компетентности удовлетворяется, когда человек ощущает себя уверенным в себе и способным действовать эффективно. Потребность в отношениях требует связи с другими, важности для других и принятия ими (Ryan & Deci, 2000). Близкой к данной позиции является рассмотрение самоэффективности, удовлетворенности работой и признания в качестве детерминант профессионального благополучия учителя (Sürücü, Atila, & Ünal, 2015). Влияние самоэффективности, продвижения по службе, позитивного поведения учащихся и условий труда на профессиональное благополучие учителей также показано в проведенном румынскими коллегами исследовании, целью которого было изучение взаимосвязи между удовлетворенностью работой учителей и такими четырьмя факторами, как 1) самоэффективность, 2) реляционные аспекты (сотрудничество с коллегами, поведение учащихся, управление школой), 3) связанные с работой аспекты (административная нагрузка, учебные задачи) и 4) условия труда (Ortan, 2021). Результаты показали сильное влияние на удовлетворенность работой и благополучие в профессии учителя позитивной рабочей среды и повышения уровня взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Также раскрывает механизмы обеспечения профессионального благополучия теория JD-R «Работа-Требования-Ресурсы» (Bakker & Demerouti, 2017). Это связано с тем, что нагрузка учителя нарушает индивидуальный баланс между работой и личной жизнью, что является одной из самых уязвимых позиций в профессии учителя. Установление данного баланса, на наш взгляд, является ключевой поисковой задачей исследования благополучия учителя. Модель требований и ресурсов работы предполагает дифференциацию характеристик работы на две категории: (1) характеристики, требующие энергии взаимодействия (высокая рабочая нагрузка или эмоциональные требования); и (2) ресурсы, которые поддерживают достижение профессиональных целей и развитие. В этой модели выделяют два противоположных процесса: (1) напряженный процесс, который расходует умственные и физические ресурсы человека, что может привести к проблемам со здоровьем, к низкому уровню благополучия и выгоранию; (2) процесс мотивации как стимулирующий: доступные ресурсы приводят к тому, что задача решается и решается успешно. Эта модель превратилась в Job demands-resources theory. Исследуя вопрос о том, как соотносится благополучие с этикой как системой профессиональных морально-нравственных требований, отметим достаточно слабую изученность данного аспекта. Huang с коллегами (2019) раскрывает вознаграждающую сторону эмоциональных требований к работе в повышении самоэффективности учителя.

Концептуальная рамка исследования

В данном исследовании используется системный и экологический подходы. Теория сложных динамических систем (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) позволяет рассматривать благополучие как динамическую и сложную конструкцию. В рамках данной теории благополучие оказывается во взаимосвязи как с окружением, так и с индивидуальным восприятием возможностей окружающей среды (Birchinall, Spendlove, & Buck, 2019).

С позиции данной теории психология должна быть (или есть) описанием (посредством дифференциальных уравнений) познания и поведения агента в условиях определенных внешних и внутренних давлений. Здесь важна трансформация состояний от дисбаланса (язык теории хаоса), когда старые шаблоны ломаются, к самоорганизации (как спонтанному созданию связанных форм), когда уровни активности связываются друг с другом, образуя структуру нового состояния по-

рядка в сознании, которое является прогрессивным, дискретным, своеобразным и непредсказуемым. Согласно Lomas и др. (2020), благополучие демонстрирует некоторые характеристики сложных динамических систем, такие как динамизм, взаимосвязанность и ситуативность. Таким образом, в рамках теории сложных систем благополучие может быть рассмотрено как явление с позиции его зависимости от контекста, многомерности, динамизма. Нелинейность можно рассматривать как отсутствие прямых причинно-следственных связей между элементами системы. Люди и их среда могут рассматриваться как часть одной и той же системы, в которой они взаимно формируют друг друга, а в контексте исследования благополучия учителей нелинейность благополучия возникает из сложных взаимодействий между нашим опытом во всех сферах жизни, который лучше всего можно понять, рассматривая целостную перспективу (Ushioda, 2021). Изменение системы во времени возникает в результате постоянного динамического взаимодействия между различными компонентами системы. Благополучие учителей изменчиво в результате сложного взаимодействия личных, профессиональных и ситуационных факторов на протяжении всей карьеры. Когда система достигает точки равновесия, она может перейти в стабильное или предпочтительное состояние (Sulis et al., 2021), самоорганизация осуществляется вокруг предпочитаемого состояния. Вместе с тем важно отметить, что предпочитаемое состояние не всегда соответствует оптимальному, что также требует отдельного исследования. Более подробное рассмотрение контекста в рамках изучения благополучия учителя позволяет осуществить экологическая методология, согласно которой благополучие определяется тем, как человек реагирует на условия и контекст своей жизни. Mercer (2021) определяет благополучие как динамическое чувство смысла и удовлетворения жизнью, возникающее из субъективных личных отношений человека с возможностями в его социальной экологии. Отметим, что, согласно Goodson (2008), в разные периоды жизни разные контекстуальные аспекты системы играют большую или меньшую роль, влияя на состояние всей системы благополучия.

