

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

На правах рукописи

Магер-Хачатрян Сара Владимировна

**СТРАТЕГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ**

5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доктор педагогических наук,
профессор А.Б. Серых

Калининград – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-17
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	18-60
1.1. Научные представления о психическом и психологическом здоровье	18-36
1.2. Основные структурные компоненты психологического здоровья личности	36-52
1.3. Комплексная модель психологического здоровья личности	52-59
Выводы первой главы	59-60
ГЛАВА 2. СТРАТЕГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	61-110
2.1. Общее представление о стратегиях эмоциональной регуляции	61-79
2.2. Стратегии эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов	79-108
Выводы второй главы	108-110
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ	111-190
3.1. Разработка и реализация модели формирования эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий	111-123
3.2. Организация и методы исследования: выборка, процедура, обзор диагностических шкал	123-138
3.3. Количественный сравнительный анализ данных эмпирического исследования	138-172
3.4. Тренинговая программа и динамика изменений у студентов и педагогов вузов	173-187
Выводы третьей главы	188-190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	191-194
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	195-224
ПРИЛОЖЕНИЯ	225-246

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях социально-экономической и геополитической нестабильности, высоких информационных и эмоциональных нагрузок проблема сохранения психологического здоровья личности приобретает особую остроту. Образовательная среда, будучи пространством интенсивного межличностного взаимодействия и когнитивного развития, одновременно является зоной повышенного стресса и для студентов, и для педагогов вузов. Специалисты (А.Б. Серых, Ю.Е. Морозов, Г.Н. Будиловский, А.А. Лифинцева, И.О. Хруленко-Варницкий и др.) отмечают значительную распространенность психосоматических расстройств у субъектов образовательного процесса, большая часть которых (до 75%) у обучающихся и педагогов вузов связаны с нарушениями в эмоциональной сфере, что делает изучение механизмов эмоциональной регуляции участников образовательного процесса приоритетной задачей педагогической психологии [156,177].

Современная система высшего образования устанавливает необходимость комплексного развития когнитивной и аффективной сфер всех участников образовательного процесса. Наряду с предметно-специфическими знаниями, приоритетное значение приобретают некогнитивные навыки (soft skills): эмоциональная саморегуляция, критическое мышление, креативность как компонент продуктивного мышления, резистентность к стрессовым факторам, тайм-менеджмент и навыки эффективной коммуникации в малых группах. Поскольку эмоциональная регуляция участников образовательного процесса рассматривается в качестве предиктора успешной академической и последующей профессиональной деятельности обучающихся, ее исследование представляет собой актуальную научную задачу.

Степень разработанности проблемы. Проблема формирования эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья студентов и

педагогов вузов стала предметом изучения в работах таких психологов и педагогов, как Б.Г. Ананьев, В.А. Ананьев, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, В.Э. Пахальян, О.В. Хухлаева, а также исследователей в области эмоционального интеллекта – Д. Гоулмана, П.И. Зинченко, А.И. Копытина, Д. Майера (D. Mayer), П. Сэловея (P. Salovey), Б. Фредриксона (B. Fredrickson), П. Экмана (P. Ekman).

Ученые подчеркивают, что развитая эмоциональная регуляция позволяет студентам и педагогам вузов занимать проактивную позицию в образовательной коммуникации, опираться на знания и опыт, эффективно взаимодействовать в образовательной среде. Учет психологического состояния всех участников образовательного процесса, их потенциала в межличностной коммуникации критически важны для студентов и педагогов вузов.

В основе исследования эмоциональной регуляции лежат процессуальные модели К. Вернер (K. Werner), Дж. Гросс (J. Gross), концепции копинг-поведения Р. Лазарус (R. Lazarus), С. Фолкман (S. Folkman) и когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски (N. Garnefski). В отечественной науке значительный вклад внесли А. Б. Леонова, М. А. Падун, Е. И. Рассказова, акцентировавшие внимание на необходимость адаптации международных методик и изучения культурной специфики регуляции эмоций. Исследования эмоциональной регуляции в образовательном контексте представлены трудами Н.Е. Водопьяновой, Т.О. Гордеевой, О.Н. Локатковой и других.

Анализ степени разработанности обозначенной проблемы позволяет констатировать, что, несмотря на устойчивый научный интерес к феномену эмоциональной регуляции и ее роли в обеспечении психологического здоровья участников образовательного процесса, на сегодняшний день сохраняется ряд неразрешенных **противоречий** между:

– признанием эмоциональной регуляции системообразующим фактором психологического здоровья субъектов образовательного процесса и

неработанностью многокомпонентной структуры здоровья у студентов и педагогов вузов;

– наличием фрагментарных научных данных об отдельных психологических факторах, влияющих на эмоциональную регуляцию участников образовательного процесса, и недостаточной изученностью межгрупповых различий в эмоциональной регуляции у двух ключевых групп – студентов и педагогов вузов;

– объективной потребностью организаций высшего образования в эффективных, научно обоснованных программах психолого-педагогического сопровождения, учитывающих дифференцированные регуляторные профили субъектов, и дефицитом адаптивности таких разработок применительно для студентов и педагогов вузов.

Указанные противоречия формируют содержание основной **научной проблемы исследования**, заключающейся в выявлении структурно-содержательных характеристик, а также психологических детерминант эмоциональной регуляции и психологического здоровья студентов и педагогов вузов, которые проявляются в качественно различающихся регуляторных профилях и обосновывают разработку дифференцированной модели психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на формирование адаптивных стратегий эмоциональной регуляции участников образовательного процесса.

Значимость для психологической науки и образовательной практики и недостаточная разработанность теоретических и методологических основ изучаемой проблемы определили выбор **темы исследования**: «Стратегии эмоциональной регуляции как фактор психологического здоровья студентов и педагогов вузов».

Объект исследования – психологическое здоровье студентов и педагогов вузов как многокомпонентный динамический феномен, характеризующий степень успешности интеграции личности в образовательной среде.

Предмет исследования – формирование в процессе реализации психолого-

педагогического сопровождения студентов и педагогов вузов адаптивных стратегий эмоциональной регуляции как фактора их психологического здоровья.

Цель исследования – формирование у педагогов вуза и студентов в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения адаптивных стратегий эмоциональной регуляции как фактора их психологического здоровья.

Общая гипотеза – эффективность формирования у педагогов вуза и студентов в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения адаптивных стратегий эмоциональной регуляции как фактора их психологического здоровья обусловлено структурно-содержательными и профильными характеристиками эмоциональной регуляции и их связью с компонентами психологического здоровья.

Частные гипотезы:

– существуют статистически значимые различия в профилях стратегий эмоциональной регуляции и показателях психологического здоровья между студентами и педагогами вузов, что позволяет верифицировать феномены студенческого профиля и педагогического профиля;

– применение адаптивных стратегий (когнитивная переоценка, принятие, планирование) сопряжено с более высокими показателями психологического здоровья и социально-психологической адаптации, тогда как использование дезадаптивных стратегий (катастрофизация, обвинение, руминация) связано с его снижением, причем сила этих связей специфична для каждой из исследуемых групп;

– реализация разработанной на основе выявленных психологических детерминант программы психолого-педагогического сопровождения с использованием гуманистических образовательных технологий, ориентированной на формирование адаптивных стратегий эмоциональной регуляции участников образовательного процесса, способствует повышению уровня эмоциональной

регуляции и психологического здоровья студентов и педагогов вузов.

С учетом данных позиций в исследовании поставлены следующие **задачи**:

1. Раскрыть современное понимание психологического здоровья и его связи с эмоциональной регуляцией участников образовательного процесса.
2. Разработать и психометрически обосновать авторский многомерный опросник для диагностики психологического здоровья субъектов образовательного процесса.
3. Эмпирически выявить структурно-содержательные и профильные характеристики эмоциональной регуляции и их связь с компонентами психологического здоровья у студентов и педагогов вузов.
4. Разработать психолого-педагогическую модель формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий и реализовать на ее основе программу психолого-педагогического сопровождения, направленную на формирование адаптивных стратегий эмоциональной регуляции, оценить ее эффективность.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез использовались следующие **методы**:

- теоретические: анализ, синтез, систематизация и обобщение фундаментальных научных данных, релевантных проблематике исследования;
- эмпирические: психодиагностический (тестирование), поперечный срез, эксперимент;
- статистические: методы описательной статистики, оценка внутренней согласованности шкал (коэффициенты α Кронбаха, λ_6 Гуттмана), сравнительный анализ с применением непараметрического теста Бруннера-Мюнцеля, бутстрепоценка разности медиан. Обработка эмпирических данных осуществлялась в статистической среде R (версия 4.5.2).

Методологическую основу исследования составили следующие подходы:

– системный подход, позволивший рассматривать психологическое здоровье и стратегии эмоциональной регуляции как взаимосвязанные компоненты многоуровневой системы (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.);

– ресурсный подход, в котором эмоциональная регуляция анализируется как ключевой личностный ресурс для совладания со стрессом, способствующий сохранению психологического здоровья и профессиональной эффективности (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, С. Мадди и др.);

– дифференциально-психологический подход, обеспечивающий учет индивидуальных и групповых различий в регуляторных профилях студентов и педагогов вузов (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.).

Теоретическая база исследования. Исследование осуществлялось на основе интеграции научных идей и основных теоретических положений:

– раскрывающих различные аспекты личного развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), рассматривающих участников образовательного процесса как активного субъекта, чьи психические функции, включая эмоциональную сферу, формируются и развиваются в процессе деятельности и социального взаимодействия;

– анализирующих психологическое здоровье как многокомпонентный и динамический феномен (А. Адлер (A. Adler), Б.Г. Ананьев, В.А. Ананьев, М. Аргайл (M. Argyle), Б.С. Братусь, К. Бюлер (C. Bühler), М.И. Воловикова, Т.В. Галкина, И.В. Дубровина, Н.А. Жестокова, А.Л. Журавлев, О.В. Завгородняя, С. Киз (C. Keyes), С.С. Корсаков, А. Маслоу (A. Maslow), Г. Олпорт (G. Allport), Г.С. Никифоров, В.Э. Пахальян, С. Рифф (C. Ryff), К. Роджерс (C. Rogers), В.И. Слободчиков, М. Селигман (M. Seligman), В. Франкл (V. Frankl), К. Хорни (K. Horney), О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов, М. Ягода (M. Jahoda), К.Г. Юнг (C.G. Jung));

– изучающих модели эмоциональной регуляции как ключевого личного ресурса совладания со стрессом и поддержания благополучия (Л.М. Аболин, П.К. Анохин, Б.Х. Варданын, В.А. Бодров, К. Вернер (K. Werner), Н. Гарнефски (N. Garnefski), Дж. Гросс (J.J. Gross), Л.Г. Дикая, К.Э. Изард (C.E. Izard), Р. Лазарус (R.S. Lazarus), С. Мадди (S. Maddi), Я. Рейковский, Г. Селье (H. Selye), С. Фолкман (S. Folkman), Л. Фестингер (L. Festinger), С. Шехтер (S. Schachter);

– рассматривающих гуманистические технологии в контексте образовательного процесса эмоциональной регуляции, когнитивного совладания и когнитивной регуляции эмоций (А. Адлер (A. Adler), Д. Гоулман (D. Goleman), Г. Олпорт (G. Allport), Г. Селье (H. Selye), Майер (J.D. Mayer), К.Э. Изард (C.E. Izard), К.Г. Юнг (C.G. Jung), К. Бюлер (C. Bühler), К. Хорни (K. Horney), Б. Фредриксон (B.L. Fredrickson), М. Ягода (M. Jahoda), М. Селигман (M. Seligman), П. Экман (P. Ekman), П. Сэловей (P. Salovey), К. Роджерс (C. Rogers), С. Шехтер (S. Schachter), Дж. Я. Рейковский, А. Маслоу (A. Maslow), К.В. Франкл (V. Frankl), Л. Фестингер (L. Festinger).

База исследования и характеристика выборки. Исследование проводилось с 2023 по 2026 год на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»), федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (ФГАОУ ВО «РУДН»). Эмпирическую базу исследования составили 485 человек, разделенных на две группы: студенты ($n = 272$) и преподаватели вузов ($n = 213$). Статистически значимых различий между группами по возрасту, уровню образования не обнаружено, что свидетельствует об их сопоставимости.

Этапы исследования реализовывались в следующей последовательности:

Первый этап (2023–2024) – теоретический анализ и систематизация

научной литературы по проблеме психологического здоровья и эмоциональной регуляции личности участников образовательного процесса, что позволило уточнить понятийный аппарат, выявить неразрешенные теоретические противоречия и сформулировать цель, гипотезы и задачи исследования. Результатом этапа стало построение авторской теоретической модели и дизайна эмпирического исследования.

Второй этап (2024–2025) – построение программы и реализация экспериментальной работы, включающей диагностический, формирующий и контрольный этапы эксперимента, анализ результатов эксперимента с использованием методов математической статистики.

Третий этап (2025–2026) – формулировка выводов исследования; апробация его результатов; оформление текста диссертации, автореферата и публикация основных результатов научной работы.

Научная новизна исследования:

– разработана и психометрически обоснована структурно-функциональная модель психологического здоровья личности, интегрирующая ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий компоненты, в которой стратегии эмоциональной регуляции как фактор психологического здоровья студентов и педагогов вузов рассматриваются как системообразующий механизм, конституирующий психологическое здоровье и определяющий успешность адаптации, саморегуляции и личностной интеграции;

– выявлены, эмпирически верифицированы и содержательно охарактеризованы контрастные архетипические профили эмоциональной регуляции и психологического здоровья субъектов образовательного процесса: студенческий профиль, характеризующийся преобладанием адаптивных стратегий, высоким уровнем субъективного благополучия, интернальным локусом контроля и позитивной Я-концепцией при парадоксально высоких

показателях дисфункциональных эмоциональных схем, и педагогический профиль, отличающийся доминированием дезадаптивных стратегий, снижением регуляторных и эмоциональных ресурсов, экстернальным локусом контроля, высоким уровнем одиночества и эмоционального дискомфорта;

- впервые описан и охарактеризован феномен «осознанной дисфункциональности» у студентов (высокая рефлексивная активность при дисфункциональных убеждениях об эмоциях) и феномен «эмоциональная инертность» у педагогов вузов (снижение выраженности эмоциональных схем на фоне низкой реальной регуляции);

- доказано, что психологическими детерминантами эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов выступают следующие разноуровневые факторы: личностно-ресурсный (уровень критического мышления, жизнестойкость, креативность); коммуникативно-социальный (коммуникативные и организаторские склонности, коммуникативная компетентность); средово-динамический (характеристики образовательного коллектива, уровень общительности, принятие конструктивной борьбы) и когнитивно-рефлексивный (целеполагание, анализ ситуации, планирование);

- предложена и апробирована психолого-педагогическая модель формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов средствами гуманистических, образовательных технологий, включающая теоретико-целевой, организационно-содержательный и методически-рефлексивный блоки;

- эмпирически доказана эффективность разработанной модели и программы психолого-педагогического сопровождения (зафиксирована статистически значимая положительная динамика ($p < 0,001$) по всем компонентам психологического здоровья в обеих экспериментальных группах);

- разработан и психометрически обоснован авторский шестифакторный опросник психологического здоровья, позволяющий проводить многомерную

диагностику личности по шести ключевым компонентам: ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий;

– обоснована совокупность психолого-педагогических условий формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов, к числу которых относятся: опора на выявленные психологические факторы; вариативное использование гуманистических образовательных технологий; преимущественное применение групповых, интерактивных и рефлексивных форм работы; контроль и мониторинг деятельности через использование рефлексии, самооценки и обратной связи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– конкретизировано научное содержание понятия «психологическое здоровье» применительно к студентам и педагогам вузов, обозначена ее шестикомпонентная структура (ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий компоненты), что позволяет осуществлять его многомерную диагностику;

– разработана комплексная модель формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий;

– установлены, теоретически осмыслены и эмпирически верифицированы контрастные регуляторные профили: студенческий и педагогический;

– выявлены содержательные характеристики феноменов «осознанной дисфункциональности» у студентов и «эмоциональной ригидности» у педагогов вузов, что дополняет теоретические представления о специфике преодолевающего поведения и эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов;

– разработана и теоретически обоснована программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на формирование стратегий эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья участников образовательного процесса, интегрирующая системный, ресурсный и

дифференциальный подходы, способствующие эффективному развитию адаптивных стратегий совладания у студентов и педагогов вузов.

Практическая значимость:

– разработан и психометрически обоснован авторский шестифакторный опросник психологического здоровья, позволяющий осуществлять надежную и валидную многомерную диагностику компонентов психологического здоровья (ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, эмоционального, регулятивного, поведенческого) как для скрининговых исследований, так и для мониторинга эффективности психолого-педагогических интервенций;

– выявлены и операционализированы специфические «мишени» психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (студенты, педагоги вузов);

– определены ключевые дефициты и зоны роста для каждой из целевых групп: для студентов – работа с метаэмоциональными схемами (страх потери контроля, руминации) и для педагогов вузов – восстановление регуляторных ресурсов, снижение катастрофизации и обвиняющих паттернов мышления;

– практически апробирована психолого-педагогическая модель формирования эмоциональной регуляции, а также программы психолого-педагогического сопровождения «Восстановление регуляторного ресурса: от истощения к осознанному совладанию» для педагогов вузов и «Осознанная регуляция: от самокритики к принятию и проактивности» для студентов);

– сформулированы эмпирически обоснованные и дифференцированные рекомендации по организации персонализированного психологического сопровождения студентов и педагогов вузов, направленные на формирование и развитие адаптивных стратегий эмоциональной регуляции и профилактику профессионального выгорания.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психологическое здоровье участников образовательного процесса

выступает динамической системой, отражающей степень успешности интеграции личности и социокультурной среды. Его сущность детерминирована многоуровневой шестифакторной структурой, включающей: ценностно-смысловой компонент (система жизненных смыслов и ценностных ориентиров, влияющая на направленность деятельности и выбор стратегий поведения); мотивационный компонент (направленность и сила мотивации, определяющие активность и целеустремленность); когнитивный компонент (качественные характеристики познавательных процессов, представлений о себе и мире, уровня самоосмысления и рефлексии); эмоциональный компонент (эмоциональная регуляция, экспрессия и качество аффективных переживаний); регулятивный компонент (саморегуляция, волевая устойчивость, способность к планированию и коррекции действий); поведенческий компонент (адаптивные формы поведения и межличностного взаимодействия), где качество адаптации и гармоничность взаимодействия определяют не только текущий уровень психологического благополучия, но и потенциал устойчивости студентов и педагогов вузов к стрессовым воздействиям.

2. Стратегии эмоциональной регуляции являются важным «ориентиром», определяющим вектор психологического здоровья. Адаптивные стратегии (такие как гибкая когнитивная переоценка, проактивное планирование, позитивная перефокусировка внимания) функционируют как ресурсные механизмы, способствующие поддержанию и развитию психологического благополучия. В отличие от них, дезадаптивные стратегии (включающие иррациональную катастрофизацию, самообвинительные паттерны, избегающее подавление эмоций, заикленные руминации) действуют как факторы риска, способствующие дестабилизации и формированию дистрессовых состояний.

3. Выявлены качественно различные архетипические профили эмоциональной регуляции и психологического здоровья студентов и педагогов вузов:

- студенческий профиль: характеризуется преобладанием адаптивных стратегий, высоким уровнем позитивной Я-концепции и выраженным интернальным локусом контроля. Теоретическая новизна заключается в парадоксальном сосуществовании этих ресурсов с высоким уровнем дисфункциональных эмоциональных схем, что указывает на уникальные механизмы компенсации и адаптации в студенческой популяции;

- педагогический профиль: отличается доминированием дезадаптивных когнитивных стратегий, дефицитом саморегуляции, выраженным эмоциональным дискомфортом, экстернальным локусом контроля и феноменом «психологического одиночества», обусловленного отрывом от собственных эмоциональных потребностей и сложностями в межличностной сфере.

4. Эффективность эмоциональной регуляции опосредована сложным взаимодействием личностных факторов (интернальность/экстернальность локуса контроля, особенности Я-концепции, глубина и характер дисфункциональных эмоциональных схем) и средовых условий (уровень социальной включенности, психологический климат в коллективе/группе), что обосновывает необходимость разработки и применения персонализированных, дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, учитывающих специфические регуляторные профили и контекстуальные факторы студентов и педагогов.

Обоснование и достоверность результатов определена методологическими позициями диссертации, которые соответствуют предмету, гипотезе и поставленным задачам исследования; логическим построением работы; совокупностью взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов; экспериментальной проверкой основных позиций гипотезы; качественным и количественным анализом результатов эксперимента; репрезентативностью выборки; апробацией и внедрением результатов работы в образовательный процесс профессиональной подготовки студентов.

Личный вклад автора состоит в самостоятельной разработке, организации

и проведении всех этапов теоретико-эмпирического исследования, интерпретации данных и внедрении результатов. Автором проведен анализ научной литературы, сформулированы проблема, цель, гипотезы и задачи, определены методологические основания, разработана авторская структурно-функциональная модель психологического здоровья. Создан и психометрически обоснован авторский шестифакторный опросник психологического здоровья. Организован и выполнен сбор эмпирических данных на репрезентативной выборке (N=485) с обработкой в среде R; эмпирически выявлены и верифицированы контрастные регуляторные профили студентов и педагогов вузов, установлены психологические детерминанты взаимосвязи стратегий эмоциональной регуляции с психологическим здоровьем. Разработаны и апробированы дифференцированные тренинговые программы психолого-педагогического сопровождения, доказана их эффективность.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационной работы докладывались и обсуждались на международных (Москва, 2024–2025), всероссийских с международным участием (Москва, 2025) и региональных (Коломна, 2024) научно-практических конференциях, а также на заседаниях экспертного совета образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта (специальность 5.3.4). По теме диссертации опубликовано 28 научных статей, из них 10 статей в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 18 статей в других научных журналах и сборниках научных статей.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), поскольку рассматриваются психологические

особенности стратегии эмоциональной регуляции как факторов психологического здоровья студентов и педагогов вузов, их личностное развитие (п.1), раскрываются характеристики развития личности в период обучения в вузе (п.3), психологические условия эффективности педагогического воздействия (п. 13).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (включающего 265 наименований, из них 74 иностранная) и приложений. Общий объем диссертации составляет 246 страниц машинописного текста, включая 35 таблиц и 19 рисунков, 7 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

1.1. Научные представления о психическом и психологическом здоровье

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет психическое здоровье как фундаментальное состояние, выходящее за рамки простого отсутствия психических расстройств. Оно характеризуется глубоким чувством физического и душевного благополучия, которое проявляется в целостности и непрерывности самовосприятия – как физического, так и психического «Я». Критерии ментального здоровья, сформулированные специалистами ВОЗ [133], включают:

- Осознание и переживание стабильности и тождественности своей личности, включая физические и психические аспекты.
- Способность к адекватной и предсказуемой реакции на сходные ситуации, что свидетельствует об устойчивости внутренних процессов.
- Умение анализировать собственные действия и их результаты, что является основой для личностного роста.
- Соответствие интенсивности и характера психических реакций внешним воздействиям и социальному контексту, что отражает сформированность механизмов саморегуляции.
- Способность управлять собственным поведением в соответствии с социальными нормами и правилами, что подразумевает развитый самоконтроль и ориентацию на социально приемлемые модели поведения.
- Наличие способности к проектированию жизненного пути и реализации намеченных планов, что свидетельствует о проактивной жизненной позиции.
- Готовность трансформировать поведенческие стратегии в ответ на

изменяющиеся жизненные обстоятельства, что является маркером адаптивности. В современной научной литературе трактовка психического здоровья многогранна. Например, оно рассматривается как «способность человека к осознанию себя в качестве субъекта, взаимодействующего с окружающим миром, что создает основу для активного совершенствования собственных характеристик посредством преобразования свойств функциональной среды» [85, с. 725].

Развивая представления о психологическом здоровье, ряд авторов определяет его как «ощущение психологического благополучия, при котором человек выступает автором собственной жизни, самостоятельно принимает решения и действует в соответствии с ними» [5, с. 11]. В данном определении акцентируется субъектность и персональная ответственность, которые, согласно полученным нами данным, тесно сопряжены с формированием адаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

В другой трактовке психическое здоровье понимается как «состояние индивида, отличающееся целостностью и согласованностью всех психических функций организма, что обеспечивает субъективное ощущение психической комфортности, способность к целенаправленной осмысленной деятельности и адекватные (с учетом этнокультурных критериев) формы поведения» [148, с. 44]. При том, что данное определение делает акцент на интеграции психических функций, для нашего исследования наибольшую значимость приобретает психологическое измерение, связанное с личностной целостностью и способностью к целенаправленному поведению, которые, как мы предполагаем, в значительной мере опосредуются эффективной эмоциональной регуляцией.

Исторический контекст анализа феномена здоровья личности отражен в трудах Л.С. Выготского (2010) [41], М.В. Гершунского (2003) [47], Ю.М. Лебедевой (2013) [97], Е.В. Сониной (2000) [166], М.Ю. Улыбиной (2001) [170]. Так, В.А. Ананьев рассматривает психическое здоровье через призму «осознания

человеком собственной востребованности в социуме, ориентации на творческую самореализацию, доминирования в личностном опыте ценностей этики, культуры и гуманизма, что в целом характеризует социально-творческую направленность личности» [10, с. 28]. Указанные характеристики – ориентация на самореализацию и гуманистические ценности – выступают ключевыми составляющими психологического здоровья в нашей концепции; их становление, как свидетельствуют наши данные, невозможно без развитой способности к управлению эмоциями [10, с. 44].