В соответствии с вышеизложенным, цель настоящего исследования – рассмотреть субъективное благополучие учителя с позиции теории сложных систем и экологического подхода, выделить «ядро» представления педагога о субъективном благополучии в профессии как одного из ключевых условий безопасности образовательной среды.

Теоретический и практический вклад

Теоретическим вкладом исследования является разработанная и эмпирически подтвержденная модель субъективного благополучия учителя в контексте социокультурных ожиданий и рисков профессиональной деятельности учителя. Результаты исследования могут быть использованы при реализации образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя, в целях супервизии и психолого-педагогического сопровождения учителя, а также для обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы.

Методология исследования

Методы и методики исследования. Методы статистического анализа: поисковый и подтверждающий факторный анализ, сравнительный, корреляционный анализ, причинное моделирование. Методики исследования: Опросник ВОЗКЖ-100; Шкала прокрастинации Б. Тукмана» (Tuckman, B.W.); Мельбурнский опросник принятия решений; Опросник AVEМ.

Экспериментальная база исследования. Выборка исследования: 600 учителей общеобразовательных школ Республики Татарстан, включенных в исследование с учетом типа населенного пункта и социально-экономической зоны проживания.

Этапы исследования. Первый этап – подготовительный. На данном этапе был осуществлен теоретический анализ темы, разработан пакет диагностических инструментов, подготовлены анкеты для исследования. На втором этапе – организационном – был осуществлен сбор эмпирических данных. На третьем этапе – интерпретационном – был осуществлен анализ данных и их обсуждение.

Результаты исследования и дискуссия

В рамках представленного исследования учителя были разделены на 2 подвыборки по уровню субъективной оценки своей профессиональной успешности: 1-я группа – высоко оценивающая, 2-я группа – низко оценивающая свою профессиональную успешность. При этом учителя первой группы были нами обозначены как учителя с положительным субъективным оцениванием своего профессионального благополучия, а, соответственно, учителя второй группы – с отрицательным субъективным оцениванием профессионального благополучия. Анализ корреляционной структуры учителей, высоко и низко оценивающих свое профессиональное благополучие, позволяет установить существенные характеристики субъективного благополучия учителя (см. Рисунок 1) и проанализировать данные характеристики с позиции социально-профессиональных условий обеспечения безопасной образовательной среды.

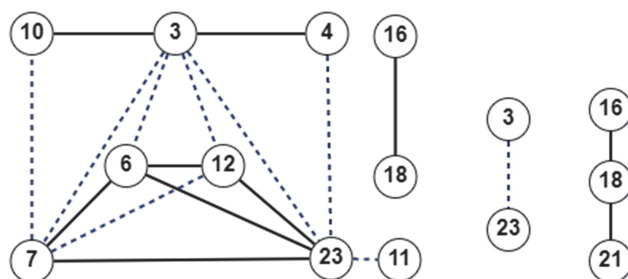


Рисунок 1. Структура факторов профессионального благополучия учителя, положительно (слева) и отрицательно (справа) оценивающего свою профессиональную успешность

Примечание. Отражены выраженные связи при $p < 0,05$ (прямая линия – прямые связи; пунктирная линия – обратные связи): 3 – Избегание; 4 – Прокрастинация; 6 – ВА (Значение деятельности); 7 – ВЕ (Профессиональные притязания, стремление к росту); 10 – ДФ (Дистанция к работе); 11 – RT (Отказ в ситуации неудачи); 12 – ОР (Активная стратегия решения проблем); 16 – G (Качество жизни и состояние здоровья); 18 – Психологическая сфера; 21 – Окружающая среда; 23 – Интегральное качество жизни.