Одной из первых необходимостью дифференциации понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» обозначила И.В. Дубровина [61, с.18]. Согласно ее позиции, психическое здоровье фокусируется на отдельных психических процессах и механизмах, тогда как психологическое здоровье охватывает личность в ее целостности. Данное разграничение позволяет в рамках настоящего диссертационного исследования выделить собственно психологическое измерение проблемы здоровья, уделяя первостепенное внимание личностным ресурсам и адаптивным стратегиям, в том числе эмоциональной регуляции, в отличие от сугубо медицинского, социологического или философского ракурсов.

Сходная точка зрения представлена в работах В.Э. Пахальяна. Он утверждает, что психическое здоровье отражает сбалансированность психических свойств и процессов, в то время как психологическое здоровье выступает как состояние субъективного внутреннего благополучия личности. Данное благополучие обеспечивает оптимальность выбора действий и линий поведения во взаимодействии со средой и другими людьми, позволяя свободно актуализировать индивидуальные и возрастно-психологические возможности [143, с. 88]. Особо подчеркивается, что психологически здоровые люди отличаются высокой степенью самоактуализации, что, по нашим данным, напрямую связано с их способностью эффективно регулировать собственные

эмоциональные состояния и использовать их в качестве ресурса для достижения целей. Таким образом, мы разделяем мнение В.Э. Пахальяна о том, что психологическое здоровье представляет собой активное, развивающееся состояние личности, а не просто отсутствие проблем, и именно стратегии эмоциональной регуляции играют ключевую роль в его формировании и поддержании.

О.В. Хухлаева [180, с.58] акцентирует неразрывную диалектическую взаимосвязь психического и психологического здоровья, определяя последнее как «динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [181, с. 9]. Данная позиция значима для нашего исследования, поскольку гармония, обеспечиваемая психологическим здоровьем, во многом достигается через эффективное управление эмоциональной сферой, что позволяет индивиду успешно интегрироваться в социальный контекст и реализовывать жизненные цели.

Ключевые критерии психического здоровья личности, такие как интегрированность, гармоничность, уравновешенность, а также духовные ценности (доброта, справедливость) и ориентация на саморазвитие, традиционно относят к области психологического здоровья. Б.С. Братусь, описывая их как критерии психического здоровья, выделяет такие характеристики, как интерес к окружающему миру, наличие «жизненной философии», способность к юмористическому восприятию действительности, умение устанавливать душевные контакты и целостность личности [30]. Эти аспекты, согласно нашим данным, напрямую коррелируют с уровнем развития эмоционального интеллекта и адаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

Вместе с тем существует принципиальное различие между понятиями психического и психологического здоровья. А.Н. Леонтьев, характеризуя

«личностное» как особое «измерение», настаивал на необходимости «разделять, разводить личность с «психическим» [99, с.47]. Развивая эту идею, Б.С. Братусь констатирует, что человек может демонстрировать сохранность психических функций (память, мышление), но при этом быть личностно неблагополучным - «больным» в смысле утраты связи с подлинно человеческой сущностью, неспособности координировать и направлять свою жизнь на ее достижение, удовлетворяясь суррогатами [30, с.7]. Он справедливо отмечает, что в современном обществе диагноз «психически здоров, но личностно болен» становится все более распространенным [99, с. 190]. В контексте нашей диссертации данное разграничение приобретает особую актуальность.

В исследовании В.И. Слободчикова и А.В. Шувалова отмечается, что термин «психическое здоровье» преимущественно используется в клинической практике и относится к жизнеспособности индивида, обусловленной полноценным развитием и функционированием психического аппарата. Этот аспект, по мнению авторов, выступает предпосылкой для достижения психологического здоровья [162, с. 96]. В свою очередь, психологическое здоровье характеризует индивида как активного субъекта жизнедеятельности, способного целенаправленно распоряжаться своими ресурсами. Основным свидетельством психологического здоровья является личностная устремленность человека [170]. В контексте нашего исследования эта «личностная устремленность» тесно связана с наличием позитивных жизненных целей и проактивной жизненной позицией, которые, как показывают полученные данные, во многом опосредованы развитыми стратегиями эмоциональной регуляции.

Т.Н. Метелкина резюмирует: если психическое здоровье понимается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную регуляцию поведения и деятельности, то психологическое здоровье представляет собой определенный уровень развития и совершенства форм и способов взаимодействия

индивида со средой, а также личностного развития, позволяющего успешно реализовывать это взаимодействие [116, с.51]. Под «развитием» при этом понимается не только динамика, но и стремление к цели, детерминирующее накопление позитивных новообразований. Данная трактовка психологического здоровья является особенно значимой для нашей работы, поскольку она акцентирует процесс и результат развития субъекта в его субъективной реальности. Эффективное управление эмоциями и выбор адаптивных стратегий эмоциональной регуляции становятся ключевыми факторами, обеспечивающими это развитие и успешное взаимодействие со средой, что подтверждается результатами нашего исследования. Следовательно, мы рассматриваем психологическое здоровье как динамический конструкт, формирующийся под влиянием успешной эмоциональной саморегуляции и проактивной личностной позиции [2,6,54].

Следует отметить, что существуют и иные параметры сопоставления рассматриваемых понятий (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание категории психического здоровья [8]

Параметр	Психическое здоровье
Основное содержание	Состояние психики без заболеваний и расстройств
Оценка состояния	Определяется через объективные симптомы (например, отсутствие психических заболеваний)
Фокус	Эмоциональная стабильность, когнитивные функции, отсутствие расстройств
Область применения	Психиатрия, психология, психотерапия

В целом, можно констатировать, что в современной науке понятие «психическое здоровье» отличается многозначностью интерпретаций, отражающих комплексную природу благополучия и функционирования личности. Анализ существующих теоретических моделей позволяет выделить несколько ключевых подходов [78; 80].

Первый из них – медицинский (нозоцентрический) – акцентирует отсутствие диагностируемых психических расстройств (депрессии, шизофрении, тревожных расстройств), подчеркивая физиологическую основу благополучия.

Статистический подход определяет нормативность психического функционирования через соответствие усредненным популяционным показателям (например, уровню тревожности, самооценке).

Социально-адаптационный подход фокусируется на способности человека к адаптации в социуме, эффективному функционированию и поддержанию позитивных межличностных отношений [83; 91].

Психологическая модель трактует психическое здоровье как состояние оптимального функционирования и развития личности, включающее субъективное благополучие, самореализацию, осмысленность жизни и позитивные межличностные связи. Гуманистический подход связывает здоровье с процессом самоактуализации и реализации врожденного потенциала личности. Наконец, экзистенциальный подход подчеркивает осознание и принятие ответственности за собственную жизнь, поиск смысла существования, несмотря на неизбежные жизненные трудности.

Важно отметить, что перечисленные модели не являются взаимоисключающими; напротив, они взаимодополняют друг друга, образуя основу для комплексного понимания ментального благополучия. Современные исследования стремятся к интеграции данных подходов с целью обеспечения более полного охвата и эффективной психологической поддержки [97; 101].

В рамках настоящей диссертации мы синтезируем указанные многоаспектные представления, уделяя особое внимание психологическому измерению здоровья. Исходным положением выступает тезис о том, что эффективная эмоциональная регуляция является центральным механизмом, обеспечивающим достижение не только отсутствия патологий (медицинский аспект), но и состояния оптимального функционирования, самореализации и

осмысленного существования (психологический, гуманистический и экзистенциальный аспекты). Способность студента и педагога вуза осознанно управлять своими эмоциями, выбирать адаптивные стратегии регуляции и поддерживать позитивный эмоциональный фон непосредственно влияет на их адаптивные возможности в образовательной среде (социальный аспект), субъективное благополучие и готовность к саморазвитию. Таким образом, настоящее исследование рассматривает стратегии эмоциональной регуляции как ключевой фактор, интегрирующий различные аспекты психического и психологического здоровья личности в условиях высшего образования.

Раскрытие самих определений представлено в табл. 2.

Таблица 2

Соотношение определений «психологическое здоровье» у различных авторов

Автор	Определение
Определение ВОЗ	Состояние благополучия, позволяющее человеку реализовывать собственный потенциал, преодолевать жизненные стрессы, осуществлять продуктивную деятельность, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества
О.А. Анисимова [11, с.11]	Ощущение психологического благополучия, при котором человек выступает автором собственной жизни, самостоятельно принимает решения и реализует их в действии
В.А. Ананьев [10, с.78]	Осознание собственной востребованности в обществе, ориентация на творческую самореализацию, доминирование в личностном опыте ценностей этики, культуры и гуманизма, что в совокупности характеризует социально-творческую направленность личности
Г.С. Никифоров [123]	Состояние индивида, отличающееся целостностью и согласованностью всех психических функций организма, что обеспечивает субъективное ощущение психической комфортности, способность к целенаправленной осмысленной деятельности, а также адекватные (с учетом этнокультурных критериев) формы поведения
В.П. Кобляков	Состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения
В.Л. Козловский, С.Ю. Масловский [84, с.18]	Фундаментальная способность человека к осознанию себя в качестве субъекта, взаимодействующего с окружающим миром, обеспечивающая возможность активного совершенствования собственных характеристик через преобразование свойств функциональной среды

Различными исследователями предложены многоаспектные системы

критериев психического здоровья. Так, Н.Д. Лакосина и Г.К. Ушакова выделяют 15 критериев, охватывающих физический, психологический и социальный аспекты, включая детерминированность и упорядоченность психических явлений, зрелость чувств, соответствие субъективных образов реальности, адекватность реакций внешним раздражителям, реалистичность уровня притязаний, чувство идентичности переживаний, способность к планированию жизненного пути [92, с. 25]. Данные критерии, хотя и охватывают различные сферы функционирования, позволяют акцентировать внимание на способности индивида к саморегуляции и адаптации, которые, согласно результатам настоящего исследования, в значительной степени опосредуются развитием стратегий эмоциональной регуляции.

В.Э. Пахальян рассматривает психическое здоровье как сбалансированность психических свойств и процессов [142; 143]. О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов справедливо указывают на некорректность редукции здоровья к «нормальному функционированию» отдельных подсистем психики, предлагая относить понятие «психическое здоровье личности» к целостности личности [34]. Данная позиция является фундаментальной для нашего исследования, поскольку мы фокусируемся именно на психологическом здоровье как целостном состоянии личности, в котором управление эмоциональной сферой играет системообразующую роль.

Б.С. Братусь разработал целостную концепцию психического здоровья, базирующуюся на мотивационно-смысловой сфере и выделении уровней здоровья. Он различает: психофизиологическое здоровье, детерминированное нейрофизиологией; индивидуально-психологическое здоровье, характеризующееся способностью к реализации смысловых устремлений; и личностное здоровье как наивысший уровень, определяемый качеством смысловых отношений человека [30; 110; 172]. Для настоящего исследования наиболее значимым является уровень личностного здоровья, поскольку именно он

связывает психическое благополучие с ценностной ориентацией и осмысленностью жизни. Мы полагаем, что эффективные стратегии эмоциональной регуляции выступают ключевым инструментом формирования этих качественных смысловых отношений, позволяя индивиду не только сохранять баланс и адаптироваться, но и активно развивать свою личность, наполняя жизнь смыслом.

Обобщая изложенные подходы, можно определить психическое здоровье как состояние, при котором индивид способен эффективно совладать с повседневными стрессами, выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающими, осуществлять трудовую деятельность и развиваться, а также адаптироваться в социальной, эмоциональной и когнитивной сферах.

В рамках нашей диссертации мы углубляем данное понимание, рассматривая психологическое здоровье как динамический процесс, в котором центральное место занимают развитые стратегии эмоциональной регуляции. Именно они обеспечивают гармонию, целостность личности и ее направленность на саморазвитие и осмысленное существование, что приобретает особую актуальность для студентов и педагогов вузов в условиях повышенных требований и стрессогенных факторов образовательной среды.

Мы фокусируемся именно на психологическом здоровье, которое, в отличие от психического, предполагает наличие не только когнитивной и эмоциональной устойчивости, но и сформированности личностных смыслов, ценностной ориентации и способности к самоактуализации. Эмоциональная регуляция выступает здесь как ключевой механизм, обеспечивающий целостность личности и позволяющий избежать «личностной болезни» даже при сохранности психических функций. Соответственно, настоящее исследование направлено на выявление того, каким образом стратегии эмоциональной регуляции способствуют формированию психологически здоровой личности, ориентированной на подлинно человеческие ценности и саморазвитие.

Таким образом, мы углубляем и расширяем понимание психологического здоровья как динамичной и личностно-ориентированной категории. В отличие от акцента на отсутствии патологий, мы подчеркиваем наличие позитивных характеристик и адаптивных ресурсов личности, среди которых стратегии эмоциональной регуляции играют системообразующую роль. Наша концепция психологического здоровья строится на основе оптимального функционирования и развития личности, где критическую значимость приобретают не только самосознание и самоконтроль, но и эмоциональная компетентность, жизнестойкость и способность к конструктивному взаимодействию со средой.

Важным представляется вопрос о показателях психологического здоровья. Многообразие теоретико-методологических подходов к изучению психологического здоровья личности в современной научной литературе свидетельствует о сложности, многозначности и неоднородности данного феномена. Отсутствие единого общепринятого определения обусловлено тем, что психологическое здоровье выступает ключевой составляющей общего понятия «здоровье», оказывая прямое влияние на эффективность профессиональной деятельности и общее благополучие человека. В контексте настоящего исследования его значимость дополнительно определяется как «непременное условие социальной стабильности и прогнозируемости процессов, происходящих в обществе» [154, с.17], что особенно актуально для динамичной среды высшего образования.

Исследования отечественных ученых – Б.Г. Ананьева, Б.С. Братуся, И.В. Дубровиной, Ю.М. Забродина, В.Э. Пахальяна, В.И. Слободчикова, О.В. Хухлаевой, А.В. Шувалова – внесли существенный вклад в понимание феномена психического и психологического здоровья. Термин «психологическое здоровье», введенный И.В. Дубровиной, определяется как «совокупность психических свойств личности, находящихся в динамической взаимосвязи, которая обеспечивает ее согласованное и гармоничное состояние, позволяющее человеку

полноценно функционировать в социуме» [61; 179, с. 27–28]. Данное определение подчеркивает важность гармоничного функционирования и социальной адаптации, которые, согласно полученным нами выводам, напрямую зависят от развитых стратегий эмоциональной регуляции.

В.Э. Пахальян и Р.М. Хусаинова конкретизируют психологическое здоровье как «состояние внутреннего субъективного благополучия» [143, с. 22]. Ю.М. Забродин делает акцент на комплексном подходе, включающем эмоциональные, когнитивные и регулятивные аспекты, подчеркивая способность к адаптации и эффективному управлению собственными эмоциями и поведением [66, с. 45]. Именно этот аспект – эффективное управление эмоциями – становится центральным в нашей работе, поскольку стратегии эмоциональной регуляции рассматриваются как основной механизм, обеспечивающий как субъективное благополучие, так и успешную адаптацию. Н. А. Кондратова также выделяет продуктивный компонент психологического здоровья, определяя его через личностный рост, самосовершенствование, способность устанавливать устойчивые отношения, совладать с трудностями и сохранять позитивный настрой [85]. Эти проявления психологического здоровья неразрывно связаны с успешным управлением эмоциональной сферой. Настоящее исследование направлено на доказательство того, что развитые стратегии эмоциональной регуляции выступают не просто одним из аспектов, а основополагающим фактором, обеспечивающим формирование и поддержание указанных продуктивных компонентов психологического здоровья у студентов и педагогов вузов.

В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов представили психологическое здоровье как интегральный конструкт, состоящий из трех взаимодополняющих и взаимосвязанных компонентов: потребностно-мотивационного, инструментального и аксиологического [22]. Аксиологический компонент

включает осознание ценности собственного «Я», и «Я» других людей, что выражается в позитивном, уважительном и толерантном отношении.

Мы полагаем, что развитые стратегии эмоциональной регуляции напрямую способствуют формированию этого компонента, позволяя индивиду управлять своими эмоциональными реакциями на внешние раздражители и внутренние состояния, что служит основой для толерантного и уважительного отношения к себе и окружающим. Инструментальный компонент охватывает способность к самопознанию и самосовершенствованию посредством рефлексии, приближающей личность к глубокому пониманию причин поступков. Эмоциональная регуляция, в свою очередь, играет ключевую роль в этом процессе, обеспечивая способность к объективной самооценке, анализу своих эмоциональных состояний и их влияния на поведение, что открывает путь к свободному и открытому самопроявлению в мире. Потребностно-мотивационный компонент, предполагающий потребности в саморазвитии и самоактуализации, принятие ответственности и активную жизненную позицию, также тесно связан с эмоциональной сферой [93, с. 92].

Способность к эмоциональной саморегуляции позволяет индивиду сохранять мотивацию к развитию даже в условиях стресса, конструктивно справляться с трудностями и поддерживать активные социальные контакты, что соответствует оптимальному варианту развития на определенном этапе онтогенеза, рассматриваемому авторами как возрастная норма [118, с. 555].

Таким образом, структура психологического здоровья, согласно В.И. Слободчикову и А.В. Шувалову, раскрывается через ценностный (аксиологический), когнитивный (рефлексивный) и мотивационный компоненты. Наше исследование развивает эту модель, демонстрируя, что именно стратегии эмоциональной регуляции выступают интегрирующим фактором, обеспечивающим динамическое взаимодействие указанных компонентов и позволяющим личности быть «автономным субъектом», активно изменяющим

свою жизнь, как отмечают Е.Р. Калитиевская и В.И. Ильичева [77, с.118]. Мы также согласны с В.Н. Коновальчуком в том, что психологическое здоровье является системным образованием, а эффективная эмоциональная регуляция – залогом функционального баланса, предотвращающим возникновение дисфункций [86, с. 21].

Зарубежные модели здоровой личности, разработанные представителями гуманистического направления (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм), также подчеркивают важность самоактуализации, позитивного самовосприятия и стремления к развитию, что, как мы доказываем, невозможно без развитых навыков эмоциональной регуляции [125]. В частности, Г. Олпорт связывал проявление психологического здоровья с наличием широких границ «Я», эмоциональной стабильностью и теплыми социальными отношениями [129, с. 48]. К. Роджерс рассматривал психологически здорового человека через призму формирующейся Я-концепции и понятия «полноценно функционирующей личности» [152; 165]. В. Франкл выводил на первый план духовность как отличительную человеческую особенность [96, с. 241].

А. Маслоу предложил наиболее структурированную концепцию, выделив два главных компонента: самоактуализацию и стремление к гуманистическим ценностям. Важными условиями самоактуализации, согласно А. Маслоу, выступают реализация скрытых способностей, поиск адекватного представления о себе, автономия, открытость новому опыту, принятие других, альтруизм, творческий потенциал и отсутствие страха перед ошибками [39, с. 358]. Аналогично, К. Хорни видела основу здоровья в самореализации [175, с. 65], К.Г. Юнг – в индивидуализации [190, с. 44], А. Адлер – в стремлении к совершенствованию [5, с.63], К. Бюлер – в самоопределении [198, с. 379].

Наше исследование опирается на эти фундаментальные представления, показывая, каким образом стратегии эмоциональной регуляции выступают ключевым механизмом, обеспечивающим проявление названных качеств и

достижение психологического здоровья. Так, способность эффективно управлять негативными эмоциями и поддерживать положительный эмоциональный фон (эмоциональное благополучие по В.К. Зинченко и И.С. Бусыгину [68]) является необходимым условием для развития широких границ «Я» и теплых социальных отношений (Г. Олпорт), формирования позитивной Я-концепции (К. Роджерс), а также для открытости новому опыту и принятия других (А. Маслоу).

Модели структуры психологического здоровья, предложенные В.К. Зинченко и И.С. Бусыгиным (эмоциональное, социальное, когнитивное благополучие), С.Л. Рубинштейном (личностный рост, адаптивность, самоосознание) [167, с. 312] и М. Селигманом (биологический, субъективный и функциональный компоненты, включая положительные эмоции, вовлеченность, позитивные взаимоотношения, достижения) [155, с. 42], находят свое воплощение и развитие через арсенал эмоционально-регуляторных стратегий.

Особое значение для нашей диссертации имеет классификация уровней психологического здоровья В.А. Ананьева, основанная на социально-психологической адаптированности личности [189, с. 18].

Мы утверждаем, что уровень психологического здоровья индивида напрямую коррелирует с его способностью к эмоциональной регуляции. Креативный (высокий) уровень характеризуется стрессоустойчивостью и гармоничной адаптацией, что достигается, прежде всего, через эффективное применение адаптивных стратегий эмоциональной регуляции, позволяющих сохранять эмоционально-психологическое равновесие и активно взаимодействовать с действительностью. Адаптивный (средний) уровень, при котором возникают трудности адаптации, преодолеваемые с использованием резервных возможностей совладания, связан с периодическим применением техник эмоциональной регуляции, часто сопровождаемым значительным эмоционально-психологическим напряжением. Деадаптивный (низкий) уровень, характеризующийся нарушением взаимодействия со средой и переживанием

эмоционально-психических перегрузок, свидетельствует о недостаточной сформированности или неэффективности используемых стратегий эмоциональной регуляции. Таким образом, стратегии эмоциональной регуляции выступают не просто одним из компонентов психологического здоровья, но фундаментальным фактором, определяющим его уровень и качество, позволяя личности реализовать свой потенциал и достичь гармоничного существования в постоянно меняющемся мире.

В таблице 3 представлены основные определения психологического здоровья.

Таблица 3

Основные представления о психологическом здоровье

Автор	Определение психологического здоровья
О.С. Васильева [33,34]	Это баланс и гармония между телесными и психическими, интеллектуальными и эмоциональными составляющими личности и базовое доверие к окружающему миру, стремление к теплым социальным отношениям; это высокий уровень адекватной саморегуляции, высокий уровень морального сознания и наличие развитой этической системы
И.А. Джидарьян [57]	Здоровье человека как индивида (целостный организм), наделенного не просто совокупностью природных свойств и материальным субстратом соответствующих состояний и процессов, но и психикой как продуктом деятельности мозга, которая является высшей точкой в эволюционном развитии живых систем. Это здоровье человека как личности, являющейся продуктом общественных отношений и социального развития
И.В. Дубровина [59,60,61]	Это такое состояние психики человека, при котором обеспечивается нормальная работа всех психических процессов и механизмов, в том числе и состояние гармонии человека с его окружением, с самим собой и с целями, которые он ставит перед собой
Н.А. Жестокова [64]	Это позитивное отношение к самому себе и развитое самопринятие, самоактуализация личности, конгруэнтность, личностная автономность, способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми, а также реалистическое восприятие своих качеств, возможностей и потребностей.
А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина	Это здоровье человека как личности, являющейся продуктом общественных отношений и социального развития [62]
О.В. Завгородняя [72,182]	Интеграция внутреннего и внешнего воздействия
С.С. Корсаков [6,62]	Это гармоничное взаимодействие всех конструктов, составляющих личность, дает устойчивость и способность противостоять негативным факторам, способных нарушить ее цельность»
В.И. Слободчиков	Система, включающая аксиологический характер, инструментальный и

Автор	Определение психологического здоровья
[121, 162]	потребностно-мотивационный компоненты
В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [161]	Это не состояние бытия, а процесс, направленный на развитие человеческой субъективности
В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов	Это «коррелят с той возрастной нормой, которая будет считаться наилучшим вариантом для человека на определенном этапе взросления» [22, с. 77]. «Система, включающая три взаимодополняющих и взаимосвязанных друг с другом компонента: потребностно-мотивационного, инструментального и аксиологического» [64,с.386]
О.В. Хухлаева [179,с.9]	«...это динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи»
А.В. Шувалов [182, с. 89]	Состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности

Таким образом на основании проведенного исследования научных источников нами были определены наиболее значимые показатели психологического здоровья, представленные на рисунке 1:

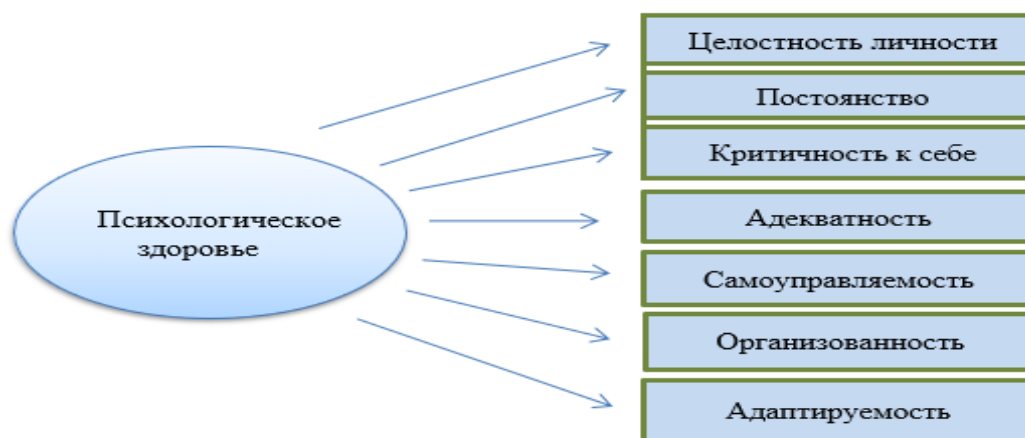


Рисунок 1 – Критерии психологического здоровья

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что феномен психологического здоровья личности представляет собой сложное, многомерное и междисциплинарное понятие, не имеющее на сегодняшний день единого общепризнанного определения. Традиция изучения данного феномена в отечественной психологии, восходящая к работам Б.Г. Ананьева, Б.С. Братуся, И.В. Дубровиной, и концепции гуманистического направления в зарубежной

психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс), демонстрирует его многокомпонентную и системную организацию. В рамках различных подходов психологическое здоровье рассматривается как интегральная характеристика личности, включающая ценностно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, мотивационный и регулятивный компоненты, а также поведенческий аспект. Ключевыми критериями выступают адаптированность, гармоничность, целостность, способность к самоактуализации и эффективному совладанию с жизненными трудностями, а также наличие позитивного самоотношения и социальной включенности. Наше исследование, опираясь на эти фундаментальные представления, выдвигает на первый план роль стратегий эмоциональной регуляции как системообразующего фактора, обеспечивающего гармоничное взаимодействие указанных компонентов психологического здоровья. Мы полагаем, что именно развитие и применение эффективных стратегий эмоциональной регуляции являются тем механизмом, который позволяет личности не только справляться с жизненными трудностями и стрессами, но и активно самоактуализироваться, поддерживать позитивное самоотношение и успешно интегрироваться в социальную среду. В связи с этим, в следующем разделе работы мы сосредоточимся на детальном анализе основных структурных компонентов психологического здоровья личности, выявляя, каким образом стратегии эмоциональной регуляции влияют на проявление и функциональное взаимодействие ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, эмоционального, регулятивного и поведенческого аспектов.

Наша цель – продемонстрировать, что эмоциональная регуляция выступает не просто одним из элементов, но и ключевым процессом, интегрирующим и поддерживающим целостность и динамику психологического здоровья, в котором развитые стратегии эмоциональной регуляции выступают не просто одним из аспектов, а основополагающим фактором, обеспечивающим формирование и поддержание этих продуктивных компонентов психологического здоровья у

студентов и педагогов вузов.

1.2. Основные структурные компоненты психологического здоровья личности

Анализ научной литературы позволяет условно разделить существующие подходы к определению показателей психологического здоровья на две группы. Первая группа объединяет исследования, фокусирующиеся на отдельных, но ключевых признаках здоровой личности. Так, А.В. Ключко и О.М. Краснорядцева выделяют суверенность как способность к самосозиданию и самоорганизации [23; 83]. В контексте настоящего исследования подчеркивается, что именно развитие эффективных стратегий эмоциональной регуляции является основой для формирования этой суверенности, позволяя индивиду сохранять внутреннюю устойчивость и автономность даже в условиях внешнего давления.

Вторая группа включает развернутые перечни показателей, предложенные А. Маслоу, Г.С. Никифоровым, А.А. Печеркиной, К. Роджерсом и другими авторами. Г.С. Никифоров, например, распределяет критерии по психическим процессам (адекватное восприятие себя), свойствам (оптимизм, уравновешенность) и состояниям (эмоциональная устойчивость, совладание с негативными эмоциями) [124, с.65]. А.А. Печеркина выделяет адекватное восприятие среды, интерес к жизни, оптимизм, активность, целеустремленность, креативность, высокую самооценку, а также эмоциональную стабильность и самоконтроль [146; 161].

В контексте нашего исследования, направленного на изучение стратегий эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья, особая ценность принадлежит анализу именно этих показателей. По нашему мнению, они составляют ядро эмоциональной компетентности, которая, в свою очередь, выступает фундаментом для проявления других характеристик здоровой личности. Например, оптимизм, целеустремленность, креативность, высокая

самооценка и самоконтроль напрямую связаны со способностью индивида управлять своими эмоциями, конструктивно справляться с негативными переживаниями и поддерживать позитивный настрой.

Хотя предложенные перечни могут содержать избыточное количество показателей, мы согласны с Г.С. Никифоровым в необходимости выделения наиболее валидных критериев. Полагаем, что именно показатели, отражающие способность к эффективной эмоциональной регуляции, обладают такой валидностью, поскольку они универсальны и применимы как к студентам, так и к педагогам, выступая связующим звеном между различными проявлениями психологического здоровья. Следовательно, дальнейшая работа будет направлена на систематизацию показателей психологического здоровья с акцентом на те, которые напрямую опосредуются стратегиями эмоциональной регуляции, что позволит предложить более узкую и практико-ориентированную критериальную базу для оценки психологического здоровья в условиях вуза.

Таблица 4¹

Эмпирически верифицированные показатели психологического здоровья

Авторы	Активность	Адекватный уровень притязаний	Адекватная самооценка	Самоуважение	Принятие самого себя	Принятие окружающего мира	Оптимизм	Чувство юмора	Способность адекватного восприятия реальности	Критичность	Креативность	Целеустремленность	Способность к любви	Автономия, независимость	Самоконтроль, самообладание	Стремление к самоактуализации (развитие)
--------	------------	-------------------------------	-----------------------	--------------	----------------------	---------------------------	----------	---------------	---	-------------	--------------	--------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------	--

¹ Составлено автором

Авторы	Активность	Адекватный уровень притязаний	Адекватная самооценка	Самоуважение	Принятие самого себя	Принятие окружающего мира	Оптимизм	Чувство юмора	Способность адекватного восприятия реальности	Критичность	Креативность	Целеустремленность	Способность к любви	Автономия, независимость	Самоконтроль, самообладание	Стремление к самоактуализации (развитие)
О.Н. Кузнецов; В.И. Лебедев	+								+	+		+				
Н.Д. Лакосиия; Г.К. Ушаков									+			+				
М. Ягода									+					+		+
А. Эллис					+										+	
Г.С. Никифоров	+	+	+	+	+		+	+		+	+	+		+	+	
О. Бэкер			+	+		+	+						+			
С. Рифф; С. Киз				+										+	+	
Л.Б. Соколовская					+								+			+
Б.С. Братусь		+			+	+			+				+			
Г. Олпорт								+6								
А. Маслоу					+	+	+	+	+		+			+		+
А.А. Печеркина			+													
Общее количество	2	2	3	3	5	3	2	3	5	2	2	3	2	5	3	3

Анализ научных источников позволяет выделить наиболее часто встречающиеся показатели психологического здоровья личности: принятие себя, принятие окружающего мира, способность к адекватному восприятию

реальности, автономию и независимость. С целью систематизации этих показателей представляется целесообразным разделить их на две группы: структурные показатели (характеризующие элементы структуры личности и общую сложность ее организации) и показатели, связанные с процессом функционирования личности (интеграция, адаптация, регуляция). С нашей точки зрения, именно стратегии эмоциональной регуляции играют основополагающую роль в формировании указанных структурных показателей, выступая в качестве фундамента, на котором строится психологическое здоровье [24; 29].

Предлагается разделить структурные показатели на две подгруппы в зависимости от уровня обобщенности.

1. Показатели в системе свойств личности. Данные показатели, по убеждению исследователей, непосредственно характеризуют состояние психологического здоровья. Например, О.Л. Колчина определяет самопринятие как диагностический показатель, выражающий ощущение ценности собственной личности и чувство собственного достоинства [14, с.66]. Результаты настоящего исследования демонстрируют, что эффективные стратегии эмоциональной регуляции выступают необходимым условием для развития самопринятия. Способность управлять своими эмоциями, принимать как сильные, так и слабые стороны собственной личности, а также конструктивно относиться к негативным переживаниям напрямую влияет на формирование положительного самоотношения.

2. Интегральные показатели. Данная группа охватывает показатели, отражающие общую сложность организации личности, иерархию и согласованность внутренних связей. Мы полагаем, что именно эмоциональная регуляция, обеспечивая гармоничное взаимодействие различных психических процессов и состояний, выступает ключевым фактором, определяющим эту сложную архитектуру внутренних связей и способствующим достижению высокого уровня психологического здоровья [42, с. 87].

Таким образом, стратегии эмоциональной регуляции выступают не просто как одно из свойств личности, но как интегральный фактор, формирующий как отдельные структурные элементы, так и общую целостность, и функциональность психологического здоровья. В дальнейшем исследовании мы систематизируем эти показатели, опираясь на предложенную Б.Г. Ананьевым классификацию свойств личности, но с акцентом на их опосредованность механизмами эмоциональной регуляции (см. таблицу 5).

Таблица 5

Показатели психологического здоровья в системе свойств и интегральных характеристик личности [46]

Свойства и интегральные характеристики личности	Показатели, характеризующие проявление психологического здоровья
Темперамент	Работоспособность; активность; стрессоустойчивость; эмоциональная стабильность
Способности	Способность адекватного восприятия окружающей среды; критичность; креативность; способность к концентрации внимания на предмете; способность к логической обработке информации
Направленность, мотивация,	Стремление к самовыражению; интерес к самому себе; общественный интерес; нравственность; стремление к самоопределению
Характер	Целеустремленность; внутренняя ответственность; оптимизм; чувство юмора; доброжелательность; принятие окружающего мира и других
Самосознание	Принятие самого себя; адекватный уровень притязаний; самоуважение; адекватная самооценка

Помимо рассмотренных ранее показателей, в исследованиях психологического здоровья часто обращаются к системным понятиям высокой степени обобщенности, таким как зрелость, благополучие и гармоничность. Для целей настоящей диссертации, посвященной стратегиям эмоциональной регуляции, необходимо выявить их прямое соотношение с категорией здоровья и показать, каким образом эмоциональная регуляция конституирует эти состояния.

Зрелость личности, как отмечал Г. Олпорт, является ключевым критерием здоровья, определяющим уровень раскрытия собственного потенциала [17; 18].

Мы полагаем, что личностная зрелость представляет собой не столько данность, сколько результат активного процесса, в котором ведущую роль играют стратегии эмоциональной регуляции. Способность управлять своими эмоциями, конструктивно справляться с трудностями, адекватно воспринимать требования среды и успешно адаптироваться к новым ролям и статусам – все эти проявления развитой эмоциональной регуляции формируют зрелую личность.

Благополучие, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, включает не только отсутствие болезней, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие. В психологических исследованиях, например, у Л.В. Куликова, благополучие личности рассматривается как субъективное, обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость [90, с.44]. Настоящее исследование акцентирует внимание на том, что именно стратегии эмоциональной регуляции формируют основу этого субъективного благополучия. Эмоциональная стабильность, способность испытывать доминирующие положительные психические состояния, слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности и внутреннего равновесия – все эти составляющие психологического благополучия напрямую зависят от умения личности эффективно управлять своим эмоциональным миром.

Таким образом, мы рассматриваем зрелость и психологическое благополучие не как отдельные, не связанные между собой понятия, а как системные характеристики, которые конституируются благодаря развитым стратегиям эмоциональной регуляции. В контексте нашего исследования эти понятия выступают как интегральные показатели психологического здоровья, отражающие не только отсутствие проблем, но и активное, гармоничное функционирование личности, достигаемое через осознанное управление своим эмоциональным состоянием [52, с.141].

Завершая рассмотрение структурных показателей психологического

здоровья, необходимо остановиться на понятии гармоничности, которое, будучи категорией высокой степени обобщенности, характеризует согласованность, стройность, интегрированность и целостность личности. Эта концепция, уходящая корнями в античность и развиваемая современными исследователями (В.А. Ананьев, Л.В. Куликов, А.А. Милтс, Г.С. Никифоров), в нашем исследовании рассматривается как интегральный показатель психологического здоровья, достигаемый благодаря эффективному функционированию стратегий эмоциональной регуляции. Мы приходим к следующим выводам.

1. Показатели психологического здоровья условно разделяются на структурные (описывающие свойства личности и общую организацию) и функциональные (связанные с интеграцией, адаптацией и регуляцией).

2. Структурные показатели, систематизированные в соответствии с принципами построения личности (согласно Б.Г. Ананьеву), включают: частные характеристики (свойства личности), определяемые субординационным принципом, и интегральные показатели, в основе которых лежит координационный принцип. К последним относятся благополучие и гармоничность (соразмерность).

В нашем исследовании мы делаем акцент на том, что именно стратегии эмоциональной регуляции являются ключевым механизмом, формирующим как частные, так и интегральные структурные показатели психологического здоровья. Гармоничность как соразмерность взаимодействия свойств личности и согласованность внутреннего и внешнего напрямую зависит от способности индивида управлять своими эмоциями, интегрировать различные аспекты своего «Я» и конструктивно взаимодействовать с внешним миром. Таким образом, гармоничность выступает не просто как качественная характеристика, а как результат успешной реализации эмоционально-регуляторных стратегий, обеспечивающих целостность, согласованность и оптимальное функционирование личности.

Психологическое здоровье, по нашему мнению, реализуется и достигается в процессе функционирования личности, где эмоциональная регуляция играет центральную роль в поддержании интегративной, адаптивной и регулятивной функций. Следовательно, следующим этапом системного анализа является рассмотрение именно этих функциональных аспектов, демонстрирующих, как развитые стратегии эмоциональной регуляции обеспечивают динамическое равновесие и психологическое здоровье личности. Разработанная модель психологического здоровья личности (представленная ниже) интегрирует структурные и функциональные аспекты феномена, а также, в соответствии с принципами системного подхода, выделяет ключевые факторы, оказывающие влияние на его формирование.

В основе нашей модели лежит положение о том, что стратегии эмоциональной регуляции выступают в качестве первичного фактора, опосредующего все основные процессы, связанные с психологическим здоровьем.

Взаимодействие личности и среды как отражение психологического здоровья. Личность, характеризующаяся статусом, общественными функциями, мотивацией, ценностями, мировоззрением и отношениями, находится в постоянном диалоге со средой. Социальная ситуация – будь то авторитарный стиль воспитания или ведущая потребность в общении – оказывает непосредственное влияние на проявление свойств личности, в том числе и на ее психологическое здоровье. Мы полагаем, что именно стратегии эмоциональной регуляции позволяют личности конструктивно воспринимать эти средовые воздействия, трансформировать их в личностно значимые ресурсы и, таким образом, сохранять или укреплять свое психологическое здоровье. Например, эффективное управление тревогой и агрессией, порожденными авторитарным стилем, или способность строить удовлетворяющие отношения в рамках интимно-личностного общения – все это проявления развитой эмоциональной регуляции, которые напрямую влияют на состояние психологического здоровья.

Следовательно, характеристики личности и среды, преломляясь через призму эмоциональной регуляции, выступают как факторы, обуславливающие состояние психологического здоровья.

Личность в процессе функционирования и развития: адаптация, интеграция и регуляция. Личность, взаимодействуя со средой, активно включается в процессы адаптации, интеграции и регуляции. Стратегии эмоциональной регуляции играют здесь центральную роль, обеспечивая: интеграцию – способствуя целостности и оптимальному соотношению различных компонентов личности, предотвращая внутренние конфликты и дезинтеграцию; регуляцию – обеспечивая динамическое равновесие между внешними и внутренними условиями, помогая системе личности стремиться к целостности в изменяющейся среде; адаптацию – активно трансформируя средовые воздействия и позволяя личности эффективно приспосабливаться к новым условиям, сохраняя при этом свою внутреннюю устойчивость.

Функциональные показатели психологического здоровья, являясь интегральными, отражают эффективность этих процессов на всех уровнях психической организации (индивид, личность, субъект деятельности). Наше исследование показывает, что именно развитие стратегий эмоциональной регуляции способствует оптимальной реализации адаптивной, интегративной и регулятивной функций, что, в свою очередь, сигнализирует об изменениях структурных компонентов личности и о достижении высокого уровня психологического здоровья.

Таким образом, представленная модель психологического здоровья личности подчеркивает, что стратегии эмоциональной регуляции являются не просто одним из факторов, а динамическим, интегрирующим элементом, пронизывающим все уровни и аспекты психологического здоровья – от структурных характеристик до функциональных проявлений (см. табл. 6 и 7).

Таблица 6

Функциональные показатели психологического здоровья личности

Функции		
Адаптация	Регуляция	Интеграция
Адаптированность	Стрессоустойчивость Эмоциональная стабильность Уравновешенность	Гармоничность Соразмерность Уравновешенность

В целом, можно утверждать, что функциональные показатели психологического здоровья личности, отражающие способность к эффективной адаптации, совладанию со стрессом и реализации потенциала, в нашем исследовании рассматриваются как непосредственное следствие развитых стратегий эмоциональной регуляции. Мы полагаем, что именно эмоциональная регуляция выступает интегративным механизмом, который конституирует все ключевые аспекты психологического здоровья:

1. Эмоциональное благополучие: этот аспект, включающий позитивное настроение и умение управлять эмоциями, является прямым результатом освоения и применения стратегий эмоциональной регуляции. Способность справляться с негативными переживаниями, поддерживать оптимальный эмоциональный фон и конструктивно проживать весь спектр эмоций – суть эмоциональной компетентности, обеспечивающей благополучие.

2. Социальная компетентность: здоровые отношения и умение эффективно взаимодействовать с другими во многом определяются способностью личности управлять своими эмоциональными реакциями в социальном контексте. Эмоциональная регуляция позволяет избегать деструктивных конфликтов, проявлять эмпатию и строить поддерживающие связи.

3. Когнитивная эффективность: ясность мышления, способность к обучению и решению проблем напрямую зависят от эмоционального состояния. Негативные эмоции, такие как тревога или фрустрация, могут блокировать когнитивные процессы, тогда как эффективные стратегии эмоциональной

регуляции способствуют поддержанию оптимального когнитивного функционирования.

4. Поведенческая адаптивность. Конструктивное поведение и отсутствие деструктивных привычек являются следствием контроля над импульсивными эмоциональными реакциями. Способность отсрочить немедленное удовлетворение, выбрать социально приемлемые формы выражения чувств и преодолеть деструктивные побуждения – все это аспекты эмоциональной регуляции, ведущие к адаптивному поведению.

5. Самосознание и самопринятие. Понимание себя, уважение к своим достоинствам и недостаткам невозможно без развитой способности к самонаблюдению и эмоциональной рефлексии. Стратегии эмоциональной регуляции способствуют не только осознанию своих чувств, но и их принятию, что является основой здорового самоотношения.

Таким образом, перечисленные функциональные показатели не являются изолированными чертами, а представляют собой взаимосвязанные проявления единой системы, в основе которой лежит эффективная эмоциональная регуляция. Именно развитие данных стратегий определяет общую жизнестойкость и психологическое благополучие личности, позволяя ей успешно адаптироваться, реализовывать свой потенциал и поддерживать гармоничные отношения с собой и окружающим миром.

Таблица 7

Структурные показатели психологического здоровья личности

Уровни психологической макроструктуры человека	Показатели
Индивид	Работоспособность; активность; положительное эмоциональное состояние; эмоциональная уравновешенность
Личность	Интерес к самому себе; принятие самого себя; принятие окружающего мира и других; оптимизм;

Уровни психологической макроструктуры человека	Показатели
	чувство юмора; доброжелательность; адекватная самооценка; самоуважение; адекватный уровень притязаний; стремление к успеху; целеустремленность; ответственность; нравственность
Субъект деятельности	Способность адекватного восприятия окружающей среды; Способность к концентрации внимания на предмете; Способность к логичной обработке информации Креативность

Любой психический феномен характеризуется неразрывным единством внешнего и внутреннего, субъективного и объективного компонентов. В рамках настоящего диссертационного исследования, посвященного анализу стратегий эмоциональной регуляции, субъективные и объективные индикаторы психологического здоровья личности рассматриваются не как изолированные переменные, а как взаимосвязанные элементы единой системы, в которой именно эмоциональная регуляция выполняет функцию ключевого механизма, обеспечивающего их согласование.

Субъективные характеристики, выявляемые посредством интроспекции (включая самопринятие, мотивацию достижения, позитивный эмоциональный фон, оптимизм), репрезентируют внутренний мир личности. В свою очередь, объективные характеристики, получаемые в ходе внешнего наблюдения (такие как социометрическая позиция, работоспособность, общая активность, продуктивность деятельности), отражают внешние проявления и социальные оценки личности. Определение соотношения и меры согласованности внутреннего и внешнего, субъективных и объективных показателей осуществляется в процессах регуляции и адаптации, объектом которых выступает сама личность [255; 257].

Утверждается, что ведущая роль в данном процессе принадлежит стратегиям эмоциональной регуляции. Эффективное управление эмоциями предоставляет личности следующие возможности:

1. Осуществлять более адекватную самооценку (субъективный аспект) и конструктивно реагировать на внешние оценки (объективный аспект), что способствует уменьшению расхождения между внутренним самовосприятием и внешней оценкой (например, между уровнем самооценки и социометрическим статусом).

2. Достигать гармоничного баланса между объективной успешностью функционирования и субъективными затратами на достижение результата (включая внутренние ощущения и интрапсихическое равновесие).

3. Обеспечивать оптимальную степень связанности между элементами личности как субъективного, так и объективного порядка, что, согласно Ю.А. Миславскому, выступает индикатором уровня целостности объекта [117, с.26].

Таким образом, психологическое здоровье личности отражает не просто наличие отдельных объективных либо субъективных показателей, а степень гармоничности и соразмерности между ними, достигаемую благодаря сформированным стратегиям эмоциональной регуляции. Именно данные стратегии выступают в качестве первичного фактора, конституирующего целостность личности и обеспечивающего ее оптимальное функционирование [247; 252].

Ниже представлена общая вневозрастная модель психологического здоровья личности (рисунок 2).



Рисунок 2 – Модель психологического здоровья личности [67]

Психологическое здоровье личности, будучи интегральной характеристикой состояния личности в процессе ее функционирования, в рамках настоящего исследования рассматривается как динамическая система, базовым основанием которой выступают стратегии эмоциональной регуляции. Данные стратегии представляют собой универсальный, вневозрастной фактор, опосредующий все процессы, связанные с психологическим здоровьем, и обеспечивающий как константные, так и вариативные его показатели. Факторами, опосредующими состояние психологического здоровья личности, являются характеристики как самой личности, так и окружающей среды. Психологическое здоровье формируется в результате реализации процессов интеграции, регуляции и адаптации, причем именно стратегии эмоциональной регуляции играют центральную роль в обеспечении успешности данных процессов. Они отражают баланс между успешностью функционирования человека как личности и «ценой» достижения целей развития, которая может быть объективно оценена посредством диагностики эмоционального состояния [108, с. 248].

Динамический аспект в описании психологического здоровья личности предполагает выделение стабильных и вариативных показателей. Мы полагаем, что стратегии эмоциональной регуляции являются той константой, которая обеспечивает вневозрастную основу показателей, одновременно позволяя адаптироваться к возрастным особенностям. В различных возрастных группах

состав объективных и субъективных показателей психологического здоровья личности различается; именно поэтому включение в модель эмоциональной регуляции динамического аспекта становится целесообразным. Это позволяет описать вневозрастную константу (стабильные стратегии эмоциональной регуляции) и возрастную специфику (вариативные способы их применения) в показателях психологического здоровья личности [77; 236; 237].

Завершая системный анализ психологического здоровья личности, мы формулируем следующие выводы. Психологическое здоровье личности описывается посредством множества показателей, которые могут быть разделены на две группы: структурные (свойства личности) и функциональные (адаптированность, уравновешенность, устойчивость, согласованность, отражающие функции адаптации, регуляции и интеграции). В том числе мы приходим к заключению, что стратегии эмоциональной регуляции являются первичным фактором, который интегрирует эти две группы показателей, обеспечивая их согласованность и оптимальное взаимодействие.

1. Структурные показатели, систематизированные в соответствии с принципами организации структуры личности (согласно Б. Г. Ананьеву), находятся под влиянием эмоциональной регуляции. Например, управление эмоциями способствует формированию адекватной самооценки (субъективный показатель) и укреплению позитивного социометрического статуса (объективный показатель).

2. Интегральные показатели, такие как благополучие и гармоничность, которые являются общими для всех возрастных периодов, напрямую конституируются развитыми стратегиями эмоциональной регуляции [228; 231].

Функциональный аспект, отражающий успешность функционирования личности, полностью реализуется через эффективность эмоциональной регуляции. Адаптированность, уравновешенность, устойчивость и согласованность – все эти интегральные показатели являются следствием умения

личности управлять своим эмоциональным состоянием. Таким образом, психологическое здоровье личности характеризует баланс между успешностью функционирования человека как личности и «ценой» достижения целей развития, которая может быть минимизирована посредством эффективной эмоциональной регуляции, что подтверждается диагностикой эмоционального состояния. Психологическое здоровье может быть описано с помощью субъективных и объективных показателей, но именно стратегии эмоциональной регуляции выступают как связующее звено, обеспечивающее их гармонизацию и целостность [109].

В основу нашего понимания психологического здоровья личности положены интегративная, адаптационная и регулятивная функции, которые, согласно нашей концепции, активно конституируются и поддерживаются стратегиями эмоциональной регуляции [110, с.218].

Интегративная функция, заключающаяся в обеспечении целостности и оптимального соотношения между различными компонентами личности, напрямую реализуется через эффективное управление эмоциями. Стратегии эмоциональной регуляции позволяют личности гармонизировать внутренние состояния, уменьшать диссонанс между различными аспектами «Я» и, таким образом, формировать целостное самовосприятие.

Адаптация, рассматриваемая как целенаправленный, постоянный и активный процесс взаимодействия личности и изменяющейся среды, опосредуется способностью личности управлять своими эмоциональными реакциями на внешние вызовы. Развитые стратегии эмоциональной регуляции позволяют конструктивно справляться со стрессом, находить оптимальные пути решения проблем и поддерживать активное взаимодействие с социумом [221, с.47].

Регулятивная функция, обеспечивающая согласованность между структурными компонентами личности и направленная на достижение

устойчивого состояния, является прямым следствием освоенных техник эмоционального контроля. Умение поддерживать внутреннее равновесие, регулировать интенсивность и направленность эмоций позволяет личности сохранять стабильность и устойчивость даже в условиях внешних или внутренних флуктуаций. Показатели психологического здоровья, такие как адаптированность, уравновешенность, устойчивость и согласованность, выступают как критерии успешности функционирования личности, и мы утверждаем, что они являются непосредственным отражением эффективности применяемых стратегий эмоциональной регуляции [104; 216; 217].

В процессе развития человека показатели психологического здоровья личности изменяются в соответствии с возрастными закономерностями. Однако именно стратегии эмоциональной регуляции, обладая как стабильными, так и вариативными аспектами, обеспечивают вневозрастную константу психологического здоровья, позволяя адаптироваться к возрастным особенностям и формируя основу для дальнейшего развития. Анализ динамического аспекта психологического здоровья, таким образом, неразрывно связан с изучением развития самих стратегий эмоциональной регуляции и их роли в поддержании как стабильных, так и вариативных показателей.