Анализ корреляционных взаимосвязей в группах учителей, положительно и отрицательно оценивающих свое профессиональное благополучие, показал, что есть взаимосвязи, присутствующие в обеих описываемых группах: Шкала Избегание имеет обратную взаимосвязь с показателем Интегральное КЖ; субсфера Качество жизни и состояние здоровья имеет положительную взаимосвязь с Психологической сферой. Итак, чем чаще учитель нацелен на избегание самостоятельного принятия решения на рабочем месте, тем менее он удовлетворен условиями

и качеством своей жизни. Анализируя данную взаимосвязь через призму образовательной среды, можно предположить, что способность самостоятельно принимать решения повышает психологическое состояние учителей. Наше предположение подтверждается наличием прямой взаимосвязи на высоком уровне значимости между показателями G – Качество жизни и состояние здоровья и Психологическая сфера. Данные взаимосвязи зафиксированы в обеих группах респондентов. Однако существуют различия в субъективном восприятии и оценке как своей жизни, так и окружающей среды в группах учителей, по-разному оценивающих свой профессионализм. Для учителей, положительно оценивающих свою педагогическую деятельность, системообразующими показателями стали шкалы Качество жизни, Профессиональные притязания, Избегание.

Интегральный показатель Качество жизни имеет 6 взаимосвязей: три прямых (ОР – Активная и оптимистическая установка на появляющиеся проблемы и задачи; ВЕ – Стремление к профессиональному росту; ВА – Субъективное значение деятельности) и три обратных (RT – Склонность к примирению с ситуацией неудачи и легкому отказу от ее преодоления, Прокрастинация, Избегание.) Для данной группы учителей свойственен конструктивный способ преодоления жизненных и профессиональных трудностей, положительная установка на выполнение деятельности, общая удовлетворенность качеством жизни, источником которой может быть и профессиональная деятельность.

Шкала ВЕ (Профессиональные притязания) имеет две прямые с показателями ВА (Значимость работы для человека, Качество жизни) и три обратные взаимосвязи с показателями ОР (Активная установка на решение возникающих профессиональных проблем), DF (Способность к восстановлению после рабочего дня), Избегание принимать решения в трудных жизненных ситуациях. Чем более значима профессия в жизни учителя, а субъективное ощущение собственного благополучия высокое, тем выше стремление к профессиональному росту и совершенствованию.

Шкала Избегание имеет 6 взаимосвязей, две из которых прямые: DF (Способность к восстановлению после рабочего дня), Прокрастинация – и четыре обратные: ВЕ (Профессиональные притязания), ОР (Активная установка на решение возникающих профессиональных проблем), КЖ. Чем больше стремление к профессионализму, оптимистичность в ситуации решения возникающих профессиональных трудностей, субъективное ощущение удовлетворенности жизнью, тем в меньшей степени учителя при принятии решений используют в своей профессиональной деятельности непродуктивные копинг-стратегии, а именно Избегание.

Таким образом субъективное благополучие учителя неотделимо от профессиональной деятельности и выражается не только в удовлетворенности окружающей средой и физическим благополучием, но и в профессиональной активности, психической устойчивости при возникающих профессиональных трудностях. Работа воспринимается как осознанный выбор, где учитель является субъектом деятельности.

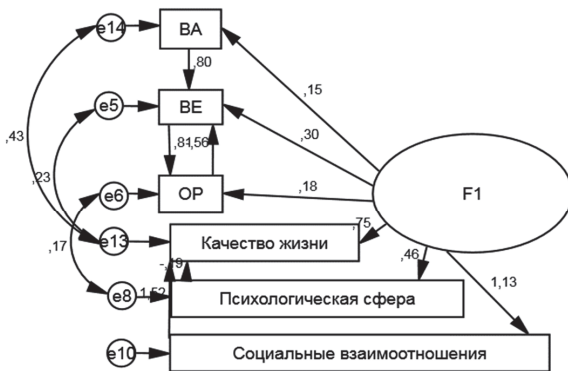
Анализ корреляционных взаимосвязей в группах учителей, отрицательно оценивающих свою профессиональную деятельность, показал наличие лишь трех взаимосвязей с 5 показателями. Две прямые взаимосвязи у показателя G (Качество жизни и собственное здоровье) с показателями Окружающая среда, Психологическая сфера. Субъективная удовлетворенность тем выше, чем более удовлетворены учителя условиями образовательной среды, физической безопасностью, финансовой стабильностью и чувством защищенности.