1.3. Комплексная модель психологического здоровья личности

В рамках настоящего исследования мы предлагаем авторскую комплексную модель психологического здоровья личности, которая рассматривает его не как пассивное отсутствие патологии, а как динамическое состояние, активно формируемое и поддерживаемое стратегиями эмоциональной регуляции. Данные стратегии выступают ключевым, конституирующим фактором, пронизывающим все базовые характеристики и компоненты психологического здоровья [123;124; 146; 203; 205; 206; 209]:

1. Целостность (гармония между эмоциональным, когнитивным и социальным аспектами личности): Эффективные стратегии эмоциональной регуляции непосредственно способствуют созданию гармонии между эмоциональным состоянием, когнитивными процессами и социальным взаимодействием, обеспечивая целостность личности.

2. Способность к самореализации (развитию, реализации собственных способностей и поиску смысла): Развитая эмоциональная регуляция является фундаментом для самореализации. Она позволяет справляться с фрустрацией, поддерживать мотивацию на пути к своим целям, освобождая энергию для развития способностей и поиска экзистенциального смысла.

3. Адаптивность (умение приспосабливаться к изменениям и преодолевать трудности): Способность конструктивно управлять своими эмоциями является краеугольным камнем адаптивности. Она позволяет личности эффективно реагировать на вызовы среды, находить ресурсные решения и преодолевать трудности без дезадаптивных последствий.

4. Социальная включенность (способность выстраивать гармоничные отношения с окружающими): Управление собственными эмоциями и понимание эмоциональных состояний других являются неотъемлемыми условиями для построения гармоничных и продуктивных межличностных отношений. Учитывая, что существующие представления о структуре психологического здоровья не в полной мере отражают весь спектр его характеристик, наша модель акцентирует роль стратегий эмоциональной регуляции как интегрирующего механизма. С позиций целостно-функционального подхода, мы рассматриваем психологическое здоровье как интегральное личностное образование, где стратегии эмоциональной регуляции активно формируют и связывают: Ценностно-смысловой компонент; Мотивационный компонент; Когнитивный компонент; Эмоциональный компонент; Регулятивный компонент; Продуктивный (поведенческий) компонент: Все наши действия и поведенческие реакции во многом определяются нашим

эмоциональным состоянием и способностью его регулировать. Таким образом, наша модель представляет собой не просто набор компонентов, а динамическую систему, в центре которой находится активная роль стратегий эмоциональной регуляции как фактора, конституирующего психологическое здоровье личности, которая представлена на рис.3.



Рисунок 3 – Теоретическая модель психологического здоровья личности²

В рамках предлагаемой модели компоненты психологического здоровья трактуются как взаимосвязанные и динамические конструкты, оптимальное функционирование которых в значительной степени опосредовано развитием стратегий эмоциональной регуляции:

- ценностно-смысловой компонент проявляется не только в принятии ценности собственной личности и других людей, а также общечеловеческих ценностей, но и в осознанном отношении к своим эмоциональным состояниям как к

² Составлено автором

неотъемлемой составляющей самооценности. Формирование адаптивных стратегий регуляции способствует развитию внутренней согласованности ценностей и самопринятию даже в условиях эмоциональных флуктуаций.

- мотивационный компонент включает потребности в саморазвитии и самоактуализации, которые неразрывно связаны с эффективным управлением эмоциями. Принятие ответственности за последствия собственных действий, активная жизненная позиция и конструктивные социальные контакты существенно облегчаются при наличии развитых навыков эмоциональной регуляции, позволяющих справляться со стрессом и избегать деструктивных поведенческих паттернов.
- когнитивный компонент представлен развитым уровнем критического мышления, самопознания и саморефлексии. Указанные когнитивные процессы модифицируются под влиянием эмоционального состояния; способность к когнитивной переоценке (реструктуризации), являющаяся ключевой адаптивной стратегией эмоциональной регуляции, напрямую способствует развитию критичности мышления и адекватности самовосприятия.
- эмоциональный компонент базируется на эмоциональной устойчивости личности, которая, согласно нашей концепции, является прямым следствием сформированности разнообразных и гибких стратегий эмоциональной регуляции. Способность осознавать, понимать и целенаправленно управлять своими эмоциями, особенно в стрессовых ситуациях, выступает ядерной характеристикой данного компонента.
- регулятивный компонент представляет собой способность к саморегуляции, включая эмоциональную, и принятие ответственности за результаты поведения и деятельности. Данный компонент неотделим от эмоциональной регуляции, поскольку именно она выступает основополагающим механизмом самоконтроля и целеполагания.

- поведенческий (продуктивный) компонент [127, с. 449] проявляется через адаптивность к изменяющимся условиям, что является интегральным результатом гармоничного функционирования всех вышеперечисленных компонентов, опосредованного эффективной эмоциональной регуляцией. Легкость адаптации напрямую зависит от способности личности управлять стрессом, сохранять эмоциональное равновесие и конструктивно взаимодействовать с внешней средой.

Уровни сформированности психологического здоровья в контексте нашей модели отражают степень интеграции и гармоничности проявления всех компонентов при доминировании адаптивных стратегий эмоциональной регуляции:

- высокий уровень характеризуется легкостью и гармоничностью приспособления, сохранением эмоционально-психологического равновесия благодаря проактивному использованию адаптивных стратегий регуляции.
- средний уровень сопряжен с трудностями адаптации и значительным эмоционально-психологическим напряжением, которое может быть преодолено при частичной или ситуативной активации адаптивных стратегий, однако в ряде случаев требует внешней помощи.
- низкий уровень обуславливает неспособность к конструктивному взаимодействию со средой, применение дисфункциональных стратегий коммуникации и совладания, что является следствием дефицита или неэффективности эмоциональной регуляции и приводит к существенным психоэмоциональным перегрузкам, требующим глубокой психотерапевтической интервенции [69, с.89].

Уникальность модели заключается в том, что она впервые рассматривает психологическое здоровье не как статичную совокупность свойств, а как динамическую систему, в которой стратегии эмоциональной регуляции

выступают системообразующим и конституирующим фактором. В отличие от большинства существующих подходов (где эмоциональная регуляция является лишь одним из компонентов или следствием), здесь она занимает центральное место, пронизывая все структурные элементы и функциональные процессы.

Ключевые уникальные черты модели:

1. Интеграция структурных и функциональных аспектов – модель объединяет шесть компонентов (ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий) с процессами адаптации, интеграции и регуляции.

2. Акцент на «цене» достижения целей – вводится понятие баланса между успешностью функционирования и субъективными затратами (эмоциональными, когнитивными, временными), что редко встречается в классических моделях.

3. Уровневый характер – выделены три уровня психологического здоровья (высокий/креативный, средний/адаптивный, низкий/дезадаптивный), каждый из которых прямо коррелирует с преобладанием адаптивных или дезадаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

Научная новизна модели может быть описана следующим образом.

1. Эмоциональная регуляция как первичный фактор – впервые в рамках педагогической психологии обосновано, что именно стратегии эмоциональной регуляции (когнитивная переоценка, принятие, планирование и др.) являются не просто предиктором, а механизмом, конституирующим психологическое здоровье личности в образовательной среде.

2. Шестикомпонентная структура с выделением поведенческого и регулятивного блоков – ранее предлагаемые модели (например, у В.И. Слободчикова, Б.С. Братуся) включали 2-4 компонента. Авторская модель расширяет их, добавляя поведенческий (продуктивный) и регулятивный компоненты, что позволяет оценивать не только внутренние состояния, но и реальные адаптивные действия человека.

3. Динамический и вневозрастной аспект – модель объясняет, как одни и те же стратегии эмоциональной регуляции могут обеспечивать стабильные (константные) показатели психологического здоровья на разных возрастных этапах, одновременно допуская вариативность их проявления в зависимости от возрастных и профессиональных особенностей (что особенно важно для сравнения студентов и педагогов).

4. Операционализация уровней через регуляторные профили – в отличие от абстрактных описаний «здоровой личности», модель дает четкие критерии каждого уровня, связанные с частотой и эффективностью применения конкретных когнитивных и поведенческих стратегий (например, на высоком уровне – проактивное использование переоценки, на низком – доминирование катастрофизации и обвинения).

Привлекательность модели (для практики и дальнейших исследований) реализуется в следующих положениях.

1. Диагностическая ценность – модель легла в основу авторского шестифакторного опросника психологического здоровья, который позволяет быстро и надежно оценить состояние личности по каждому компоненту. Это делает модель инструментальной, а не только умозрительной.

2. Практическая направленность – модель указывает на конкретные «мишени» психологической коррекции:

- для студентов – работа с метаэмоциональными схемами (вина за эмоции, страх потери контроля);
- для педагогов – восстановление регуляторных ресурсов, снижение катастрофизации и обвинения, развитие навыков планирования.

3. Дифференцированный подход – модель учитывает различия между группами (студенты / педагоги) и позволяет строить персонализированные программы сопровождения в зависимости от доминирующего регуляторного профиля.

4. Универсальность для образовательной среды – модель может быть использована в вузах, колледжах, центрах повышения квалификации для мониторинга психологического здоровья, профилактики выгорания и разработки тренингов эмоциональной регуляции.

5. Интеграция с гуманистическими технологиями – модель не только описывает, но и предлагает пути формирования психологического здоровья через гуманистические образовательные технологии (кооперативное обучение, рефлексивные практики, тренинги осознанности), что делает ее привлекательной для педагогов-практиков.

Модель психологического здоровья, предложенная в диссертации, является оригинальной, многоуровневой и динамической. Ее уникальность – в центральной роли эмоциональной регуляции как системообразующего фактора. Новизна – в шестикомпонентной структуре, уровневой дифференциации и вневозрастном характере. Привлекательность – в диагностической операционализации, практической направленности на коррекцию и возможности интеграции в реальный образовательный процесс.

Таким образом, с позиций предложенной модели психологическое здоровье выступает как интегральная характеристика личности, динамически формируемая через развитие и применение адаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

Выводы первой главы

Проведенный теоретико-методологический анализ феномена психологического здоровья и его взаимосвязи со стратегиями эмоциональной регуляции позволил сформулировать следующие выводы.

1. Дифференциация понятийного аппарата. В работе разведены понятия «психическое здоровье» (фокус на отдельных психических процессах и отсутствии патологий) и «психологическое здоровье» (интегральная характеристика личности,

отражающая степень успешности ее функционирования, самоактуализации и гармоничного взаимодействия со средой). Психологическое здоровье трактуется как динамическая, многокомпонентная система, не сводимая к простому отсутствию расстройств.

2. Структурно-функциональная модель психологического здоровья. На основе системного анализа выделены и охарактеризованы шесть взаимосвязанных компонентов психологического здоровья: ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий. Показано, что качество и согласованность данных компонентов определяют общий уровень адаптивности, стрессоустойчивости и субъективного благополучия личности.

3. Центральная роль эмоциональной регуляции. Установлено, что стратегии эмоциональной регуляции выступают не одним из частных элементов, а системообразующим и конституирующим фактором психологического здоровья. Именно эффективность, гибкость и репертуар используемых стратегий управления эмоциями детерминируют как структурные характеристики личности, так и успешность реализации интегративной, регулятивной и адаптивной функций.

4. Критериальная база. Обобщение эмпирически верифицированных показателей позволило выделить наиболее репрезентативные критерии психологического здоровья: самопринятие, принятие окружающего мира, автономию, способность к адекватному восприятию реальности и стремление к самоактуализации. Предложена уровневая модель (креативный, адаптивный, дезадаптивный уровни), в основе которой лежит преобладание адаптивных или дезадаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

Таким образом, первая глава создала теоретико-методологический фундамент для эмпирического исследования, операционализировав ключевые конструкты и обозначив центральную роль эмоциональной регуляции в обеспечении психологического здоровья студентов и педагогов вузов.

ГЛАВА 2. СТРАТЕГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1. Общее представление о стратегиях эмоциональной регуляции

Способность к адекватной эмоциональной регуляции в стрессовых ситуациях является одним из важнейших качеств психологически здоровой личности. Рассмотрим основные стратегии эмоциональной регуляции и их психологическое значение. Эмоциональная регуляция – это процесс, с помощью которого люди влияют на свои эмоции: их возникновение, интенсивность, продолжительность и выражение. Исследования в этой области активно развиваются в рамках клинической, когнитивной и социальной психологии, нейронаук и психотерапии.

Под регуляцией эмоций понимается комплекс психических процессов, благодаря которым человек осознанно или автоматически воздействует на модальность, интенсивность и длительность своих эмоций [134; 136; 137, 191; 210; 258] Актуальность изучения регуляции эмоций в контексте психологического благополучия определяется значимостью исследования факторов и механизмов динамики эмоциональных состояний человека в современном мире, который характеризуется высокой интенсивностью стрессовых воздействий и соответственно высоким риском эмоциональных нарушений среди населения. Эмоциональные расстройства являются одним из проявлений психологического неблагополучия. Так, по данным исследований, в США на протяжении жизни депрессивный эпизод переживают 17% населения, а за 12 месяцев – 10%. Известно также, что 15-20% населения страдает тревожным расстройством хотя бы раз на протяжении жизни и 50% из них имеют проблемы с алкоголем. При этом, согласно данным зарубежных коллег, процессы регуляции эмоций являются фактором психологического здоровья человека. Так, по разным

данным от 40 до 75% психических расстройств характеризуется проблемами с регуляцией эмоций [211].

Эмоциональная саморегуляция принадлежит к широкому классу процессов регуляции эмоций, включающих в себя как контроль над собственными чувствами, так и воздействие на чувства других людей в процессе межличностного общения. Поскольку эмоции разворачиваются во времени, эмоциональная регуляция может остановить эмоцию в самом начале, изменить ее силу, время нарастания, приостановления или запуска определенных поведенческих реакций [81, с.83].

В результате эмоциональной саморегуляции могут возникать три основных эффекта [114–115]:

- успокоения (устранения эмоциональной напряженности);
- восстановления (ослабления проявлений утомления);
- активизации (повышения психофизиологической реактивности).

С точки зрения психофизиологии эмоциональная саморегуляция выполняет роль универсального механизма, с помощью которого индивид может противостоять стрессу, и чем выше уровень эмоциональной саморегуляции, тем больше стрессоустойчивость личности [28, с.14].

Обозначим основные современные подходы и исследования процессов эмоциональной саморегуляции [130; 163]:

- Когнитивные модели эмоциональной регуляции. Отечественные исследователи, опираясь на зарубежные когнитивные модели, изучают роль когнитивных процессов (оценки, интерпретации, атрибуции) в возникновении и регуляции эмоций. Особое внимание уделяется влиянию когнитивных искажений и автоматических мыслей на эмоциональное состояние и эффективности когнитивных стратегий регуляции (например, когнитивной реструктуризации).

- Социально-психологические исследования. Изучают влияние социальной поддержки, межличностных отношений и групповых норм на эмоциональную регуляцию. Исследуются механизмы социального научения эмоциональному выражению и регуляции, а также роль эмпатии и эмоционального интеллекта в успешной эмоциональной регуляции в социальных взаимодействиях.
- Развитие эмоциональной регуляции в онтогенезе: отечественные психологи изучают особенности развития эмоциональной регуляции в разные возрастные периоды, начиная с младенчества и заканчивая взрослостью. Особое внимание уделяется роли детско-родительских отношений и стиля воспитания в формировании эффективных стратегий регуляции. Исследуется влияние травматического опыта и неблагоприятных условий развития на формирование дезадаптивных стратегий регуляции.
- Нейропсихологические исследования: используются для изучения мозговых механизмов, лежащих в основе эмоциональной регуляции. Исследуется роль префронтальной коры, лимбической системы и других мозговых структур в процессах подавления, переоценки и осознания эмоций.

Ключевые понятия и концепции [71, с.56-57]:

- Эмоциональная устойчивость. Способность сохранять эмоциональное равновесие в стрессовых ситуациях.
- Эмоциональный интеллект: способность осознавать, понимать, управлять и использовать эмоции.
- Копинг-стратегии – способы преодоления стрессовых ситуаций, которые могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными.
- Эмоциональное выгорание: состояние эмоционального истощения, возникающее в результате длительного стресса.

Особенности отечественного подхода заключается в том, что акцент на роли сознания и саморегуляции – в отличие от некоторых зарубежных подходов,

отечественная психология подчеркивает роль сознательного контроля и саморегуляции в управлении эмоциями.

- Учет культурного контекста. Отечественные исследователи уделяют внимание влиянию культурных норм и ценностей на эмоциональное выражение и регуляцию.
- Интегративный подход: отечественная психология стремится к интеграции различных теоретических подходов (когнитивного, социально-психологического, нейропсихологического) для более полного понимания эмоциональной регуляции [1; 107; 137].

В зарубежных публикациях наиболее близкими понятиями к феномену «эмоциональная саморегуляция» являются «emotional regulation» (эмоциональная регуляция) и «emotion regulation» (регуляция эмоций), «self-regulation» (саморегуляция). Основное различие состоит в том, что если первые два близки по содержанию, то «self-regulation» - более широкий термин, включающий не только эмоциональную, но и когнитивную регуляцию, которые необходимо рассматривать как отдельные феномены [254]. Так, например, Корр определяет саморегуляцию как «способность выполнять требование, инициировать и прекращать деятельность, в соответствии с требованиями ситуации, изменять интенсивность, частоту и продолжительность словесных и моторных действий в различных условиях (социальных, воспитательных), отложить действие по отношению к желаемому объекту или цели, и создать социально одобряемое поведение в отсутствии внешнего наблюдения» [224, с. 204].

Стратегия эмоциональной регуляции – это совокупность осознанных и автоматизированных психологических процессов, и действий, направленных на инициацию, изменение или прекращение эмоциональных состояний, с целью достижения внутриспсихического и межличностного благополучия, повышения адаптивности и поддержания гомеостатического баланса личности. Данные стратегии включают когнитивные, поведенческие и физиологические

компоненты, задействуя механизмы контроля, переоценки, активации или подавления эмоций в ответ на внутренние и внешние стимулы, с целью согласования эмоциональных реакций с текущими ресурсами и требованиями среды [12; 37].

Однако более подробного рассмотрения заслуживают подходы к определению регуляции эмоций. В 1990-х годах XX века наиболее широко используемыми в научной литературе являлись определения, предложенные Thompson и Gross. В ранних работах Gross (1998) характеризовал регуляцию эмоций как совокупность действий, которые человек способен контролировать, а именно: (а) какие эмоции переживаются; (б) каким образом и в какое время они возникают у индивида; (в) способы их выражения и то, как они могут наблюдаться окружающими [213; 218; 261].

Werner и Gross [253] детализировали особенности дисфункциональной регуляции эмоций, опираясь на «Модальную модель» Gross. Центральная идея данного подхода заключается в том, что любая стратегия регуляции эмоций может обладать как адаптивными, так и дезадаптивными характеристиками, что зависит от частоты и интенсивности ее применения.

Первая стратегия в модели Gross – «Выбор ситуации» [210] – предполагает прогнозирование индивидом траектории развития собственных эмоций и стремление избегать определенных ситуаций, тогда как другие ситуации, напротив, активно иницируются. Дисфункциональная регуляция на данном этапе может проявляться в хроническом избегании одних и тех же ситуаций, что в конечном итоге приводит к снижению социальной, образовательной и профессиональной активности. Таким образом, краткосрочная цель – избегание негативных эмоциональных состояний – наносит ущерб долгосрочным личностным целям, которые остаются нереализованными вследствие избегания определенного опыта (например, публичных выступлений, межличностной близости, принятия ответственности).

Вторая стратегия, описанная Gross, – «Модификация ситуации» – связана с усилиями индивида, направленными на изменение эмоционального воздействия ситуации. Патологические проявления данной стратегии включают разнообразные подготовительные мероприятия, меры безопасности и манипуляции, которые истощают индивида и, закрепляясь, формируют вторичные симптомы в виде дисфункций в отношениях, магических ритуальных действий и т.д. [198; 211]

В качестве примеров можно привести изнурительную подготовку к выступлению у лиц с социальной тревожностью, демонстрацию печали партнеру в попытке привлечь его внимание при истерическом расстройстве личности, привычку постоянно носить с собой полный комплект медикаментов у лиц, страдающих паническими атаками. Важно проводить дифференциацию между проблемно-ориентированным копингом [229], представляющим собой конструктивные усилия по изменению ситуации, и дезадаптивными стратегиями, которые характеризуются нерациональным использованием когнитивных ресурсов (например, заучивание публичной речи наизусть), блокировкой переживания ситуации в результате избыточного самоконтроля или формированием ритуальных действий.

Третья стратегия, обозначенная Gross как «Распределение внимания», отражает способность человека направлять внимание на те аспекты, ситуации, которые позволяют максимально оптимизировать эмоциональное состояние. Данная стратегия актуализируется в тех случаях, когда попытки выбора ситуации либо ее изменения оказываются исчерпанными. Такие процессы и состояния, как руминации (навязчивое «умственное пережевывание»), беспокойство и отвлечение, могут приобретать дисфункциональный характер и способствовать развитию психопатологии, если их частота и интенсивность имеют высокую степень выраженности [238].

Руминации представляют собой навязчивые размышления о прошлых ситуациях, последствиях этих ситуаций с фиксацией на негативных оценках. В исследованиях показано, что склонность к руминациям связана с преобладанием негативного аффекта [144, с.32].

Беспокойство имеет механизм, близкий к руминациям, однако фиксация внимания на негативных размышлениях «привязывается» не к прошлым событиям, а к будущим. В исследованиях Borkovec [196] продемонстрировано, что беспокойство снижает физиологическое возбуждение в процессе воображения ситуаций публичных выступлений. Таким образом, переработка возбуждения посредством беспокойства несколько снижает актуальный дистресс, однако в долгосрочной перспективе оно затрудняет привыкание к эмоциогенным стимулам.

Роль процессов внимания в регуляции эмоций наиболее часто проявляется в стратегии отвлечения, благодаря которой индивид перенаправляет внимание в сторону незмоциональных аспектов жизненной ситуации – в ментальном или поведенческом плане.

Четвертая стратегия в модели Gross – когнитивная переоценка – отражает изменения интерпретации эмоциогенной ситуации с целью управления эмоциями. В ряде исследований продемонстрирован адаптивный вклад когнитивной переоценки в эмоциональное благополучие человека. Использование когнитивной переоценки позитивно связано с более высокой частотой переживания положительных эмоций и более низкой – отрицательных, а также с психологическим благополучием и благоприятными межличностными отношениями [241; 251]. Однако, с другой стороны, переоценка может приводить к принятию себя (например, «В глазах других я сейчас выгляжу глупцом»). Показано, что индивиды, склонные к частому самооцениванию, переживают больше негативных эмоций и более подвержены депрессии [191].

Психопатологические проявления когнитивной переоценки как стратегии регуляции эмоций проявляются также в негативной интерпретации переживания отрицательных эмоций и, следовательно, сопротивлении им («Я ненавижу себя, когда волнуюсь»). Такие оценки ведут к формированию вторичных эмоций – «эмоций в связи с эмоциями». Страх перед собственными эмоциями характерен для пациентов с генерализованным тревожным и паническим расстройством [109, с.63]. Психологам и психотерапевтам, работающим с клиентами, имеющими эмоциональные расстройства, хорошо известно, что зачастую нарушения порождают не сами первичные эмоции, связанные с трудными жизненными ситуациями, а когнитивная оценка (прежде всего – неприятие) этих эмоций, вызывающая вторичные эмоции (например, вины и стыда).

Заключительная, пятая стратегия в последовательной модели эмоциональной регуляции касается модификации самой эмоциональной реакции, где ключевыми механизмами выступают эмоциональная экспрессия и ее подавление. Роль эмоционально-экспрессивного поведения амбивалентна: общепризнано, что выражение негативных эмоций способствует улучшению психоэмоционального состояния, однако исследование Izard [222] продемонстрировало, что эмоционально-экспрессивное поведение не снижает, а в ряде случаев даже интенсифицирует переживаемую эмоцию.

В таблице 8 приводится соотнесение определенных стратегий регуляции эмоций с видами психических расстройств.

Таблица 8

Дисфункциональная регуляция эмоций и психические расстройства
[33; 119; 134; 239]

Стратегии регуляции эмоций по Гроссу	Виды дисфункциональной регуляции эмоций	Эмоциональное расстройство
1. Выбор ситуации	Избегание эмоциогенных ситуаций	фобии; генерализованное тревожное расстройство; посттравматическое стрессовое расстройство
	Включенность в рискованные, опасные для жизни ситуации	изменения личности после психической травмы; антисоциальное расстройство личности; мании
2. Изменение ситуации	Использование «сигналов безопасности»	паническое расстройство; психосоматические расстройства
	Растрачивание ресурсов (избыточная подготовка)	социальная фобия
	Манипуляция в межличностных отношениях	истерическое расстройство личности; нарциссическое расстройство личности; пограничное расстройство личности
	Избыточный самоконтроль	обсессивно-компульсивное расстройство; социальная фобия
	Противоправные действия	антисоциальное расстройство личности
	Ритуалы	обсессивно-компульсивное расстройство
3. Распределение внимания	Концентрация (беспокойство, руминации)	генерализованное тревожное расстройство; депрессия; обсессивно-компульсивное расстройство
	Отвлечение	шизоидное расстройство личности
4. Когнитивная переоценка	Отрицательная оценка эмоций (непринятие, «фобия эмоций»)	пограничное расстройство личности; паническое расстройство; генерализованное тревожное расстройство; депрессия
5. Изменение эмоциональной реакции	Подавление эмоций	психосоматические расстройства; обсессивно-компульсивное расстройство; депрессия

Стратегии регуляции эмоций по Гроссу	Виды дисфункциональной регуляции эмоций	Эмоциональное расстройство
	Использование психоактивных веществ	зависимости
	Неспособность контролировать связанное с эмоциями импульсивное поведение	пограничное расстройство личности; антисоциальное расстройство личности
	Самоповреждение	пограничное расстройство личности

Накопленные к настоящему времени эмпирические данные подтверждают наличие взаимосвязи между особенностями регуляции эмоций, с одной стороны, и уровнем психологического благополучия, а также выраженностью психопатологической симптоматики с другой. В этой связи индивидуальные различия в сфере эмоциональной регуляции приобретают значимость в контексте психокоррекционной работы и психотерапии. В ходе психотерапевтического процесса представляется целесообразным развивать способность к принятию собственных эмоций, изменять убеждения и установки, касающиеся допустимого уровня эмоционального дискомфорта, формировать навыки когнитивной переоценки, повышать способность к конструктивному выражению эмоций и другие значимые компетенции.