Учителя, отрицательно оценивающие свою профессиональную жизнь, фокус внимания удерживают на двух параметрах – Внешние условия жизни и Окружаю-

щая среда, а также Психологическая удовлетворенность внутренними психическими процессами и состояниями.

Центральным компонентом модели субъективного благополучия учителей является «треугольник профессионального благополучия», образованный триадой Сопричастность–Профессиональные притязания–Качество жизни. При этом важно отметить отсутствие значимых различий у благополучных и неблагополучных учителей по критериям качества жизни, связанным с оценкой своего здоровья.

На основании представленной на Рисунке 1 корреляционной структуры факторов профессионального благополучия учителя была разработана модель профессионального благополучия учителя в контексте социально-профессиональных условий образовательного процесса (Рисунок 2). Важными в рамках данной модели оказались такие составляющие качества жизни, как Психологическая сфера и Социальные взаимоотношения:



CMIN=3,344; df=1; p=,067; GFI=,998; CFI=,998; RMSEA=,066; Pclose=,254

Рисунок 2. Модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя

Примечание: CMIN: критерий хи-квадрата, df: число степеней свободы, RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation): квадратный корень среднеарифметической ошибки аппроксимации, GFI (Goodness-of-fit index): критерий согласия; CFI (Comparative fit index): сравнительный индекс согласия, Pclose: оценка точности. В прямоугольных контурах – явные переменные-индикаторы, в округлых контурах – латентные факторы-шкалы и «ошибки» измерения, числа у направленных стрелок – стандартизованные коэффициенты регрессии, числа у ненаправленных стрелок – величины корреляций между переменными.

F1 – показатель профессионального благополучия учителя;

VA – значимость работы для человека;

BE – профессиональные притязания;

OP – активная установка на решение возникающих профессиональных проблем.

Представленная модель обладает хорошими и приемлемыми показателями согласования ключевых индексов, отраженных на Рисунке 2: CMIN/df ≤ 3,0; p ≤ 0,05; CFI > 0,8; GFI > 0,8; RMSEA < 0,08; Pclose > 0,1.

Сравнение полученных эмпирических данных с результатами имеющихся в научной литературе исследований показывает, что ключевые показатели, вошедшие в модель, соотносятся с выделенными отечественными и зарубежными учеными факторами, способствующими поддержанию благополучия учителей. Так, к факто-

рам профессионального благополучия учителя относят личностную устойчивость (Beltman et al., 2011; Day, 2016). В полученной нами субъективной модели оценки профессионального благополучия учителя личностная устойчивость выражается в активной установке на решение возникающих профессиональных проблем, которая предполагает уверенность в себе, веру в свои возможности, способность к саморегуляции, что составляет ядро личностной устойчивости. Collie и Martin (2017) в качестве ключевого компонента профессионального благополучия закономерно выделяют мотивацию к работе, что согласуется с такими индикаторами нашей модели как значимость работы и профессиональные притязания (Рисунок 2). Важность психологической сферы жизни, отмеченная учителями в качестве значимой субъективной составляющей профессионального благополучия, также включает анализ эмоциональной и ментальной эффективности, что является базой для формирования навыков эффективного регулирования эмоций как ключевого профессионального навыка педагогов (Lavy & Eshet, 2018). Благоприятные социальные взаимоотношения, выделяемые учителями как еще один важный аспект субъективного профессионального благополучия, рассматриваемый нами как базовое условие обеспечения социально-психологической безопасной образовательной среды, содержательно соотносятся с автономией и поддержкой коллег и руководства (Ebersold Rahm, & Heise, 2019), организационной справедливостью (Carone & Petrillo, 2016), доверием к руководству (Berkovich, 2018). Значимость социальных отношений, эмпирически установленная в рамках нашего исследования, поддерживается Hascher (2012), который транслирует идею, что среди множества факторов социальные отношения в контексте как индивидуальных, так и профессиональных взаимодействий являются основным источником благополучия учителей. Аналогичной позиции придерживаются Laine с коллегами (2018), развивая тему связи профессионального благополучия трудового коллектива с рабочей атмосферой и уважением других, с сотрудничеством и эффективным управлением.