В начале 2000-х годов определения регуляции эмоций сохраняли столь же высокую степень разнообразия. Рассмотрим некоторые из них.

Bridges, Margie и Zaff (2001) полагают, что регуляция эмоций представляет собой совокупность процессов, посредством которых человек может инициировать возникновение положительной или отрицательной эмоции, удерживать ее, контролировать или изменять; авторы проводят разграничение между переживанием эмоций и способами их демонстрации [197].

Ziv с соавторами акцентируют внимание на осознанности и

преднамеренности: саморегуляция включает широкий спектр самоинициируемых поведенческих актов, направленных на регуляцию и изменение эмоционального, когнитивного и поведенческого возбуждения посредством осознанных, целенаправленных, гибких и усиленных (активирующих либо тормозящих) действий [265].

Zeman с соавторами (2001) подчеркивают, что эмоциональная регуляция не сводится исключительно к подавлению эмоций. Она представляет собой динамичный и сложный процесс, включающий механизмы контроля, такие как преувеличение, замещение и нейтрализация, наряду с торможением [264].

Dahl (2001) в определении эмоций указывает на наличие целевого компонента: регуляция эмоций – это попытка человека управлять эмоциями таким образом, чтобы конкретная эмоция могла быть использована для достижения поставленной цели [204].

Cicchetti с соавторами (1991) обращают внимание на роль регуляции в процессе адаптации индивида, определяя эмоциональную регуляцию как «внутренние и внешние факторы, посредством которых эмоциональное возбуждение перенаправляется, контролируется, изменяется и модифицируется, чтобы индивидум мог адаптироваться в эмоционально заряженных ситуациях». Авторы подчеркивают значение регуляции эмоций для поддержания внутреннего возбуждения «в пределах управляемого, оптимизирующего деятельность диапазона» [203].

О сходной функции пишут Panfile и Laible (2012), рассматривающие эмоциональную регуляцию как способность человека реагировать на требования окружающей среды посредством контролируемого проявления широкого спектра эмоций (как положительных, так и отрицательных) [241].

Важной концепцией в ряду подходов к эмоциональной регуляции выступает теория копинга. Модель «Совладание / Регуляция» (Lazarus & Folkman) вводит для обозначения осознаваемых усилий личности, предпринимаемых в ситуации

психологической угрозы, понятия копинг-поведения, или копинг-стратегий (coping) [91; 192].

Таблица 9

Копинг-реакций и копинг-действий [73, с.88]

Копинг, ориентированный на ситуацию	Активное влияние Бегство/уход Пассивность
Копинг, ориентированный на репрезентацию	Поиск информации/Вытеснение информации
Копинг, ориентированный на оценку	Переоценка/придание смысла Изменение цели

Из таблицы 9 видно, что реакции совладания нацелены на то, чтобы повлиять либо на окружающий мир, либо на самого себя, либо на то и другое. Этому соответствует в определенной степени два вида совладающего поведения: копинг, ориентированный на проблему, и копинг, сфокусированный на эмоциях.

Разными авторами предложены различные типы копинг-стратегий. Выделяют и такие копинг-стратегии, как направленность на решение проблем, поиск социальной поддержки и избегание.

Интегративная модель (Gyurak et al., 2011) представляет собой комплексный подход к пониманию того, как люди управляют своими эмоциями. Эта модель объединяет различные процессы и факторы, участвующие в регуляции эмоций, и предлагает рассматривать их как динамически взаимодействующие системы [217, с.405–406].

Основные компоненты модели:

- Ситуационная селекция (Situation Selection): процесс выбора или избегания ситуаций, которые могут вызвать определенные эмоции. Это активная стратегия, направленная на изменение вероятности возникновения нежелательных эмоций.
- Модификация ситуации (Situation Modification): активное изменение характеристик ситуации для уменьшения ее эмоционального воздействия. Это

включает в себя как физические изменения, так и изменения в социальном окружении.

- Перераспределение внимания (Attentional Deployment) – направление внимания в сторону, которая уменьшает влияние эмоционально заряженных стимулов. Это может включать в себя отвлечение, концентрацию на нейтральных аспектах ситуации или переключение внимания на другие задачи.
- Когнитивная переоценка (Cognitive Change): изменение способа мышления о ситуации, чтобы изменить ее эмоциональное значение. Это включает в себя переоценку, переосмысление или придание другого значения событиям, чтобы уменьшить негативные эмоции или усилить позитивные.
- Модуляция ответа (Response Modulation). В данном случае имеет место прямое воздействие на эмоциональные проявления после того, как эмоция уже возникла. Это может включать в себя подавление выражений лица, контроль физиологических реакций (например, дыхания) или использование медикаментов.

Существует множество способов классификации стратегий эмоциональной саморегуляции. Ниже представлены наиболее распространенные и научно обоснованные категории:

А. Стратегии, ориентированные на проблему (Problem-focused strategies). Эти стратегии направлены на изменение ситуации, вызывающей негативные эмоции [135]:

1. Активное решение проблем (Active problem-solving): определение проблемы, поиск информации, разработка и реализация плана действий для решения проблемы. Эта стратегия считается адаптивной и эффективной.
2. Планирование (Planning): Обдумывание стратегий и тактик для решения проблемы.

3. Поиск социальной поддержки (Seeking social support): Обращение к другим людям за советом, помощью или эмоциональной поддержкой. Важно различать инструментальную поддержку (конкретная помощь в решении проблемы) и эмоциональную поддержку (выражение сочувствия, понимания).

В. Стратегии, ориентированные на эмоции (Emotion-focused strategies). Эти стратегии направлены на изменение эмоциональной реакции на ситуацию, которую нельзя изменить.

1. Когнитивная переоценка (Cognitive reappraisal): изменение интерпретации ситуации или эмоциональной значимости стимула. Существует два основных типа переоценки:
2. Переоценка ситуации. Изменение оценки обстоятельств (например, поиск позитивного смысла в негативной ситуации).
3. Переоценка самооценки. Изменение оценки собственной роли и ответственности в ситуации.
4. Принятие (Acceptance): признание и принятие эмоций без попыток их подавить или изменить. Принятие не означает согласия с ситуацией, а скорее осознание реальности и снижение сопротивления негативным эмоциям.
5. Фокусировка на позитивных аспектах (Positive refocusing): направление внимания на позитивные события, мысли или чувства.
6. Религиозный копинг (Religious coping) – использование религиозных убеждений и практик для преодоления стресса и негативных эмоций.
7. Подавление (Suppression): подавление внешнего выражения эмоций. Эта стратегия часто считается дезадаптивной, поскольку может приводить к усилению физиологического возбуждения и ухудшению психического здоровья.
8. Дистанцирование (Distancing): отстранение от ситуации или эмоций, обычно посредством юмора или иронии.

9. Бегство-избегание (Escape-avoidance). Стремление избежать неприятных мыслей, чувств или ситуаций. Эта стратегия часто является дезадаптивной и может приводить к усилению тревоги и депрессии [71, с.56].

С. Физиологические стратегии (Physiological strategies) [88]:

1. Эти стратегии направлены на изменение физиологического состояния организма для регуляции эмоций.
2. Релаксационные техники (Relaxation techniques): методы, направленные на снижение физиологического возбуждения (например, прогрессивная мышечная релаксация, дыхательные упражнения, медитация).
3. Физические упражнения (Physical exercise). Регулярные физические нагрузки способствуют снижению стресса, улучшению настроения и регуляции эмоций.
4. Здоровый образ жизни (Healthy lifestyle): достаточный сон, правильное питание и отказ от вредных привычек способствуют улучшению эмоциональной регуляции.
5. Медикаментозная терапия (Pharmacological therapy). Использование лекарственных препаратов для регуляции эмоционального состояния (применяется только по назначению врача).

Выбор стратегии эмоциональной саморегуляции зависит от множества факторов [38; 58; 103; 243]:

- Личностные особенности: индивидуальные различия в темпераменте, характере, стиле мышления и эмоциональном интеллекте.
- Культурные нормы: социальные ожидания и нормы, определяющие приемлемость различных способов выражения и регуляции эмоций.
- Ситуационные факторы, то есть характеристики ситуации, включая степень контроля над ситуацией, наличие социальной поддержки и уровень стресса.
- Возраст и развитие: с возрастом развиваются более сложные и адаптивные стратегии регуляции.

Значительную роль среди стратегий эмоциональной регуляции выполняют когнитивные методы, позволяющие человеку осуществлять целенаправленное управление своими эмоциями и чувствами. Основопологающими условиями успешного управления выступают осознание эмоциональных состояний и возможность контроля над формами их проявления.

Согласно концепции Яна Рейковского, существует два варианта осознания эмоций [151, с.124]:

1. Проявляющийся в виде самостоятельного и организованного процесса воздействующего на активность субъекта и воспринимаемого субъективно. Индивид ясно ощущает наличие переживания, отличающегося от предшествующих.

2. Собственно осознание, заключающееся в понимании человеком текущего эмоционального состояния и возможности выразить его вербально. Вторая форма осознания особенно важна, так как подразумевает интеграцию воспринятых эмоциональных сигналов в существующую информационную структуру личности, формируется обществом и личным опытом.

Именно эта вторая разновидность осознания составляет основу для последующего контроля над эмоциями. Эффективный контроль основывается на способности предсказывать динамику эмоций, выявлять факторы, определяющие их силу, длительность и возможные последствия. Прямым воздействием на сами эмоции невозможно добиться желаемого результата, однако возможно косвенное регулирование через объекты, потребности и знаки.

Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции обеспечивают управление как интенсивностью эмоциональных состояний, так и их экстенсивной частью, связанной с наличием эмоциогенных ситуаций. Использование адаптивных стратегий регуляции эмоций (принятие, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка и рассмотрение в перспективе) является фактором защиты от дистресса и

депрессии. Негибкие стратегии эмоциональной регуляции, не соответствующие контексту и не согласованные с персональными целями, способствуют развитию психических расстройств [218; 225; 235].

В целом, стратегии эмоциональной регуляции обнаруживают устойчивую связь с показателями психологического здоровья и благополучия. В данном контексте заслуживают внимания результаты исследований, посвященных сопоставлению соотношения регуляции эмоций с психологическим благополучием на российских выборках и данных, полученных американскими исследователями.

В исследовании [137, с. 38-42] были выявлены корреляционные взаимосвязи между подавлением эмоций и выраженностью психопатологической симптоматики, измеренной с помощью опросника SCL-90-R. Продemonстрировано, что лица, склонные к подавлению эмоций, чаще обнаруживают депрессивные и навязчивые состояния, а также психосоматические симптомы. При этом когнитивная переоценка как способ регуляции эмоций не выявила значимых связей с показателями дистресса.

В работе [139, с.244] изучалась сопряженность стратегий регуляции эмоций - «Подавление» и «Когнитивная переоценка» - с субъективной оценкой психологического благополучия и межличностных отношений. Установлено, что преобладание стратегии когнитивной переоценки при регуляции эмоций сопряжено с низким уровнем напряженности, конфликтности и агрессивности в межличностных отношениях, а также положительно связано с субъективным переживанием психологического благополучия. Подавление эмоций значимо не коррелирует с субъективным благополучием. Вместе с тем выявлено, что отчужденность в межличностных отношениях положительно связана с выраженностью стратегии подавления эмоций.

Исследование [134, с. 37] показало, что низкая способность к когнитивной переоценке и склонность к эмоциональной экспрессии (низкие показатели

подавления эмоций) наряду с эмоциональной нестабильностью выступают предикторами выраженности негативного аффекта как в русской, так и в итальянской культурах. Полученные данные позволяют предположить, что для русских и итальянцев подавление эмоций является нормативной стратегией, что согласуется с представлениями о коллективистических культурах, к числу которых может быть отнесена Россия.

В работе [138, с. 145] были выявлены положительные корреляции между шкалой «Позитивный аффект» и стратегией регуляции эмоций «Когнитивная переоценка». Обнаруженная закономерность совпадает с данными, полученными на американских выборках [212, с.360]. Когнитивная переоценка положительно коррелирует с экстраверсией, добросовестностью и открытостью новому опыту. Данные результаты расходятся с выводами, полученными Джоном и Гроссом на американской выборке, согласно которым когнитивная переоценка обнаруживает единственную значимую, но невысокую отрицательную связь с нейротизмом.

Склонность к подавлению эмоций не коррелирует со спецификой эмоциональных состояний (позитивный и негативный аффект). Выявленные взаимосвязи обнаруживают отличия по сравнению с закономерностями, установленными в США. Иными словами, для американцев характерно переживание благополучия при наличии возможности внешнего выражения как позитивных, так и негативных эмоций, тогда как у российских респондентов подобная закономерность не прослеживается, и их эмоциональное состояние не связано с тем, подавляют они эмоции или нет. В исследовании также показано, что из личностных особенностей подавление эмоций имеет связь только с экстраверсией: интроверты в большей степени склонны к подавлению, чем экстраверты. Американскими исследователями также была выявлена единственная корреляция между подавлением и темпераментальными свойствами: экстраверсия отрицательно коррелирует со склонностью к подавлению эмоций. Следовательно, соотношение подавления эмоций и

личностных особенностей является инвариантным для обеих культурных выборок [208; 229; 242; 246; 261].

Резюмируя, можно говорить о том, что современные исследования подтверждают, что стратегии эмоциональной регуляции являются значимым предиктором психологического здоровья. Развитие адаптивных стратегий (переоценка, принятие) и коррекция дисфункциональных (подавление, руминация) открывают новые возможности для профилактики и терапии психических расстройств, а также для повышения качества жизни в целом.

2.2. Стратегии эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов

В современной образовательной среде, отличающейся высокими когнитивными и эмоциональными нагрузками, проблема сохранения психологического здоровья участников образовательного процесса приобретает первостепенное значение. Студенты и педагоги высших учебных заведений выступают ключевыми фигурами данного процесса, испытывая хронический стресс, обусловленный академической нагрузкой, социальными взаимодействиями и высокой степенью ответственности. В этом контексте способность к эффективному управлению собственными эмоциями рассматривается как критически значимый ресурс, детерминирующий не только профессиональную успешность, но и общее психологическое благополучие.

Эмоциональная регуляция представляет собой процесс, посредством которого индивиды оказывают влияние на то, какие эмоции они переживают, когда они их переживают и каким образом эти эмоции выражаются [214, с.132]. Стратегии эмоциональной регуляции подразделяются на адаптивные (способствующие благополучию) и дезадаптивные (усугубляющие стрессовые состояния).

Ключевой теоретической парадигмой в изучении эмоциональной регуляции

выступает модель процесса регуляции эмоций Дж. Гросса (Process Model of Emotion Regulation). Согласно данной модели, стратегии эмоциональной регуляции могут быть классифицированы в зависимости от временного интервала их применения в процессе генерации эмоции. Выделяются antecedent-ориентированные стратегии (применяемые до возникновения полномасштабной эмоциональной реакции) и реакция-ориентированные стратегии (реализуемые после ее возникновения).

К числу наиболее изученных и широко известных стратегий относятся [191,192, 219, с. 920]:

1. Когнитивная переоценка (Cognitive Reappraisal): antecedent-ориентированная стратегия, заключающаяся в изменении интерпретации ситуации с целью трансформации ее эмоционального воздействия.

2. Подавление экспрессии (Expressive Suppression): реакция-ориентированная стратегия, направленная на сокрытие поведенческих проявлений переживаемой эмоции.

3. Принятие (Acceptance): неоценочное принятие возникающих эмоций и мыслей без попыток их изменения.

4. Планирование решения проблемы (Problem Solving): активные попытки изменения ситуации, вызвавшей негативную эмоцию.

5. Руминация (Rumination): пассивная и повторяющаяся фокусировка на симптомах дистресса и его возможных причинах и последствиях, представляющая собой дисфункциональную стратегию.

Феномен эмоциональной регуляции приобретает особую значимость в современных педагогических подходах, обуславливая необходимость обращения к данному аспекту образовательной практики. Проведенное теоретико-методологическое исследование позволило выявить ключевые характеристики эмоциональной регуляции, отраженные в ее сущности и функциональной структуре. Говоря о стратегиях эмоциональной регуляции у студентов

учреждений среднего и высшего профессионального образования, можно констатировать следующее: академическая среда предъявляет к обучающимся высокие требования, связанные с экзаменационными испытаниями, публичными выступлениями, значительной учебной нагрузкой и социальными взаимодействиями [112, с. 74].

Основные функции эмоциональной регуляции заключаются в минимизации отрицательных эмоций, поддержании оптимального эмоционального фона и адаптации субъекта к окружающей среде. Выделяются следующие направления [156, с.79]:

- предупреждение угроз физическому и психологическому благополучию;
- поддержание желаемого эмоционального состояния для эффективного достижения целей;
- трансформация эмоционального опыта в позитивном ключе либо коррекция ситуаций, значимых для субъекта.

Процесс формирования эмоциональной регуляции у студентов среднего и высшего профессионального образования состоит из последовательных этапов [102, с.39]:

1. Первичное эмоциональное реагирование характеризуется базовым уровнем регуляции, обеспечивая первоначальную защиту от неблагоприятных воздействий. Ресурсы включают индивидуализированные черты характера, физическое здоровье, темперамент и удовлетворенность жизнью.

2. Стадия сопротивления, соответствующая сознательному контролю над эмоциональными реакциями, проявляется через реализацию традиций, норм и ценностей социума. На данном этапе важную роль играют волевые качества личности.

3. Этап совладания, относящийся к высшему уровню саморегуляции, предполагает абсолютно сознательную стратегию преодоления трудностей, включая переосмысление собственных жизненных смыслов и ценностей.

Ключевое значение приобретают рефлексивные процессы, активное взаимодействие и наличие четких моральных ориентиров.

В целом, в образовательном пространстве среднего и высшего профессионального образования возможно создание следующих педагогических условий, направленных на развитие ресурсов, обеспечивающих становление эмоциональной регуляции у обучающихся [75]:

- актуализация ценности и смысла профессиональной деятельности в содержании образования;
- социально-психологическое сопровождение развития эмоциональной регуляции обучающихся на весь период профессиональной подготовки, включающее мониторинг, социально-психологические тренинги, профессионально-ролевые игры и т.п., обеспечивающие развитие у обучающихся ценностного отношения к своему здоровью;
- применение педагогических технологий, методов и средств, направленных на развитие коммуникативной культуры, рефлексии, волевых качеств, субъектной активности.

Таким образом, приведенный анализ позволяет определить структуру и содержание процесса формирования эмоциональной регуляции, раскрывая возможности оптимизации образовательного пространства для поддержки личностного роста будущих профессионалов.

Далее нами предпринята попытка формирования комплексной четырехфакторной иерархической модели, которая не просто перечисляет детерминанты, но и раскрывает их функциональную роль и взаимосвязи в формировании адаптивных стратегий эмоциональной регуляции.

В рамках нашего диссертационного исследования мы сформулировали название модели: «Модель ресурсной архитектуры эмоциональной регуляции» (Resource Architecture Model of Emotion Regulation)

Основная идея модели заключается в том, что эффективная эмоциональная регуляция – это не изолированный навык, а сложная, многоуровневая функциональная система, которая надстраивается над базовыми личностными ресурсами. Эти ресурсы организованы иерархически и определяют, какие когнитивные и поведенческие стратегии будут доминировать у человека в стрессовых ситуациях. В основе модели лежит различие между фундаментальными и надстроечными факторами.

Модель состоит из четырех интегративных блоков (факторов), которые взаимодействуют между собой.

1. ЛИЧНОСТНО-РЕСУРСНЫЙ ФАКТОР (БАЗОВЫЙ)

Это фундамент, ядро личности, определяющее общую способность к адаптации и проактивности.

– Жизнестойкость (Hardiness): вовлеченность, контроль, принятие вызова. Это ключевой буфер, который позволяет человеку не только сопротивляться стрессу, но и видеть в нем возможность для роста. Высокая жизнестойкость создает готовность к встрече с эмоционально-насыщенными ситуациями, снижая потребность в дезадаптивных защитах (избегание, подавление).

– Критическое мышление – способность анализировать, отделять факты от интерпретаций и оспаривать собственные иррациональные убеждения. Этот фактор является основой для когнитивной переоценки, позволяя человеку распрямлять стрессовую ситуацию и находить в ней новые смыслы.

– Креативность. Гибкость мышления, способность генерировать нестандартные решения и видеть ситуацию под разными углами. В контексте эмоциональной регуляции креативность обеспечивает вариативность поведенческих и когнитивных стратегий, не позволяя застревать на дезадаптивных паттернах (руминации, катастрофизации).

2. КОГНИТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ФАКТОР

Это «процессор», который определяет, как человек использует свой личностный ресурс для анализа ситуации и планирования действий.

Целеполагание. Способность определять значимые, ясные и реалистичные цели. Наличие четких целей структурирует эмоциональный опыт, переключая фокус внимания с переживаний (что я чувствую?) на действия (что я могу сделать для достижения цели?).

Анализ ситуации. Способность к системному и детальному анализу причинно-следственных связей в трудной ситуации. Это предотвращает когнитивные искажения (например, свехобобщение), позволяя увидеть ситуацию в ее сложности и, следовательно, выбрать адекватную стратегию совладания.

Планирование. Навык построения пошагового плана действий. Это ключевой механизм перехода от эмоционально-ориентированного совладания (которое может быть пассивным) к проактивному, проблемно-ориентированному копингу. Планирование дает ощущение контроля и снижает тревогу неопределенности.

3. КОММУНИКАТИВНО-СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР

Это интерфейс взаимодействия с другими людьми, который определяет, насколько эффективно человек может использовать внешние ресурсы и выстраивать поддерживающую среду.

– Коммуникативные и организаторские склонности: социальная смелость, инициативность в общении, способность организовывать взаимодействие. Эти черты позволяют человеку не только эффективно выражать свои эмоции, но и активно формировать социальное окружение, обращаясь за помощью и поддержкой, когда это необходимо.

– Коммуникативная компетентность: навыки активного слушания, эмпатии, умение ясно и понятно выражать свои чувства. Эта компетенция критически важна для предотвращения межличностных конфликтов (которые

являются сильным стрессором) и для получения качественной обратной связи, которая помогает в регуляции.

4. СРЕДОВО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ФАКТОР

Это внешний контекст, который выступает в роли модератора, либо усиливая, либо ослабляя внутренние ресурсы.

– Характеристики образовательного коллектива: психологический климат, уровень поддержки и принятия в группе/коллективе. Это внешний ресурс: благоприятный климат работает как социальный буфер, снижая общий уровень стресса и облегчая использование адаптивных стратегий (безопасно делиться переживаниями). Неблагоприятный климат, напротив, истощает ресурсы.

– Уровень общительности – в данном контексте это не просто черта личности, а результат взаимодействия личностных и средовых факторов. В высокообщительной среде человек получает больше возможностей для социальной поддержки, что укрепляет его регуляторные способности.

– Принятие конструктивной борьбы (готовность и умение вступать в содержательные конфликты и дискуссии, воспринимая их как инструмент развития, а не как угрозу). Это метанавык, который позволяет превращать межличностные разногласия из дестабилизирующего фактора в средство для поиска решений и прояснения ценностей.

Психологический механизм и профили

Ключевой тезис модели: Взаимодействие этих четырех факторов порождает два полярных регуляторных профиля, которые вы эмпирически верифицировали.

1. Студенческий профиль (Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями): наличие сильного Личностно-Ресурсного Фактора (жизнестойкость, креативность), интегрированного с развитым Когнитивно-Рефлексивным мышлением, создает высокий адаптационный

потенциал. Однако, этот потенциал не всегда находит адекватную разрядку в Коммуникативно-Социальном и Средовом факторах (отсюда парадокс осознанной дисфункциональности – интенсивная внутренняя рефлексия, не ведущая к полному принятию себя).

2. Педагогический профиль (Профиль регуляторно-эмоционального дефицита). Хроническое воздействие стрессогенного Средового фактора (характеристики коллектива, высокие требования) на фоне снижения Личностно-Ресурсного (истощение жизнестойкости) и Когнитивно-Рефлексивного (дефицит планирования) ресурсов приводит к доминированию защитных, дезадаптивных стратегий (эмоциональная ригидность, катастрофизация, внешний локус контроля). Коммуникативный фактор здесь также деформируется, принимая формы ведомости и эскапизма.

Вывод по модели

Данная четырехфакторная модель интегрирует теоретические положения системного, ресурсного и дифференциального подходов. Она демонстрирует, что недостаточно развивать только стратегии эмоциональной регуляции изолированно. Эффективная коррекция и профилактика должны быть разнонаправленными:

– Для студентов необходимо укреплять Коммуникативно-Социальный фактор, превращая высокую рефлексия из самокритики в принятие (через навыки самосострадания, развитие эмпатии к себе).

– Для педагогов фокус должен быть на восстановлении Личностно-Ресурсного (жизнестойкость) и активизации Когнитивно-Рефлексивного фактора (развитие навыков планирования и анализа для преодоления выученной беспомощности и внешнего локуса контроля).

Факторный анализ модели «ресурсная архитектура эмоциональной регуляции»

Предложенная четырехфакторная модель не является статичной классификацией, а описывает динамический процесс. Для проведения факторного анализа необходимо операционализировать каждый из четырех теоретических факторов через эмпирические переменные (шкалы использованных в исследовании методик) и интерпретировать полученные связи.

Таблица 10

Факторная структура модели: операционализация и эмпирические корреляты³

Фактор модели	Эмпирические индикаторы (Диагностические шкалы)	Ключевые корреляции (r, p<0.01)	Интерпретация в контексте модели
1. Личностно-Ресурсный (Базовый фундамент)	Методики: Шестифакторный опросник (когнитивный, регулятивный компоненты); ОКРЭ (стратегии). Индикаторы: Креативность, Рефлексия, Жизнестойкость (через регулятивный компонент), Когнитивная переоценка (ERQ)	+ с Когнитивной переоценкой (ERQ). + с Адаптивностью (СПА) и Регулятивным компонентом здоровья. - с Дезадаптивностью (СПА)	Этот фактор выступает как «базальный ресурс». Его высокий уровень у студентов объясняет их склонность к проактивному копингу. Дефицит этого фактора у педагогов коррелирует с истощением и снижением гибкости мышления
2. Когнитивно-Рефлексивный (Процессор)	Методики: ОКРЭ; Шестифакторный опросник (когнитивный, регулятивный). Индикаторы: Перефокусировка на планирование, Помещение в перспективу,	+ с Перефокусировкой на планирование (ОКРЭ). + с Целеполаганием и Внутренним контролем (СПА). - с Руминациями (Лихи).	Определяет переход от переживания к действию. У студентов этот фактор работает эффективно (высокий уровень планирования). У педагогов он «заблокирован» доминированием катастрофизации, что мешает конструктивному анализу

³ Данная таблица отображает, как теоретические факторы модели наполняются конкретным психологическим содержанием, измеренным в исследовании.

Фактор модели	Эмпирические индикаторы (Диагностические шкалы)	Ключевые корреляции (r , $p < 0.01$)	Интерпретация в контексте модели
	Анализ ситуации		
3. Коммуникативно-Социальный (Интерфейс)	Методики: Шестифакторный опросник (поведенческий); Тест СПА. Индикаторы: Поиск поддержки, Принятие других, Коммуникативные склонности, Уверенность	+ с Принятием других (СПА). + с Поведенческим компонентом здоровья. - с Ведомостью и Эскапизмом (СПА)	Этот фактор позволяет не только «перерабатывать» эмоции внутри, но и регулировать их через социальное взаимодействие. У педагогов он деформирован (высокое неприятие других и одиночество), что лишает их важного внешнего ресурса поддержки
4. Средово-Динамический (Модератор)	Методики: Опросник Лихи; Тест СПА; PERMA. Индикаторы: Одиночество, Инвалидация (неприятие чувств), Негативные эмоции, Принятие конструктивной борьбы	+ с Негативными эмоциями и Одиночеством (PERMA). + с Инвалидацией и Низким консенсусом (Лихи). - с Эмоциональным комфортом (СПА)	Это контекстуальный фактор «внешней нагрузки». Высокая стрессогенность среды и отсутствие поддержки (инвалидация) истощают ресурсы. Для педагогов именно этот фактор выступает ключевым триггером, «включающим» дезадаптивные стратегии

Таблица 11

Профильный анализ: взаимодействие факторов⁴

Профиль	Характеристика факторных блоков	Эмпирические маркеры ($p < 0.001$)	Феноменология (Качественная интерпретация)
«Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными»	1. Личностно-Ресурсный: Высокий. 2. Когнитивно-Рефлексивный: Высокий. 3. Коммуникативно-	•Высокий регулятивный и когнитивный компоненты • Высокие адаптивные стратегии (планирование, переоценка)	Парадокс - мощный внутренний ресурс (факторы 1 и 2) вступает в конфликт с социальной оценкой (фактор 3). Студент интенсивно «перерабатывает» эмоции, но

⁴ Данная таблица интегрирует количественные различия из диссертации и качественную интерпретацию из модели, показывая, как сочетание факторов формирует два контрастных профиля.

Профиль	Характеристика факторных блоков	Эмпирические маркеры ($p < 0.001$)	Феноменология (Качественная интерпретация)
дисфункциями» (Студенты)	Социальный: Умеренный (есть поддержка, но есть и страх осуждения). 4. Средово-Динамический: Воспринимается как вызов, но нет ощущения безысходности	•Высокие дисфункциональные схемы (вина, страх контроля) • Низкая дезадаптивность.	не находит полного принятия ни в себе, ни в среде, что и порождает феномен «осознанной дисфункциональности» – высокую рефлексивность при низком самопринятии
«Профиль регуляторно-эмоционального дефицита» (Педагоги)	1. Личностно-Ресурсный: Низкий (истощение). 2. Когнитивно-Рефлексивный: Низкий (дефицит планирования, доминанта руминаций). 3. Коммуникативно-Социальный: Деформирован (высокое неприятие других, чувство одиночества) 4. Средово-Динамический: Крайне высокий (хронический стресс, эмоциональная нагрузка)	•Низкий эмоциональный и регулятивный компоненты •Высокая катастрофизация, обвинение •Высокое одиночество и негативные эмоции (PERMA) Высокая дезадаптивность и эскапизм (СПА)	Порочный круг: Хроническое воздействие стрессогенной среды (фактор 4) истощило базовые личностные ресурсы (фактор 1). Это привело к «отключению» когнитивного процессора (фактор 2) и замене его защитными реакциями – обвинением и катастрофизацией. Социальные связи (фактор 3) разрушились, что привело к феномену «эмоциональной ригидности» – отсутствию эмоций как механизму защиты от перегрузки

Таблица 12

Стратегические «мишени»: дифференцированный подход к коррекции⁵

Группа	Дефицитарный фактор (первичная мишень)	Механизм дезадаптации	Направление коррекции (восстановление)
Студенты	Коммуникативно-Социальный (Фактор 3)	Высокий внутренний ресурс и рефлексия не находят выхода в принятии и поддержке. Внутренний критик блокирует самопринятие («осознанная дисфункциональность»)	Развитие самосострадания: Трансформация самокритики в эмпатию к себе. Навыки аутентичного выражения: Тренинг «Я-сообщений» для снижения страха оценки. Работа с метаэмоциональными схемами: Принятие права на «негативные» чувства (работа с виной и стыдом, выявленными по методике Лихи)
Педагоги	Личностно-Ресурсный (Фактор 1) и Когнитивно-Рефлексивный (Фактор 2)	Хронический стресс (Фактор 4) истощил базовые ресурсы, что привело к «отключению» планирования (Фактор 2) и включению защитных механизмов (катастрофизация, обвинение)	Восстановление жизнестойкости: Программы «резильентности», техники «заземления» и регуляции ресурсных состояний. Когнитивная перезагрузка: Обучение техникам декатастрофизации (работа с триадой неблагополучия) и восстановление навыков целеполагания. Переход от экстернального к интернальному локусу: Техника «Круг влияния», развитие проактивного планирования для преодоления «выученной беспомощности»

⁵ На основе факторного анализа сформулированы практические рекомендации для психолого-педагогического сопровождения. Акцент смещается на восстановление дефицитарных факторов.

Проведенный факторный анализ позволяет сделать несколько ключевых выводов, имеющих фундаментальное значение для педагогической психологии:

1. *Иерархический принцип детерминации.* Предложенная модель доказывает, что эмоциональная регуляция является надстроечной функцией. Ее эффективность напрямую зависит от состояния нижележащих факторов: личностных ресурсов и когнитивно-рефлексивных способностей. Это объясняет, почему простые тренинги «контроля эмоций» часто неэффективны – они не затрагивают фундамент.

2. *Специфичность дефицитов.* Эмпирические данные убедительно демонстрируют, что низкий уровень психологического здоровья у педагогов и студентов имеет качественно разную природу. У студентов – это социально-коммуникативная проблема (отсутствие принятия себя в социуме). У педагогов – это глубокая ресурсно-когнитивная проблема (истощение и дефицит проактивного мышления). Следовательно, интервенции должны быть строго дифференцированными.

3. *Разрыв между потенциалом и реализацией.* Ключевым открытием является феномен «осознанной дисфункциональности» у студентов. Высокий уровень критического мышления и креативности (Фактор 1) без адекватного уровня самопринятия и эмпатии (Фактор 3) приводит к парадоксальному результату: субъект осознает свои проблемы, но не имеет инструментов для их решения, что только усиливает дистресс. Это является прямым указанием на необходимость интеграции в образовательный процесс не только когнитивных, но и аффективно-коммуникативных компетенций.

Таким образом, факторная модель выступает не просто теоретическим обобщением, а практическим инструментом, позволяющим диагностировать «слабые звенья» в структуре личности и проектировать адресные, высокоэффективные программы психолого-педагогического сопровождения.

Обратимся к стратегиям эмоциональной регуляции в контексте их

распространенности, опираясь на вышеприведенную (в разделе 2.1) классификацию с позиции концепции Гросса. Исследования зарубежных психологов последовательно демонстрируют, что частое использование когнитивной переоценки положительно коррелирует с более высоким уровнем психологического благополучия, жизнеспособности (vitality), академической успеваемости и социальной интеграции. Напротив, подавление ассоциируется с повышенным уровнем стресса, тревожности, симптомами выгорания и снижением мнестических функций, что критически значимо для процесса обучения [113, 214].

Исследование, проведенное среди студентов в период экзаменационной сессии, показало, что использование когнитивной переоценки смягчало связь между академическим стрессом и депрессивной симптоматикой, тогда как подавление и руминация эту связь усиливали [193, с. 132].

В метаанализе Dryman & Heimberg [207, с.22] подчеркивается, что такие стратегии, как принятие и когнитивная переоценка, выступают ключевыми протективными факторами в отношении развития социальной тревожности в студенческой популяции.

В работах отечественных ученых в рамках субъектного и деятельностного подходов также подтверждается значение осознанной регуляции эмоциональных состояний. Исследования, проведенные на базе российских вузов, указывают на связь между успешной адаптацией первокурсников и использованием ими адаптивных стратегий эмоциональной регуляции, таких как позитивная переоценка и планирование [46–47; 51; 106].

Данные, полученные с помощью методики диагностики когнитивной регуляции эмоций CERQ (Н. Гарнефски) [16; 82], показывают, что наиболее часто студенты прибегают к такой стратегии когнитивной регуляции эмоций, как позитивный пересмотр. Данная стратегия позволяет рассматривать ситуацию с различных точек зрения, извлекать опыт и использовать его в дальнейшей жизни.

Другими предпочитаемыми стратегиями являются помещение в перспективу и перефокусировка на планирование. В меньшей мере юношам и девушкам свойственно использование стратегии обвинения других.

В работе [75], посвященной анализу стратегий эмоционально-волевой регуляции студентов среднего профессионального образования, показано, что обнаруживается несформированность сознательно-волевого уровня эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа. Так, общий средний показатель по выборке значительно ниже среднего нормативного значения (4 балла из 12 возможных); по шкале «настойчивость» среднеарифметический показатель соответствует среднему уровню (6 баллов), а по шкале «самообладание» выявлен низкий уровень (1 балл из 12 возможных).

Для оценки третьего, ценностно-смыслового уровня развития эмоциональной регуляции были использованы методики диагностики совладающего поведения. Обработка результатов показала, что обучающиеся из эмоционально-ориентированных стратегий предпочитают наименее затратные, такие как: отреагирование эмоций и трансформация эмоций (69 %), иногда применяют подавление эмоций (16 %) и использование социальной поддержки (22 %), при этом практически не используют когнитивных стратегий, таких как: проактивное преодоление, рефлексивное преодоление, планирование. Следовательно, при столкновении с трудной ситуацией современные студенты медицинского колледжа предпочитают эмоционально-ориентированные стратегии, поскольку они являются менее ресурсозатратными.

В современных работах исследуется роль ресурсных состояний и психологического капитала (самоэффективность, оптимизм, устойчивость) в выборе эффективных стратегий эмоциональной регуляции. Показано, что студенты с высоким уровнем психологического капитала чаще прибегают к когнитивной переоценке и решению проблем [102, с. 28].

В контексте дистанционного обучения, приобретшего особую актуальность,

выявлена возросшая роль стратегий самоподдержки и управления вниманием для снижения цифрового стресса [36, с. 88].

В данном контексте представляют интерес результаты, полученные в исследовании О.Н. Локатковой [106, с.84], посвященном взаимосвязи структурных компонентов эмоционально-волевой регуляции с личностными адаптивными способностями студентов-педагогов.

Установлено, что адаптивные способности респондентов обнаруживают зависимость от индивидуально-психологических особенностей личности, проявляясь в закономерностях и специфике эмоционально-волевой регуляции, овладения собственным поведением и опытом. Среди умений, в которых реализуются адаптивные способности будущих педагогов, представляется возможным выделить легкость в установлении контактов с окружающими, способность выдерживать длительное нервно-эмоциональное напряжение, дисциплинированность, активность, настойчивость. У обучающихся с низким уровнем адаптивных способностей чаще проявляются такие черты личности, свидетельствующие о недостаточной сформированности эмоционально-волевой саморегуляции, как безынициативность, уступчивость, отсутствие четко поставленных целей. Такие студенты склонны к эмоциональной неустойчивости, асоциальным срывам, проявлению агрессии.

Результаты исследования позволяют утверждать, что студенты с высоким уровнем эмоционально-волевой регуляции обладают развитыми адаптивными способностями. Они не испытывают затруднений в социально-психологическом включении в образовательную среду вуза. Полученные данные позволяют установить пути повышения адаптивных способностей личности студентов во взаимосвязи с особенностями их эмоционально-волевой регуляции. Такие качества личности, как самостоятельность, выдержка, способствуют повышению нервно-психической устойчивости обучающихся. Иными словами, независимость от общественного мнения, самодостаточность, самообладание, сдержанность

выступают факторами, влияющими на повышение стрессоустойчивости и эмоциональной стабильности. При высоком уровне ответственности, дисциплинированности, упорства в достижении поставленных целей наблюдается умение обучающихся сочетать без ущерба для себя свои морально-нравственные убеждения, нормы социума и отношение к требованиям непосредственного социального окружения. Такие характеристики эмоционально-волевой регуляции личности, как энергичность, работоспособность, оптимизм, стойкость к преодолению препятствий на пути достижения целей, способствуют преодолению затруднений в контактах с окружающими, снижению конфликтности.

Студентам с недостаточным уровнем эмоционально-волевой регуляции будет крайне сложно реагировать адаптивными способами на воздействие стресс-факторов, трудно приспособливаться к быстро меняющимся ситуациям образовательной деятельности [44–45].

Также, говоря о студентах, можно обратиться к исследованию, которое рассматривает эмоциональную регуляцию и эмоциональную устойчивость как компонент модели эмоциональной компетентности [182,187]. Исследование проводилось с опорой на понятие фрустрационной толерантности как показателя способности к эмоциональному регулированию. Под фрустрационной толерантностью в психологии принято понимать способность человека сохранять эмоциональную устойчивость в ситуациях препятствий, неудач, обид, вызывающих фрустрацию значимых потребностей. Опираясь на результаты эмпирического исследования, можно отметить следующие данные. Фрустрационную толерантность в речевых реакциях (действиях) в трудных ситуациях общения проявляет половина обследованных студентов. Они выражают сомнения в правоте чужих слов, задают уточняющие вопросы, выражают готовность к обсуждению проблемы. Остальные студенты проявляют в основном вербальную аутоагрессию – реагируют на выпады окружающих смущением, признанием своей вины. Они оправдываются, ссылаются на

обстоятельства, смягчающие их вину, или открыто ее признают, выражают недовольство собой. Некоторые студенты, напротив, проявляют агрессию во фрустрирующих ситуациях общения со сверстниками, педагогами вузов и с незнакомыми людьми. Чаще агрессия у студентов проявляется по отношению к своим сверстникам. В ответ на фрустрирующую ситуацию они критикуют, обвиняют, требуют, принуждают окружающих к совершению каких-либо действий. Например, на провоцирующее высказывание однокурсника «у меня вопрос один назрел, но ты вряд ли сможешь мне на него ответить», студенты давали следующие ответы: «Значит, отвали», «Поэтому отойди от меня», «А ты вряд ли его сможешь сформулировать» [19,20,21].

Распространенные у студентов реакции агрессии и аутоагрессии во фрустрирующих ситуациях общения свидетельствуют о низкой способности к эмоциональной регуляции межличностных отношений. Причиной этого является слабо осознаваемая и плохо контролируемая личностная тревожность [44; 47].

Рассмотрим стратегии эмоциональной регуляции у педагогов высших учебных заведений. Педагогическая деятельность относится к профессиям типа «человек-человек» с высоким риском эмоционального выгорания, что делает проблему эмоциональной регуляции для данной группы чрезвычайно актуальной [186].

Зарубежные исследования обнаруживают следующие данные. Феномен эмоционального труда (emotional labor) – необходимость демонстрировать социально желательные эмоции и подавлять нежелательные – является центральным для педагогической профессии. Исследования показывают, что подавление подлинных эмоций (например, сокрытие раздражения) выступает одним из ключевых предикторов эмоционального истощения и выгорания педагогов вузов [188; 262].

Напротив, глубокое acting (deep acting) – внутренняя работа по изменению собственного эмоционального состояния для искреннего проявления требуемой

эмоции, что концептуально близко к когнитивной переоценке, – связано с более высоким уровнем профессиональной удовлетворенности и личных достижений [250, с.81].

В модели выгорания Maslach утверждается, что хроническое использование дисфункциональных стратегий эмоциональной регуляции ведет к истощению эмоциональных ресурсов, развитию цинизма и редукции профессиональных достижений [233, с.109].

В отечественной педагогической психологии и акмеологии проблема регуляции психических состояний педагога исследуется в контексте профессионального здоровья и мастерства. Подчеркивается важность рефлексии и смыслов творчества как механизмов, позволяющих педагогу трансформировать негативные переживания в ресурс для профессионального роста [121; 180].

В контексте нашего теоретического обзора интерес представляют результаты сравнительного исследования [166], проведенного среди сотрудников сферы здравоохранения и образования, направленного на выявление преобладающих стратегий когнитивной регуляции эмоций. Установлено преобладание адаптивных стратегий регуляции эмоций «Позитивный пересмотр» (в группе врачей – 17,2; группе педагогов – 14,2) и «Перефокусировка на планирование» (в группе врачей – 16,2; группе педагогов – 15,3). Применение данных когнитивных стратегий у исследуемых групп респондентов свидетельствует о наличии внутреннего диалога, рефлексии, обращении к своим мыслительным ресурсам, направленным на поиск оптимального и экологичного пути выхода из стрессовой ситуации, самоэффективности и смещении фокуса внимания с негативной окраски эмоционального компонента на прагматичный. Использование данных стратегий свойственно оптимистичным натурам и людям, направленным на развитие личностных качеств, собственного достоинства, уверенных в себе и способных к быстрой оценке ситуации. Для тревожных типов личностей данные адаптивные стратегии нехарактерны [197].

Остальные адаптивные стратегии, такие как «Принятие» и «Помещение в перспективу», у двух исследуемых групп находятся в приблизительно равном соотношении. Это также свидетельствует о самоэффективности респондентов, умении переключить фокус со стрессовой ситуации, высоком уровне рефлексии, мысленном спокойном принятии или отстранении от отрицательных восприятий и реакций, способности оперативно осознать гипотетическую возможность наихудшего исхода и своевременно снизить значимость произошедшего. Обе группы респондентов успешно прибегают к этим адаптивным стратегиям. Стратегия «Положительная перефокусировка» также входит в число адаптивных (в группе врачей – 13,6; группе педагогов – 10,8) и демонстрирует более высокие показатели в группе медиков.

Среди неадаптивных стратегий регуляции эмоций обе группы респондентов чаще используют «Самообвинение» (в группе врачей – 11,6; группе педагогов – 11,7) и «Сосредоточение» (в группе врачей – 11,5; группе педагогов – 12,1). Полученные показатели находятся практически на одинаковом уровне. Вероятно, обе группы респондентов обнаруживают определенный уровень тревожности относительно сложившейся стрессовой ситуации, возвращение в мыслях и чувствах к пережитому и акцентирование собственной вины, длительное застревание в режиме стагнации. Реже всего респонденты прибегают к двум неадаптивным стратегиям «Катастрофизация» (в группе врачей – 7,1; группе педагогов – 8,8) и «Обвинение» (в группе врачей – 7,7; группе педагогов – 9,7).

Педагогический состав демонстрирует более высокие показатели. Шкала «Катастрофизация» связана с преувеличением сокрушительной силы воздействующей ситуации по сравнению с реальным влиянием. Шкала «Обвинение» демонстрирует возложение ответственности и вины на другого путем мысленного прокручивания сложившейся ситуации. Возможно, группа педагогов находится в более выраженном эмоциональном трудовом напряжении. Каждый день и каждая новая реформа в образовании диктуют свои правила и

требования к профессии, личностные качества отодвигаются на второй план, а основополагающими принципами становится соответствие требованиям администрации и родителей по договору оказания услуг. Функции учителя как наставника, как примера для подражания, отошли на последний план. Дистанционное обучение и цифровизация учебного процесса вносят свои коррективы в жизнь педагога, снижая показатели эмоционального самочувствия.

В современной литературе исследуется эффективность тренинговых программ, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта и осознанности (mindfulness) среди студентов и педагогов. Показано, что такие программы способствуют снижению уровня выгорания и повышению эффективности стратегий эмоциональной регуляции [56; 63].

Анализируется роль организационного контекста: поддержка со стороны администрации, благоприятный психологический климат в коллективе выступают внешними ресурсами, облегчающими для педагога использование адаптивных стратегий эмоциональной регуляции [38, с.101].

Несмотря на различия в профессиональных требованиях, и студенты, и педагоги вузов функционируют в единой эмоциогенной системе «образование». Их эмоциональное благополучие взаимосвязано: эмоционально истощенный педагог вуза не способен создать поддерживающую среду для студента, а дисрегулированные студенты повышают эмоциональную нагрузку на педагога.

Общие адаптивные стратегии: для обеих групп наиболее эффективными являются когнитивная переоценка, принятие, планирование решения проблем и развитие осознанности.

Общие дисфункциональные стратегии: подавление, руминация и избегание выступают факторами риска для психического здоровья и профессиональной эффективности.

Специфика: для педагогов вузов особую значимость приобретают стратегии управления эмоциональным трудом (глубокое acting) и совладания с

организационными стрессорами. Для студентов критически важны стратегии, направленные на совладание с академической перегрузкой и экзаменационным стрессом [98; 244].

Проведенный анализ позволяет заключить, что развитие навыков адаптивной эмоциональной регуляции является не факультативным, а базовым компонентом профессиональной и академической успешности, а также психологического благополучия студентов и педагогов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований, по мнению автора, являются:

1. Изучение эмоциональной регуляции в контексте цифровой трансформации образования (дистанционный формат, гибридное обучение).
2. Разработка и валидизация комплексных психолого-педагогических интервенций, интегрирующих элементы когнитивно-поведенческого подхода, терапии принятия и ответственности (АСТ) и тренировки осознанности (mindfulness) для образовательных учреждений.
3. Исследование системных факторов, включая роль образовательной политики и институциональной культуры в поддержании эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса. Ниже представлена подробная таблица 13 сравнения типичных стратегий эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов.

Таблица 13

Типичные стратегии эмоциональной регуляции у студентов и педагогов
вузов

Категория	Студенты	Педагоги вузов
Цель	Обеспечение эмоционального комфорта; минимизация стрессовых воздействий; повышение академической успеваемости	Поддержание профессиональной продуктивности; управление эмоциональными состояниями; повышение эффективности педагогической деятельности
Типичные стратегии		
Активные	Физическая активность; общение с друзьями; обращение за помощью; организация учебного процесса	Занятия спортом; консультации с коллегами; саморазвитие; систематическое освоение новых методик преподавания
Избегающие	Игнорирование проблемы; употребление алкоголя, курение; избыточный сон	Отказ от участия в конфликтных ситуациях; переключение на менее стрессогенные виды деятельности; дистанцирование от обучающихся
Факторы влияния		
Внутренние	Уровень самооценки; стрессоустойчивость	Профессиональный опыт; способность противостоять давлению
Внешние	Поддержка со стороны семьи; финансовое положение; учебная нагрузка	Социальное окружение; условия труда; нагрузка по подготовке к учебным занятиям
Эффективность	Средняя; часто характеризуется кратковременным эффектом; требует повторного применения	Высокая; характеризуется длительным положительным эффектом; формирует устойчивые поведенческие изменения
Преимущества	Быстрое снижение уровня стресса; простота реализации	Долгосрочное улучшение психоэмоционального состояния; содействие профессиональному развитию
Недостатки	Риск формирования зависимых форм поведения; низкая устойчивость достигаемых результатов	Высокие временные и энергетические затраты; необходимость значительных волевых усилий

Рассмотрим внешние и внутренние факторы, которые оказывают значительное влияние на выбор стратегий эмоциональной регуляции как у студентов, так и у педагогов вузов.

Внешние факторы для студентов [13, с.76]:

1. Семейная поддержка: наличие поддержки со стороны семьи способствует снижению уровня стресса и помогает студентам выбирать более здоровые стратегии эмоциональной регуляции, такие как общение с близкими людьми.

2. Финансовое положение: ограниченность финансовых ресурсов может привести к выбору избегающих стратегий, таких как игнорирование проблем или использование вредных привычек.

3. Социальная среда: влияние друзей и сверстников играет важную роль в формировании моделей поведения. Положительная социальная среда стимулирует активные стратегии, такие как физическая активность и консультации.

4. Учебная нагрузка. Чрезмерная учебная нагрузка часто приводит к выбору избегающих стратегий, таких как сон или употребление алкоголя.

Для педагогов вузов:

1. Условия труда – нестабильные условия труда, высокая рабочая нагрузка и недостаток ресурсов способствуют выбору избегающих стратегий, таких как дистанцирование от учеников.

2. Поддержка руководства: адекватная поддержка со стороны администрации учреждения повышает вероятность выбора активных стратегий, таких как саморазвитие и участие в семинарах.

3. Отношения с коллегами: хорошие отношения с коллегами создают благоприятную среду для консультаций и совместного решения проблем, способствуя активным стратегиям.