Заключение

Исследование характеристик, позволяющих учителям сохранять мотивацию, приверженность и эффективность в профессии, является одним из ключевых направлений в области психологии образования. На основе теоретического анализа представленной темы и на основе данных сопоставительного анализа учителей, высоко и низко оценивающих свое профессиональное благополучие, нами были вычленены ключевые субъективные показатели профессионального благополучия учителя. К ним отнесены интегральная оценка качества жизни, значение профессиональной деятельности, профессиональные притязания и активная установка на решение возникающих профессиональных проблем. Разработанная концептуальная рамка исследования и эмпирически установленные субъективные показатели профессионального благополучия учителя позволили нам построить и эмпирически обосновать модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды. Модель позволяет определить ключевые характеристики, обуславливающие профессиональное самочувствие учителя, с одной стороны, и фокусирует внимание на безопасности взаимодействия в контексте профессиональных и личностных отношений – с другой. Важно отметить, что в контексте оценки качества жизни учителя наибольшее значение для профессионального благополучия отведено психологической сфере и безопасности и конструктивности социальных взаимоотношений. Результаты исследования могут быть использованы при реализации образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя,

в целях супервизии и психолого-педагогического сопровождения учителя, а также для обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы.

Перспективным представляется дальнейшее изучение характеристик эффективности учителя, определяющих субъективное самочувствие в профессии.

Финансирование

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Заявление об информированном согласии

От всех участников исследования было получено информированное согласие.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу.

Благодарности

Авторы благодарят учителей, принявших участие в этом исследовании. Их готовность внести свой вклад в эту важную область исследований высоко оценена.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., Verhaeghe, J. P. The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture // *Educational studies*. – 2007. – Vol. 33. – No. 3. – P. 285-297.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward // *Journal of occupational health psychology*. – 2017. – Vol. 22. – No. 3. – P. 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // *Educational research review*. – 2011. – Vol. 6. – No. 3. – P. 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
- Berkovich, I. When the going gets tough: Schools in challenging circumstances and the effectiveness of principals' leadership styles // *Journal of Community & Applied Social Psychology*. – 2018. – Vol. 28. – No. 5. – P. 348-364. <https://doi.org/10.1002/casp.2372>
- Birchinall, L., Spendlove, D., Buck, R. In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 86. – P. 1-8. [10.1016/j.tate.2019.102919](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919)
- Burns, R. A., Machin, M. A. (2013). Employee and workplace wellbeing: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2013. – Vol. 57. – No. 3. – P. 309-324.
- Capone, V., Petrillo, G. Teachers' Perceptions of Fairness, Well-Being and Burnout: A Contribution to the Validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter // *International Journal of Educational Management*. – 2016. – Vol. 30. – No. 6. – P. 864-880.
- Collie, R. J., Martin, A. J. Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement // *Learning and Individual Differences*. – 2017. – Vol. 55. – P. 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>