4. Общественное признание. Признание заслуг педагога вуза обществом и родителями учащихся положительно влияет на мотивацию и выбор здоровых стратегий эмоциональной регуляции [202; 256].

Эти внешние факторы формируют основу для понимания механизмов выбора конкретных стратегий эмоциональной регуляции и помогают разработать эффективные программы психологической поддержки для обеих групп.

Основные цели использования стратегий эмоциональной регуляции различаются у студентов и педагогов вузов в зависимости от их ролей и потребностей. Ниже мы выделили главные отличия.

Цели студентов:

1. Обеспечение психологического комфорта – заключается в снижении уровня стресса и тревожности, вызванных учебной нагрузкой, экзаменами и социальной адаптацией.

2. Минимизация негативных эмоций: многие студенты стремятся избегать неприятных переживаний, таких как страх перед неудачей или разочарование от низкой оценки.

3. Повышение академической успешности. Некоторые стратегии направлены на повышение мотивации и концентрации внимания, что позволяет лучше усваивать материал и успешно сдавать экзамены.

4. Развитие социальных связей – общение с однокурсниками и друзьями является важным аспектом эмоциональной регуляции, помогающим снизить чувство одиночества и повысить удовлетворенность жизнью.

Цели педагогов вузов:

1. Управление собственными эмоциями: главная задача педагогов вузов состоит в поддержании профессионального благополучия путем эффективного контроля над своими чувствами и реакциями на рабочие ситуации.

2. Создание позитивной атмосферы в аудитории: педагогам вузов важно поддерживать конструктивную атмосферу, способствующую обучению и развитию учащихся.

3. Сохранение профессиональной компетентности: постоянное развитие профессиональных навыков и поддержание высокого уровня подготовки требуют от педагогов вузов умения регулировать эмоции и сохранять концентрацию даже в сложных условиях.

4. Предупреждение профессионального выгорания: важной целью является предотвращение развития симптомов эмоционального истощения, которое может негативно сказываться на качестве преподавания и взаимоотношениях с учениками.

Таким образом, цели студентов больше связаны с личной адаптацией и достижением успеха в учебе, тогда как педагоги вузов ориентированы на сохранение профессионализма и создание условий для успешного обучения школьников или студентов.

Рассмотрим внутренние факторы, влияющие на выбор стратегий эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов

А. Личностные черты (Большая пятерка – Big Five) [207; 245]

Нейротизм является одним из самых мощных предикторов. Лица с высоким нейротизмом склонны к переживанию негативных эмоций и чаще используют малоадаптивные стратегии, такие как подавление (suppression), руминация (навязчивое «пережевывание» мыслей) и избегание. Добросовестность и Экстраверсия, напротив, связаны с использованием адаптивных стратегий: переоценки (reappraisal), принятия и планирования решения проблем. Открытость опыту способствует гибкости в выборе стратегий и экспериментированию с различными подходами к регуляции эмоций.

Б. Эмоциональный интеллект (ЭИ). ЭИ – это способность распознавать, понимать и управлять своими собственными эмоциями и эмоциями других. Люди с высоким ЭИ [56; 196]:

- Точно идентифицируют свои эмоциональные состояния, что является первым шагом для эффективной регуляции.
- Обладают более широким репертуаром стратегий и лучше выбирают стратегию, соответствующую контексту (гибкость эмоциональной регуляции).
- Значительно чаще используют когнитивную переоценку и реже – подавление.

В. Ценности, убеждения и установки относительно эмоций (Emotion Beliefs) [222–223]

Инкрементальные – сущностные убеждения – люди, которые верят, что эмоции поддаются контролю и изменению (инкрементальная теория), активнее ищут и используют адаптивные стратегии. Те, кто считает эмоции фиксированными и неконтролируемыми (сущностная теория), склонны к пассивным стратегиям (избегание, руминация).

Ценности: если человек ценит гедонизм, он может чаще использовать стратегии, направленные на немедленное удовольствие (например, отвлечение). Если он ценит достижения, он может выбирать стратегии, фокусирующиеся на решении проблемы [226, с.501].

Г. Мотивация и цели [248, с. 1063]

Выбор стратегии зависит от того, какую цель преследует человек в конкретной ситуации:

- Гедонистическая цель (увеличить удовольствие/уменьшить дискомфорт) → Отвлечение, избегание.
- Инструментальная цель (достичь успеха в деле) → Переоценка, планирование, поиск поддержки.

- Просоциальная цель (поддержать отношения) → Скрытие негативных эмоций (подавление) или их совместное проявление.

У студентов ключевыми внутренними факторами также являются:

- Академическая резистентность (устойчивость): связана с использованием переоценки и принятия.
- Я-эффективность: вера в свою способность справляться с академическими вызовами снижает потребность в деструктивных стратегиях.
- Цели обучения (mastery goals) – цели избегания (performance goals).

У педагогов вузов на первый план выходят:

- Профессиональная идентичность и убеждения о «хорошем учителе» (например, «учитель должен всегда сохранять спокойствие»).
- Эмпатия и ее регуляция: способность сопереживать, но не «выгорать» эмоционально.
- Стаж работы: у опытных педагогов вузов часто формируются более автоматизированные и эффективные паттерны эмоциональной регуляции [227].
- Понимание внутренних факторов, влияющих на выбор стратегий эмоциональной регуляции, открывает пути для целенаправленных интервенций:

Для студентов – развитие эмоционального интеллекта через тренинги, формирование инкрементальных убеждений об эмоциях («эмоциями можно управлять»), работа с академической самоэффективностью.

Для педагогов вузов: психологическое просвещение о природе эмоций и эффективных стратегиях эмоциональной регуляции, внедрение в программы педагогического образования модулей по психологическому благополучию, развитие навыков ментализации и самосострадания.

Таким образом, внутренние факторы выступают в роли «фильтра», через который и студенты, и педагоги вузов воспринимают стрессовые ситуации и выбирают свой уникальный способ справляться с эмоциями. Работа с этими

глубинными факторами может значительно повысить качество их жизни и профессиональной деятельности.

Обсуждая стратегии эмоциональной регуляции как фактор психологического здоровья студентов и педагогов, можно выделить следующие основные моменты.

Для студенческой молодежи, находящейся на этапе поздней юности и ранней взрослости, овладение эффективными стратегиями эмоциональной регуляции является ключевой задачей развития. Исследования показывают, что дезадаптивные стратегии, такие как подавление эмоций и руминация (навязчивое мысленное «пережевывание» негативных переживаний), тесно связаны с высоким уровнем академического стресса, тревожности, депрессивной симптоматики и эмоционального выгорания.

Напротив, использование адаптивных стратегий, в частности когнитивной переоценки (изменения интерпретации ситуации для снижения ее эмоционального impact) и принятия эмоций, способствует:

- Снижению уровня стресса и тревоги [199].
- Повышению академической успеваемости и вовлеченности.
- Развитию психологической гибкости и устойчивости.

Исследование, проведенное среди российских студентов, подтверждает, что те, кто чаще использует когнитивную переоценку, демонстрируют более высокие показатели субъективного благополучия и лучше справляются с экзаменационным стрессом [4; 50].

Для педагогической деятельности относящейся к группе профессий с высоким риском развития синдрома эмоционального выгорания, что является прямой угрозой психологическому здоровью. Эффективность эмоциональной регуляции у педагога вуза определяет не только его личное благополучие, но и качество образовательного процесса, а также психологический климат в классе.

Научные данные свидетельствуют:

- Педагоги вузов, склонные к подавлению эмоций, чаще испытывают истощение, цинизм и чувствуют снижение профессиональной эффективности [249, с.182]
- Использование когнитивной переоценки позволяет педагогам вузов конструктивно реагировать на сложные ситуации в классе/аудитории, сохраняя эмоциональные ресурсы и предотвращая выгорание.
- Важной адаптивной стратегией является также селекция ситуации (избегание стрессогенных контекстов, где это возможно) и социальное обсуждение (поиск социальной поддержки).

Исследование, посвященное российским учителям, показывает, что развитие навыков осознанности и эмоционального интеллекта, являющихся основой для адаптивной эмоциональной регуляции, выступает мощным буфером против профессионального стресса [3; 39; 107; 174].

В целом, можно говорить о том, что существует прямая взаимосвязь между эмоциональным состоянием педагога вуза и студентов. Педагог вуза с развитыми навыками эмоциональной регуляции создает более поддерживающую и безопасную атмосферу в учебной группе, что, в свою очередь, способствует лучшей эмоциональной регуляции и психологическому здоровью студентов. Таким образом, инвестиции в развитие эмоциональной компетентности педагогов вузов имеют двойной положительный эффект.

Выводы второй главы

Теоретический анализ феномена эмоциональной регуляции с позиций системного, ресурсного и дифференциально-психологического подходов позволил сформулировать следующие концептуально значимые выводы.

1. Эмоциональная регуляция как динамический процесс. В работе

обоснован отказ от редукционистского понимания эмоциональной регуляции как простого умения «контролировать эмоции». Эмоциональная регуляция рассматривается как сложный, многоуровневый и динамический процесс, охватывающий полный цикл взаимодействия с эмоциональным опытом – от инициирования эмоционального ответа до осознанной модификации его интенсивности, длительности и поведенческой экспрессии.

2. Авторская систематизация стратегий эмоциональной регуляции. Выделены и содержательно охарактеризованы две полярные группы стратегий:

- адаптивные (когнитивная переоценка, принятие, планирование решения проблемы, позитивная перефокусировка, помещение в перспективу), выступающие в качестве протективных факторов и личностных ресурсов;

- дезадаптивные (подавление экспрессии, руминация, катастрофизация, обвинение других и самообвинение, избегание), являющиеся факторами риска развития дистресса, эмоционального выгорания и дезадаптации.

3. Специфика детерминант регуляторных профилей студентов и педагогов вузов. Установлено, что выбор и эффективность стратегий эмоциональной регуляции детерминированы сложным комплексом разноуровневых факторов, которые различаются у студентов и педагогов вузов. К числу таких факторов относятся: личностные (нейротизм, добросовестность, эмоциональный интеллект, локус контроля, особенности Я-концепции), средовые (социальная поддержка, психологический климат в группе, организационная культура) и профессионально-ролевые (стаж, специфика эмоционального труда).

4. Связь адаптивной эмоциональной регуляции с академической и профессиональной успешностью. Обобщение результатов отечественных и зарубежных исследований позволило установить прямую зависимость

между использованием адаптивных стратегий эмоциональной регуляции и ключевыми показателями деятельности в образовательной среде. Для студентов это проявляется в более высокой академической успеваемости и вовлеченности, для педагогов вузов – в устойчивости к синдрому эмоционального выгорания и сохранении профессиональной продуктивности.

Таким образом, вторая глава не только систематизировала современные научные представления о природе и механизмах эмоциональной регуляции, но и выявила ее центральную роль в обеспечении психологического здоровья и профессиональной эффективности участников образовательного процесса, что создало теоретическую базу для перехода к эмпирическому этапу исследования.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ

3.1. Разработка и реализация модели формирования эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий

В современной системе психолого-педагогического знания моделирование занимает место одного из фундаментальных теоретических методов научного исследования. Его эпистемологическая ценность заключается в способности обеспечивать органичную интеграцию двух уровней познания – теоретического (абстрактно-логические конструкции, концептуальные схемы, гипотетические построения) и эмпирического (данные наблюдения, экспериментальные факты, прикладные обобщения). Благодаря моделированию исследователь получает возможность логически непротиворечиво объединить разрозненные научные абстракции и конкретные прикладные разработки в единую, внутренне согласованную систему. Такая интеграция служит двум взаимосвязанным целям: во-первых, углубленному теоретическому изучению природы педагогического или психологического феномена; во-вторых, целенаправленному формированию этого феномена в реальной образовательной практике.

Исторически понятие «модель» возникло и длительное время разрабатывалось в сферах архитектуры, строительного дела и технического конструирования, где под ним понимали некий образец, меру, эталон или способ воспроизведения объекта. В этом контексте модель выступала как материальный или знаковый аналог оригинала, предназначенный для его замещения в познавательных или проектировочных целях. Впоследствии категория моделирования была экстраполирована на гуманитарные и, в частности, на психолого-педагогические дисциплины, где обрела собственную специфику.

Обобщение существующих в современной научной литературе подходов к определению модели позволяет сформулировать следующее интегративное определение. Модель – это специально сконструированная, искусственно созданная знаковая, графическая или мысленно представляемая система, которая воспроизводит, репрезентирует и замещает изучаемый объект (педагогическую систему, психологический феномен, процесс развития и т.д.). Такая система призвана отражать наиболее существенные, инвариантные стороны объекта: его структурные компоненты, внутренние и внешние связи (включая отношения с окружающей средой), а также ключевые параметры, свойства и закономерности функционирования. Главная цель моделирования в психолого-педагогическом исследовании – обеспечить опосредованное познание реального объекта, получить новое знание о нем, проверить гипотезы, а также разработать и обосновать эффективные способы преобразования педагогической действительности. Таким образом, модель выступает не просто упрощенной копией, но инструментом теоретического конструирования и практического проектирования образовательных процессов [28; 55; 73; 105; 126].

В условиях современного научного поиска, моделирование выступает не просто теоретическим методом, но и *инструментом создания авторских концепций*, позволяющих интегрировать теоретические концепты с эмпирическими данными. Эта модель не просто воспроизводит оригинал, но и *упрощенно, функционально, отображает причинно-следственные связи*, лежащие в основе формирования психологического благополучия.

Ниже представлена детальная Модель формирования эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий, разработанная на основе теоретико-методологического анализа и комплексной модели психологического здоровья личности (п. 1.3 диссертации).

Таблица 14

**Модель формирования эмоциональной регуляции студентов и педагогов
вузов средствами гуманистических образовательных технологий**

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
1. Теоретико-целевой блок	Определяет методологический фундамент, стратегическую цель и конкретные задачи формирования эмоциональной регуляции . Интегрирует системный, ресурсный и дифференциально-психологический подходы, а также принципы гуманистической психологии (субъектность, самоактуализация, принятие)	Цель: Развитие адаптивных стратегий эмоциональной регуляции как системообразующего фактора психологического здоровья и профессионально-личностной эффективности субъектов образовательного процесса Задачи (дифференцированы по группам): • Для студентов: Формирование метаэмоциональной осознанности, снижение вины и стыда за эмоции, укрепление интернального локуса контроля, развитие навыков когнитивной переоценки, позитивной перефокусировки и планирования. • Для педагогов вузов: Восстановление регуляторных ресурсов, снижение склонности к катастрофизации и обвинению (себя/других), преодоление «эмоциональной ригидности» и эскапизма, развитие навыков проактивного совладания и самосострадания Методологическая основа: • Системный подход: рассмотрение эмоциональной регуляции как многокомпонентной, иерархически организованной системы, интегрированной в структуру психологического здоровья • Ресурсный подход: анализ адаптивных стратегий эмоциональной регуляции как ключевого личностного ресурса совладания со стрессом • Дифференциально-психологический подход: учет специфики регуляторных профилей студентов («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями») и педагогов вузов («Профиль регуляторно-

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
		эмоционального дефицита»).
2. Организационно-содержательный блок	Описывает структуру формируемого качества (эмоциональной регуляции), содержательные модули развивающей работы, гуманистические образовательные технологии и психолого-педагогические условия реализации модели	Структура формируемой эмоциональной регуляции (в соотв. с 6-компонентной моделью здоровья): 1. Ценностно-смысловой компонент эмоциональной регуляции: Осознание ценности собственных эмоций и чувств других, принятие эмоционального опыта как значимой части жизни, развитие самосострадания 2. Мотивационный компонент эмоциональной регуляции: Формирование внутренней мотивации к саморазвитию в области управления эмоциями, проактивной позиции в стрессовых ситуациях 3. Когнитивный компонент эмоциональной регуляции: Развитие навыков рефлексии, когнитивной переоценки (реструктуризации), планирования, позитивной перефокусировки, критического анализа дезадаптивных мыслей (катастрофизация, руминация) 4. Эмоциональный компонент эмоциональной регуляции: Расширение эмоционального словаря, развитие способности к различению, осознанию и принятию эмоций, повышение эмоциональной устойчивости 5. Регулятивный компонент эмоциональной регуляции: Освоение техник саморегуляции (дыхательные упражнения, релаксация), навыков самоконтроля, тайм-менеджмента, совладания с импульсивностью. 6. Поведенческий компонент эмоциональной регуляции: Формирование адаптивных копинг-стратегий (поиск поддержки, решение проблем), развитие проактивности, снижение эскапизма и прокрастинации Содержательные модули (дифференцированы): Модуль 1. «Осознанность и

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
		принятие» (для обеих групп, с акцентами): Практики mindfulness, ведение дневника эмоций, работа с метафорическими картами, техники «заземления». <i>Акцент для студентов:</i> снижение страха потери контроля, принятие амбивалентности чувств. <i>Акцент для педагогов вузов:</i> выход из состояния «эмоциональной ригидности», восстановление контакта с чувствами. Модуль 2. «Когнитивная гибкость и переоценка» (для обеих групп): Когнитивная реструктуризация по модели ABC, техники декатастрофизации, работа с руминациями и самообвинением, тренинг «Адвокат дьявола» для поиска альтернативных интерпретаций Модуль 3. «Регуляция и совладание» (дифференцирован): <i>Для студентов:</i> тренинг планирования и решения проблем (problem-solving), техники управления экзаменационной тревогой <i>Для педагогов вузов:</i> тренинг асертивного поведения, установление границ, профилактика выгорания, техники восстановления ресурсов Модуль 4. «Позитивные отношения и поддержка» (для обеих групп): Развитие эмпатии, навыки эффективной коммуникации, ненасильственное общение (ННО), формирование поддерживающей среды в группе/коллективе, преодоление чувства одиночества у педагогов Гуманистические образовательные технологии: • Кооперативное обучение (Cooperative Learning): Работа в малых группах, взаимное обучение стратегиям совладания, обмен опытом • Технологии развития критического мышления (ТРКМ): Кластеры, синквейны, «Шесть шляп мышления» для анализа эмоциогенных ситуаций. • Рефлексивные практики: Ведение

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
		дневников, групповые рефлексивные круги, структурированное самонаблюдение • Тренинги осознанности (Mindfulness): Адаптированные программы MBSR/MBCT для образовательной среды • Арт-терапевтические и игровые техники: Работа с образами, ролевые игры, моделирование ситуаций профессионального и учебного взаимодействия Психолого-педагогические условия: 1. Создание безопасной, безоценочной, доверительной атмосферы 2. Учет индивидуальных и групповых различий (дифференциация задач и акцентов) 3. Опора на субъектный опыт участников, их активную позицию. 4. Интеграция формирующей работы в реальный образовательный процесс (связь с учебными и профессиональными ситуациями). 5. Комплексное сопровождение (диагностика, развитие, мониторинг)
3. Методически-рефлексивный блок	Обеспечивает диагностику, оценку эффективности и коррекцию процесса формирования эмоциональной регуляции. Включает инструментарий для мониторинга изменений в регуляторных профилях и показателях психологического здоровья, а также механизмы обратной связи и рефлексии полученного опыта	Диагностический инструментарий (входная, текущая, итоговая диагностика): 1. Авторский шестифакторный опросник психологического здоровья – оценка динамики по компонентам здоровья 2. Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ / CERQ) – оценка изменения частоты использования адаптивных и дезадаптивных стратегий 3. Опросник эмоциональной регуляции (ERQ) – оценка динамики когнитивной переоценки и подавления экспрессии 4. Опросник эмоциональных схем Лихи (LESS) – оценка изменения дисфункциональных убеждений об эмоциях 5. Опросник PERMA-Profiler – оценка динамики субъективного благополучия. 6. Тест социально-психологической адаптации (СПА) – оценка изменений в

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
		адаптивности, локусе контроля, Я-концепции. Формы рефлексии и обратной связи: • Индивидуальные рефлексивные эссе. • Групповые обсуждения (шеринг) в конце каждого занятия • Заполнение шкал самооценки эмоционального состояния до и после занятия • Супервизионные группы для педагогов (разбор сложных случаев) Критерии эффективности: • Статистически значимое повышение баллов по адаптивным стратегиям ОКРЭ и ERQ • Снижение баллов по дезадаптивным стратегиям ОКРЭ и дисфункциональным схемам Лихи • Повышение показателей по всем компонентам авторского опросника здоровья • Положительная динамика по шкалам «Адаптивность», «Эмоциональный комфорт», «Внутренний контроль» методики СПА • Субъективные отчеты участников о повышении стрессоустойчивости, улучшении качества жизни и отношений
4. Уровни сформированности эмоциональной регуляции	Описывают степень развития и качество интеграции навыков эмоциональной регуляции в структуру личности, отражая динамику перехода от дезадаптивных паттернов к проактивному управлению эмоциональным состоянием	1. Дезадаптивный (низкий) уровень: • Доминирование дезадаптивных стратегий (катастрофизация, обвинение, руминации, избегание) • Низкая осознанность эмоций, высокий эмоциональный дискомфорт, экстернальный локус контроля • Поведение характеризуется эскапизмом, прокрастинацией, ведомостью • Соответствует профилю «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита» (у педагогов) или состоянию высокой тревожности и дезадаптации (у студентов) 2. Адаптивный (средний) уровень: • Ситуативное использование как адаптивных, так и дезадаптивных стратегий • Способность к рефлексии и

Структурный блок	Содержание и назначение	Ключевые компоненты / элементы
		частичному контролю эмоций в знакомых ситуациях, но трудности в новых или высокострессовых условиях. • Умеренный эмоциональный комфорт, неустойчивая самооценка, частично интернальный локус контроля. • Поведение вариативно: от проактивности до избегания в зависимости от контекста 3. Креативный (высокий) уровень: • Устойчивое и гибкое применение широкого репертуара адаптивных стратегий эмоциональной регуляции (когнитивная переоценка, принятие, планирование, позитивная перефокусировка) • Высокая осознанность и принятие своих эмоций, развитая рефлексия, интернальный локус контроля • Стабильный эмоциональный комфорт, позитивная Я-концепция, высокая адаптивность • Проактивное, гибкое поведение, направленное на решение проблем и поддержание социальных связей • Соответствует профилю «Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями» (у студентов) или состоянию устойчивого профессионального здоровья и мастерства (у педагогов вузов)

Сущность модели заключается в представлении процесса формирования эмоциональной регуляции как целенаправленной, системно организованной психолого-педагогической деятельности, интегрирующей гуманистические ценности и современные научные данные о регуляции эмоций.

Модель исходит из центрального положения диссертации: стратегии эмоциональной регуляции являются не просто одним из факторов, а системообразующим механизмом психологического здоровья личности в образовательной среде. В отличие от стихийного накопления опыта, модель предлагает управляемый путь развития эмоциональной регуляции, учитывающий

выявленные в исследовании контрастные профили студентов («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями») и педагогов («Профиль регуляторно-эмоционального дефицита»).

Назначение модели:

1. Теоретико-проектировочное: служить концептуальной основой для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения и тренинговых курсов, направленных на развитие навыков эмоциональной регуляции у субъектов высшего образования.
2. Диагностико-прогностическое: обеспечивать возможность многомерной оценки исходного уровня и динамики сформированности эмоциональной регуляции и психологического здоровья, прогнозировать риски дезадаптации и выгорания.
3. Организационно-методическое. Модель должна задавать логику, содержание и технологический инструментарий (гуманистические образовательные технологии) для практической работы психологов, педагогов, тьюторов.
4. Коррекционно-развивающее: определять конкретные «мишени» психолого-педагогического воздействия для каждой группы участников (студентов и педагогов), позволяя переходить от общих рекомендаций к персонализированным стратегиям помощи.

Назначение компонентов:

1. Теоретико-целевой блок задает вектор и методологическую рамку, обеспечивая научную обоснованность и гуманистическую направленность всей работы.
2. Организационно-содержательный блок раскрывает внутреннюю структуру формируемого качества (шесть компонентов эмоциональной регуляции) и наполняет процесс конкретным содержанием, технологиями и условиями, делая модель операциональной и практико-ориентированной.
3. Методически-рефлексивный блок обеспечивает обратную связь, позволяет

оценивать результативность, вносить коррективы и закреплять полученные навыки через осознание и рефлекссию опыта.

4. Назначение уровней сформированности – операционализировать процесс развития эмоциональной регуляции, предоставив четкие качественные и количественные (при использовании диагностического инструментария) критерии для оценки прогресса участников. Уровни позволяют отслеживать переход от дезадаптивных паттернов мышления и поведения к креативному, проактивному управлению своей эмоциональной жизнью.

Научная новизна модели

Системообразующая роль эмоциональной регуляции. Модель впервые в педагогической психологии позиционирует стратегии эмоциональной регуляции не как один из аспектов психологического здоровья, а как его центральный, конституирующий механизм. Формирование эмоциональной регуляции рассматривается как ключевой путь к повышению общего благополучия и адаптивности.

Дифференцированный подход на основе эмпирически выявленных профилей – уникальность модели в том, что ее содержание и акценты дифференцированы для студентов и педагогов на основе верифицированных в диссертации профилей («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями» и «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита»). Это позволяет преодолеть фрагментарность и обеспечить адресность психологической помощи.

Интеграция шестикомпонентной структуры здоровья в процесс формирования эмоциональной регуляции: Модель не просто провозглашает важность эмоциональной регуляции, а раскрывает ее внутреннюю структуру через призму авторской шестикомпонентной модели психологического здоровья (ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий компоненты), что делает процесс формирования

эмоциональной регуляции комплексным и системным.

Операционализация парадокса «осознанной дисфункциональности»: для студентов модель предлагает работу с метаэмоциональными схемами (вина, стыд за эмоции) как отдельную «мишень», что является новым подходом, основанным на выявленном в исследовании парадоксе.

Валидный диагностический инструментарий: Модель опирается на авторский, психометрически обоснованный опросник, позволяющий проводить многомерную оценку как исходного состояния, так и динамики изменений по всем ключевым компонентам.