- Cooke P. J., Melchert T. P., Connor K. Measuring well-being: A review of instruments // *The Counseling Psychologist*. – 2016. – Vol. 44. – No. 5. – P. 730-757. doi:10.1177/0011000016633507
- Day, K. L. Teacher Self-Efficacy, Instructional Practices, and Student Achievement in Mathematics: A Correlational Study // *Education Dissertations and Projects*. – 2016. URL: https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/162
- Diener, E., Suh, E. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators // *Social indicators research*. – 1997. – Vol. 40. – No. 1. – P. 189-216. 10.1023/A:1006859511756
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. // *International Journal of Wellbeing*. – 2012. – Vol. 2(3). – P. 222-235.
- Ebersold, S., Rahm, T., Heise, E. Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 22. – No. 4. – P. 921-942.
- Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. – UNESCO, 2016. – 86 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus
- Fedorov, A., Ilaltdinova, E., Frolova, S. Teachers professional well-being: State and factors // *Universal Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 8. – No. 5. – P. 1698-1710. DOI: 10.13189/ujer.2020.080506
- Goodson, I. Investigating the life and work of teachers // *Investigating the Teacher's Life and Work* (pp. 1-16). – Brill Sense, 2008.
- Hascher, T. Well-being and learning in school. – 2012. 10.1007/978-1-4419-1428-6_1832.
- Huang, S., Yin, H., Lv, L. Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy // *Educational psychology*. – 2019. – Vol. 39. – No. 3. – P. 313-331. DOI: 10.1080/01443410.2018.1543855
- La Placa, V., McNaught, A., Knight, A. Discourse on wellbeing in research and practice // *International Journal of Wellbeing*. – 2013. – Vol. 3. – No. 1. – P. 116-125. doi:10.5502/ijw.v3i1.7
- Laine, S., Saaranen, T., Pertel, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K., Tossavainen, K. Working Community-Related Interaction Factors Building Occupational Well-Being- Learning Based Intervention in Finnish and Estonian Schools (2010–2013) // *International Journal of Higher Education*. – 2018. – Vol 7. – No 2. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p1>
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Lavy S., Eshet R. Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 73. – P. 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., Kern, M. L. Third wave positive psychology: broadening towards complexity // *The Journal of Positive Psychology*. – 2021. – Vol. 16. – No. 5. – P. 660-674
- McCallum, F., Price, D. Well teachers, well students // *The Journal of Student Wellbeing*. – 2010. – Vol. 4. – No. 1. – P. 19-34.
- Mercer, S. An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective // *ELT Journal*. – 2021. – Vol. 75. – No. 1. – P. 14-21. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>
- OECD Economic Outlook. – Paris: OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/39a88ab1-en>.
- Ortan, F., Simut, C., Simut, R. Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18. – No. 23. – P. 12763. doi: 10.3390/ijerph182312763
- Pavot, W., Diener, E. Happiness experienced: The science of subjective well-being // In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134–151). Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – Vol. 52. – No. 1. – P. 141-166. 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – P. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. - Vol. 4. - No. 69. – P. 719-727.
- Seligman, M. (2011). *A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. – NY: Free Press, 2011. – 368 p.
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., Shin, S. Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system // *System*. – 2021. – Vol. 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Sürücü A. et al. Examining the relationship between school safety and subjective well-being // *Proceedings of Teaching and Education Conferences*. – International Institute of Social and Economic Sciences, 2015. – №. 2404075.
- Ushioda E. Doing complexity research in the language classroom: A commentary // *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. – 2021. – P. 269-283.

References

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Berkovich, I. (2018). When the going gets tough: Schools in challenging circumstances and the effectiveness of principals' leadership styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28(5), 348-364. <https://doi.org/10.1002/casp.2372>
- Birchinnall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-8. doi:10.1016/j.tate.2019.102919
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace wellbeing: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' Perceptions of Fairness, Well-Being and Burnout: A Contribution to the Validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864-880.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757. doi:10.1177/0011000016633507
- Day, K. L. (2016). Teacher Self-Efficacy, Instructional Practices, and Student Achievement in Mathematics: A Correlational Study. *Education Dissertations and Projects*. Retrieved from https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/162
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1), 189-216. 10.1023/A:1006859511756
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942.
- Fedorov, A., Ilaltdinova, E., & Frolova, S. (2020). Teachers professional well-being: State and factors. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1698-1710. DOI: 10.13189/ujer.2020.080506
- Goodson, I. (2008). Investigating the life and work of teachers. In *Investigating the Teacher's Life and Work* (pp. 1-16). Brill Sense.

- Hascher, T. (2012). Well-Being and Learning in School. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331. DOI: 10.1080/01443410.2018.1543855
- La Placa, V., McNaught, A., & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116-125. doi:10.5502/ijw.v3i1.7
- Laine, S., Saaranen, T., Pertel, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K., & Tossavainen, K. (2018). Working community-related interaction factors building occupational well-being-learning based intervention in Finnish and Estonian schools (2010-2013). *International Journal of Higher Education*, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p1>
- Larsen-Freeman D., & Cameron L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660-674. DOI:10.1080/17439760.2020.1805501
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.
- Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, 75(1), 14-21. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>
- OECD (2020). *OECD Economic Outlook*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/39a88ab1-en>.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. doi: 10.3390/ijerph182312763
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 134-151). Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Seligman, M. (2011). *A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. NY: Free Press, 2011.
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., & Shin, S. (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Sürücü, A., Atila, Y., & Ünal, A. (2015, June). *Examining the relationship between school safety and subjective well-being*. In Proceedings of Teaching and Education Conferences (No. 2404075). International Institute of Social and Economic Sciences.
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus
- Ushioda, E. (2021). Doing complexity research in the language classroom: A commentary. *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*, 269-283.