Теоретическая и практическая значимость модели

Теоретическая значимость:

1. Углубление теории психологии здоровья: модель расширяет теоретические представления о механизмах поддержания психологического здоровья в образовательной среде, конкретизируя роль эмоциональной регуляции как интегративного фактора.
2. Развитие педагогической психологии. Вносит вклад в понимание психологических условий эффективности педагогического воздействия, направленного на развитие личностных ресурсов студентов и профилактику профессионального выгорания педагогов.
3. Обогащение ресурсного подхода. Раскрывает механизмы, посредством которых адаптивные стратегии эмоциональной регуляции выступают в качестве ключевого личностного ресурса, а также показывает, как дефицит этих ресурсов (у педагогов вузов) приводит к дезадаптации.
4. Систематизация знаний о гуманистических технологиях: модель демонстрирует, каким образом гуманистические образовательные технологии (кооперация, рефлексия, осознанность) могут быть целенаправленно использованы для формирования конкретных психологических компетенций (навыков эмоциональной регуляции).

Практическая значимость:

1. Готовый каркас для тренинговых программ. Модель служит непосредственной основой для разработки детальных тренинговых программ и курсов повышения квалификации для студентов и педагогов вузов. Четкая структура блоков и модулей позволяет легко адаптировать ее под конкретные задачи образовательного учреждения.
2. Персонализация психологического сопровождения: выделенные «мишени» для каждой группы (студенты – работа с метасхемами и принятием; педагоги – восстановление ресурсов, снижение катастрофизации) позволяют психологическим службам вузов перейти от общих профилактических бесед к адресной, высокоэффективной коррекционно-развивающей работе.
3. Инструмент для мониторинга и оценки. Предложенный диагностический блок, основанный на валидных методиках (включая авторскую), позволяет проводить объективный мониторинг психологического здоровья и эффективности реализуемых программ.
4. Профилактика профессионального выгорания педагогов. Модель предлагает конкретные пути и инструменты для снижения риска выгорания, что имеет высокую социально-экономическую значимость для системы высшего образования.
5. Интеграция в образовательный процесс: материалы модели могут быть использованы в преподавании курсов «Педагогическая психология», «Психология здоровья», «Психология стресса», а также в рамках кураторской работы и тьюторского сопровождения.

Разработанная «Модель формирования эмоциональной регуляции студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий» представляет собой целостную, научно обоснованную и практико-ориентированную систему. Ее ключевая идея заключается в том, что развитие адаптивной эмоциональной регуляции является не вспомогательной,

а центральной задачей для обеспечения психологического здоровья и профессионально-личностной эффективности в современной стрессогенной образовательной среде. Модель преодолевает ограничения изолированного изучения проблем студентов и педагогов, предлагая дифференцированный, но концептуально единый подход, основанный на эмпирически выявленных регуляторных профилях («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями» у студентов и «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита» у педагогов).

Уникальность и сила модели – в ее системности: она объединяет четкую теоретико-методологическую базу, детализированную структуру формируемого качества (шесть компонентов эмоциональной регуляции), конкретное содержание и гуманистический технологический инструментарий, а также валидный диагностический аппарат для оценки эффективности. Это делает модель не просто описательной конструкцией, а действенным инструментом проектирования и реализации психолого-педагогических интервенций.

3.2. Организация и методы исследования: выборка, процедура, обзор диагностических шкал

Для проверки результативности модели формирования эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий было проведено эмпирическое исследование

На основе логики диссертации, выдвинутых гипотез и использованного диагностического комплекса эти задачи должны быть сформулированы следующим образом:

1. Сравнить показатели психологического здоровья (по авторскому

шестифакторному опроснику, методикам PERMA-Profiler (социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд) в группах студентов и педагогов вузов, выявив статистически значимые различия по каждому компоненту (ценностно-смысловому, мотивационному, когнитивному, эмоциональному, регулятивному, поведенческому).

2. Сравнить профили когнитивной регуляции эмоций (по опроснику ОКРЭ) и базовые стратегии эмоциональной регуляции (по опроснику ERQ) у студентов и педагогов, определив, какие адаптивные и дезадаптивные стратегии преобладают в каждой группе.

3. Выявить различия в дисфункциональных эмоциональных схемах (по опроснику Лихи) между студентами и педагогами, установив, какие убеждения об эмоциях (вина, стыд, страх потери контроля, руминации, инвалидация и др.) выражены сильнее в каждой группе.

4. Провести корреляционный анализ для оценки взаимосвязей между частотой использования адаптивных / дезадаптивных стратегий эмоциональной регуляции и интегральными показателями психологического благополучия (субъективное благополучие, позитивный/негативный аффект, адаптивность, локус контроля, самопринятие) отдельно для студентов и для педагогов.

5. На основе полученных данных описать качественные регуляторные профили студентов («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями») и педагогов («Профиль регуляторно-эмоционального дефицита»), включая феномен «осознанной дисфункциональности» у студентов и «эмоциональной ригидности» у педагогов вузов, и сформулировать эмпирически обоснованные «мишени» для психолого-педагогической коррекции.

Эти задачи логически вытекают из гипотез исследования и реализованы в последующем статистическом анализе (тест Бруннера-Мюнцеля, бутстреп-оценка различий медиан, описание профилей).

Приведенный выше, теоретический анализ позволяет выдвинуть предположение о тесной положительной связи между общим уровнем психологического благополучия и склонностью к использованию адаптивных стратегий когнитивно-эмоциональной регуляции, и отрицательной – с частотой использования дезадаптивных стратегий.

В рамках диссертационного исследования мы опирались на следующие *гипотезы исследования*:

Основная гипотеза.

Уровень и структура психологического здоровья студентов и педагогов вузов в условиях современной цифровой образовательной среды значимо взаимосвязаны с комплексом преобладающих стратегий эмоциональной регуляции и индивидуально-личностных особенностей (эмоциональных схем, локуса контроля, характеристик Я-концепции). Предполагается, что применение адаптивных стратегий эмоциональной регуляции (когнитивная переоценка, принятие, планирование) и интернального локуса контроля сопряжено с более высокими показателями психологического здоровья, тогда как использование дезадаптивных стратегий (катастрофизация, обвинение, руминация) и экстернального локуса контроля связано с его снижением. Кроме того, реализация гуманистических образовательных технологий в процессе обучения создает благоприятные предпосылки для формирования высокого уровня эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья.

Методологическая основа исследования:

- Системный подход (рассмотрение психологического здоровья как многокомпонентного феномена).
- Ресурсный подход (эмоциональная регуляция как личностный ресурс совладания).

- Дифференциально-психологический подход (учет индивидуальных и групповых различий).

Для проверки выдвинутых предположений нами были проведены эмпирическое исследование с выборкой 485 человек. В качестве *инструментов* использовались:

1. Авторский шестифакторный опросник психологического здоровья, включающий шкалы: «Ценности и смыслы», «Мотивационный компонент», «Когнитивный компонент», «Эмоциональный компонент», «Регулятивный компонент», «Поведенческий компонент» (Приложение 1).

Представленный опросник представляет собой многомерную психодиагностическую методику, направленную на комплексную оценку личности по шести ключевым сферам (факторам). Структура опросника отражает системный подход к пониманию человека, объединяя его ценности, мотивы, когнитивные способности, эмоциональную сферу, навыки саморегуляции и особенности поведения.

Цель методики: диагностика выраженности различных психологических характеристик в структуре личности для получения профиля, отражающего сильные стороны и потенциальные зоны для развития.

Структура: опросник состоит из 83 вопросов, распределенных по 6 основным шкалам.

Таблица 15

Содержание шкал авторского опросника

Название шкалы	Что измеряет (согласно пунктам опросника)
1 Ценностно-смысловая сфера	Оценивает систему убеждений человека о мире и о себе, а также значимость универсальных ценностей. • <i>Включает:</i> отношение к людям (доверие/враждебность), самооценку и самопринятие, ценность справедливости, красоты, природы, духовности, свободы и семьи
2. Мотивационная	Направлена на выявление ведущих побуждений и стремлений личности.

Название шкалы	Что измеряет (согласно пунктам опросника)
сфера	• <i>Включает:</i> стремление к самопознанию и гармонии, мотивацию к саморазвитию и компетентности, ориентацию на помощь другим, а также (в качестве обратных показателей) мотивацию избегания неудач и стремление к превосходству над другими
3.Когнитивный компонент	Характеризует особенности мышления, способность к познанию и анализу. • <i>Включает:</i> развитость воображения и фантазии, склонность к анализу своих мыслей, чувств и поведения (рефлексия), способность к обучению, концентрации, системному и абстрактному мышлению, умение решать проблемы
4.Моциональный компонент	Оценивает способы управления эмоциями и общее эмоциональное состояние. • <i>Включает:</i> стратегии совладания с эмоциями (изменение отношения, сдерживание), склонность к подавлению чувств, уровень общей эмоциональной напряженности (тревога, страх потери контроля), наличие зависти, раздражительности и общее ощущение гармонии
5.Регулятивный компонент	Определяет способность человека к самоорганизации, целеполаганию и волевому контролю. • <i>Включает:</i> умение планировать и придерживаться плана, контролировать импульсы, настойчивость в достижении целей, самообладание, ответственность, тайм-менеджмент, адаптивность к изменениям и борьбу с прокрастинацией
6.Поведенческий компонент	Описывает типичные стратегии и реакции человека в сложных ситуациях и социальном взаимодействии. • <i>Включает:</i> копинг-стратегии (поиск поддержки, решение проблем, поиск смысла), адаптивность к новому, уверенность в себе, критичность к другим, конкурентность, способность обратиться за помощью и проактивность в решении проблем (в противовес откладыванию)

2. Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ), измеряющий 9 стратегий: самообвинение, обвинение других, принятие, перефокусировка на планирование, положительная перефокусировка, сосредоточение на переживаниях, позитивный пересмотр, помещение в перспективу, катастрофизация. Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ) – это методика, созданная голландскими психологами Н. Гарнефски и В. Краай для диагностики когнитивных стратегий, которые человек использует при столкновении со стрессовыми или негативными событиями. Русскоязычная адаптация была выполнена Е. И. Рассказовой, А. Б. Леоновой и И. В. Плужниковым в 2011 году [150]. В отличие от опросника эмоциональных схем

Лихи, который изучает убеждения человека о природе эмоций, ОКРЭ фокусируется именно на мыслях и способах осмысления, к которым прибегает человек после неприятного события. Методика выделяет 9 когнитивных стратегий. Согласно теоретической модели, их принято делить на две группы (Таблица 16).

Таблица 16

Когнитивные стратегии регуляции эмоций

Адаптивные стратегии (помогают справиться с ситуацией)

Название шкалы	Суть стратегии: что именно думает человек
1. Принятие (Acceptance)	Мысли о том, что случившееся нужно принять и научиться с этим жить («Я думаю, что мне придется принять ситуацию такой, какая она есть»)
2. Позитивная перефокусировка (Positive Refocusing)	Мысли о приятных и радостных вещах вместо того, чтобы думать о произошедшем событии («Я думаю о чем-нибудь хорошем вместо того, чтобы думать о том, что произошло»)
3. Фокусирование на планировании (Planning)	Размышления о том, какие шаги предпринять, чтобы справиться с ситуацией, обдумывание плана действий («Я думаю о том, как мне лучше всего справиться с этой ситуацией»)
4. Позитивная переоценка (Positive Reappraisal)	Придание случившемуся положительного смысла, осмысление ситуации с точки зрения личностного роста («Я думаю, что смогу стать сильнее благодаря этой ситуации»)
5. Рассмотрение в перспективе (Putting into Perspective)	Снижение значимости события путем сравнения с более тяжелыми ситуациями («Я думаю, что все могло бы быть гораздо хуже»)

Дезадаптивные стратегии (усиливают негативные переживания)

Название шкалы	Суть стратегии: что именно думает человек
6. Самообвинение (Self-blame)	Мысли о том, что в случившемся виноват только сам человек («Я чувствую, что в происходящем следует винить себя»)
7. Руминация (Rumination)	Постоянное («зацикленное») обдумывание чувств и мыслей, связанных с негативным событием («Я часто задумываюсь о том, что я чувствую по отношению к тому, что произошло»)

Название шкалы	Суть стратегии: что именно думает человек
8. Катастрофизация (Catastrophizing)	Мысли, которые подчеркивают ужасность и невыносимость произошедшего («Я часто думаю, что то, что со мной случилось – это худшее, что вообще может произойти с человеком»)
9. Обвинение других (Other-blame)	Мысли о том, что в случившемся виноваты окружающие люди («Я чувствую, что в случившемся следует винить окружающих»)

Опросник приведен в Приложении 2.

3. Опросник ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса в адаптации Д.С. Корниенко и А.А. Панкратовой (Приложение 3), оценивающий склонность к когнитивной переоценке и подавлению экспрессии [141]. Опросник базируется на процессуальной модели эмоциональной регуляции Дж. Гросса, согласно которой люди могут влиять на свои эмоции на разных этапах их возникновения.

В таблице 17 приведено содержание основных шкал опросника

Таблица 17

Шкалы опросника ERQ

Шкала	Тип стратегии	Суть стратегии	Психологический смысл
Когнитивная переоценка (Cognitive Reappraisal)	Антеcedент-фокусированная (до возникновения эмоции)	Изменение способа интерпретации эмоционально значимой ситуации, переосмысление ее значения до того, как эмоция полностью разовьется	Считается адаптивной стратегией. Позволяет снизить интенсивность негативных эмоций и модифицировать эмоциональный ответ без подавления внешних проявлений. Связана с большим позитивным аффектом, удовлетворенностью жизнью и психологическим благополучием
Подавление экспрессии (Expressive Suppression)	Респонс-фокусированная (после возникновения эмоции)	Сдерживание, торможение внешних проявлений (поведенческого выражения) уже возникшего	Часто рассматривается как дезадаптивная или менее адаптивная стратегия. Связана с меньшим позитивным аффектом, меньшей аутентичностью и худшими социальными последствиями. Может иметь негативные последствия, хотя их выраженность может варьировать в

Шкала	Тип стратегии	Суть стратегии	Психологический смысл
		эмоционального ответа	зависимости от культурного контекста

4. Опросник эмоциональных схем Лихи (Приложение 4) (в анализе использовались его субшкалы). Автор методики «Опросник эмоциональных схем Лихи» (LESS) – Роберт Лихи (Robert L. Leahy), известный американский психолог и психотерапевт, один из ведущих специалистов в области когнитивно-поведенческой терапии (КПТ).

Оригинальная версия опросника (LESS) и ее расширенная версия (LESS II) оценивают 14 ключевых измерений (шкал), которые описывают различные аспекты отношения человека к своим эмоциональным переживаниям. Краткая русскоязычная адаптация также сохраняет эту многомерную структуру [160].

В таблице 18 представлено подробное описание каждой из 14 шкал на основе интерпретации результатов теста и теоретических описаний.

Таблица 18

Шкалы опросника эмоциональных схем Лихи

Название шкалы (измерения)	Суть шкалы: убеждение человека о своих эмоциях	Описание и примеры проявлений
Непонятность (Incomprehensibility)	Ощущение, что собственные эмоции являются запутанными, хаотичными и бессмысленными	Человек не понимает, почему у него возникло то или иное чувство, ему кажется, что эмоции возникают «из ниоткуда» и не поддаются логическому объяснению
Инвалидация (Invalidation)	Убежденность в том, что другие люди не понимают чувств человека и не заботятся о них	Человек чувствует себя одиноким в своих переживаниях, думая, что окружающие «не принимают его чувства всерьез» или считают их неправильными
Вина и стыд (Guilt/Shame)	Осуждение себя за наличие определенных эмоций, восприятие их как признака слабости или дефекта	Человек критикует себя за то, что испытывает гнев, тревогу или грусть, считая, что «порядочный человек не должен так чувствовать»

Название шкалы (измерения)	Суть шкалы: убеждение человека о своих эмоциях	Описание и примеры проявлений
Упрощенный взгляд на эмоции (Simplistic View)	Непереносимость противоречивых или смешанных чувств	Стремление к однозначности: «Я должен либо любить, либо ненавидеть». Сложность в принятии того, что к одному человеку можно испытывать разные, в том числе и конфликтующие, чувства одновременно
Обесценивание (Lack of Value)	Вера в то, что эмоции не имеют ценности и не связаны с тем, что для человека важно	Отрицание того, что даже тяжелые переживания (например, грусть) могут быть частью ценного опыта (например, любви). Трудности в принятии эмоций как источника информации о себе
Потеря контроля (Loss of Control)	Страх, что если позволить себе чувствовать, то эмоции выйдут из-под контроля и станут неуправляемыми	Убеждение, что эмоции нужно постоянно контролировать и подавлять, иначе они «захлестнут» и приведут к катастрофе
Бесчувственность (Numbness)	Ощущение, что человек не испытывает интенсивных эмоций, его эмоциональный опыт «плоский» или отсутствует	Человек может чувствовать себя опустошенным, отстраненным, «в ступоре». Это часто является результатом эмоционального избегания или защиты
Чрезмерная рациональность (Over-Rationality)	Предпочтение логики и разума эмоциям, избегание всего эмоционального	Убеждение, что «быть рациональным и прагматичным» важнее, чем чувствовать. Эмоции воспринимаются как помеха для принятия правильных решений
Длительность (Duration)	Убеждение в том, что негативные эмоции будут длиться бесконечно	Мысль о том, что если чувство (например, грусть) появилось, оно останется навсегда, станет только хуже и его невозможно будет вынести
Низкий консенсус (Low Consensus)	Вера в уникальность своего эмоционального опыта и в то, что другие люди не испытывают подобных чувств	Ощущение себя «дефектным» или «не таким, как все» из-за своих переживаний, что ведет к изоляции и одиночеству
Руминации (Rumination)	Склонность постоянно и безрезультатно «пережевывать» негативные чувства, закидываться на их	Бесконечные вопросы самому себе: «Почему это произошло со мной?», «Что со мной не так?», которые не приводят к решению, а лишь усиливают страдание

Название шкалы (измерения)	Суть шкалы: убеждение человека о своих эмоциях	Описание и примеры проявлений
	значении	
Непринятие чувств (Non-acceptance)	Убеждение, что некоторые чувства (гнев, зависть, обида) являются недопустимыми, и их нужно избегать или немедленно устранять	Человек не позволяет себе испытывать «плохие» эмоции, стараясь сразу же переключиться или подавить их
Низкая степень выражения (Low Expression)	Неспособность или запрет на открытое выражение своих эмоций	Человек считает, что нельзя плакать, громко смеяться или говорить о своих чувствах, даже если ему этого хочется
Обвинение (Blame)	Тенденция обвинять других людей или внешние обстоятельства в возникновении своих негативных эмоций	Убеждение: «Это он меня разозлил», вместо осознания своей собственной роли в интерпретации событий

5. Опросник PERMA-Profiler (Приложение 5). Опросник PERMA-Profiler – это инструмент для оценки психологического благополучия. Авторы методики PERMA-Profiler – исследователи Джули Батлер (Julie Butler) и Маргарет Керн (Margaret L. Kern). Они разработали этот опросник в 2016 году как инструмент для измерения благополучия, опираясь на теорию процветания (flourishing) известного психолога Мартина Селигмана [74]. Согласно этой теории, благополучие человека состоит из пяти независимых, но дополняющих друг друга элементов, которые и образуют аббревиатуру PERMA.

Ниже представлено подробное описание каждой из пяти основных шкал опросника.

Таблица 19

Шкалы методики PERMA

Шкала	Оригинальное название	Суть шкалы	Что оценивается
Позитивные эмоции	Positive Emotion	Способность испытывать радость, удовлетворение и другие приятные чувства	Частота и интенсивность переживания таких эмоций, как счастье, интерес, гордость, вдохновение, умиротворение
Вовлеченность	Engagement	Состояние полного погружения в деятельность, также известное как состояние «потока»	Насколько часто человек испытывает интерес к происходящему, «теряет счет времени», увлечен процессом, используя свои сильные стороны
Отношения	Relationships	Наличие социальных связей и их качество	Степень удовлетворенности отношениями с другими людьми, ощущение, что тебя любят, поддерживают и ценят
Смысл	Meaning	Наличие цели в жизни, понимание того, ради чего живешь	Ощущение, что жизнь ценна и значима, что она имеет направление и служит чему-то большему, чем собственное «Я»
Достижения	Accomplishment	Стремление к успеху, мастерству и чувство выполненного долга	Оценка своего прогресса в достижении целей, способность справляться с обязанностями и реализовывать задуманное

Методика была переведена и адаптирована для русскоязычной аудитории. Исследования подтверждают ее высокую надежность и валидность, что позволяет использовать ее как в научных исследованиях, так и в практической работе психологов. Результаты опросника помогают увидеть сбалансированность различных сфер жизни. Высокие баллы говорят о благополучии в конкретной области, а низкие указывают на те аспекты, которым стоит уделить больше внимания [130].

6. Тест социально-психологической адаптации Р. Даймонда-К. Роджерса (Приложение 6) был разработан американскими психологами Карлом Роджерсом

и Розалинд Даймонд в 1954 году на основе теории личности и межличностных отношений в русле гуманистической психологии [26; 130]. Методика предназначена для диагностики особенностей адаптации человека к условиям социальной среды и характера взаимоотношений с окружающими. Содержание основных шкал опросника приведено в таблице 20.

Таблица 20

Шкалы методики диагностики социально-психологической адаптации Р.
Даймонда-К. Роджерса

Название шкалы	Суть шкалы	Что оценивается
1. Адаптация (Adaptation)	Общий уровень приспособленности человека к существованию в обществе в соответствии с его нормами и требованиями.	Степень успешности взаимодействия с социальной средой, способность выполнять различные социальные роли и функции .
2. Принятие других (Acceptance of Others)	Отношение к окружающим людям, степень их принятия или непринятия.	Уровень дружелюбия, терпимости к другим, способность видеть в людях положительные качества и строить теплые отношения .
3. Интернальность (Internality)	Субъективный локус контроля – представление человека о том, что является источником управления его жизнью.	Оценка того, в какой степени человек принимает ответственность за происходящее с ним на себя (внутренний контроль) или возлагает ее на внешние обстоятельства .
4. Самовосприятие (Self-Perception)	Отношение человека к самому себе, принятие или непринятие собственной личности.	Уровень самооценки, ощущение собственной ценности, способность принимать свои достоинства и недостатки .
5. Эмоциональный комфорт (Emotional Comfort)	Характер эмоционального фона, преобладающего в жизни человека.	Степень удовлетворенности жизнью, ощущение внутреннего равновесия, спокойствия и благополучия (в противовес тревоге, напряжению, беспокойству) .
6. Стремление к доминированию (Desire for Dominance)	Потребность человека во власти, лидерстве и влиянии на окружающих.	Выраженность стремления быть лидером, контролировать ситуацию и других людей, настойчивость в отстаивании своей позиции .

Экспериментальную выборку можно охарактеризовать следующим образом.

В таблице 21 и на рисунке 4 представлен состав исследуемых групп респондентов. Статистически значимых различий между в отношении гендерного состава установлено не было ($p=0,937$), в обеих группах преобладали лица женского пола.

Таблица 21

Гендерный состав исследуемых групп респондентов

Характеристика	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	p
	n=485	n=272	n=213	
Пол				0,937
женский	448 (92,4%)	251 (92,3%)	197 (92,5%)	
мужской	37 (7,6%)	21 (7,7%)	16 (7,5%)	

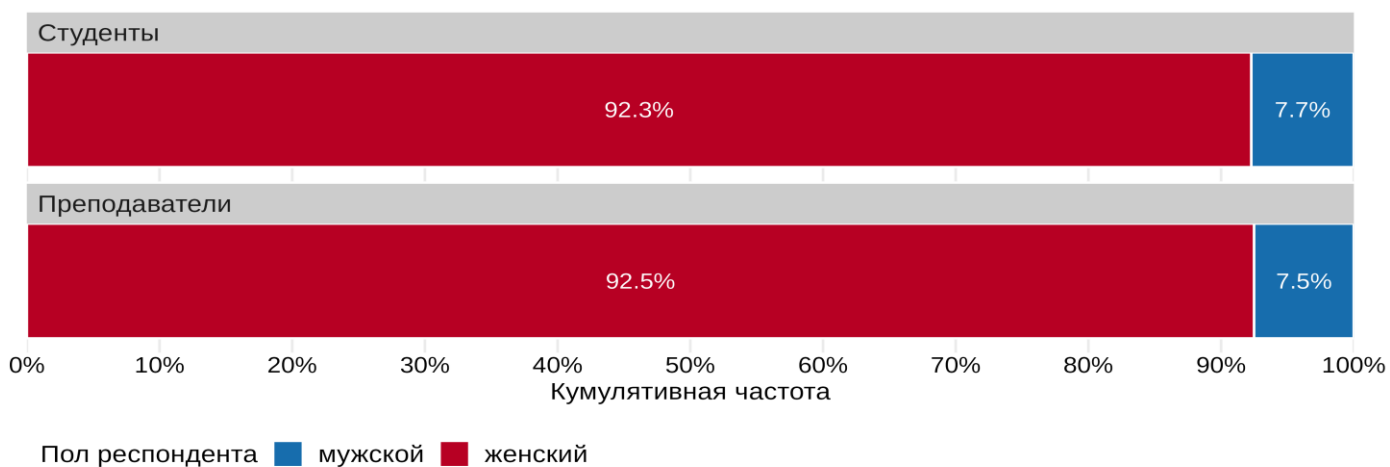


Рисунок 4 – Гендерный состав исследуемых групп респондентов

В таблице 22 приведены основные характеристики выборки диссертационного исследования.

Таблица 22

Социально-демографическая характеристика групп респондентов

Характеристика	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	p
	n=485	n=272	n=213	
Пол	–	–	–	0,937
женский	448 (92,4%)	251 (92,3%)	197 (92,5%)	–
мужской	37 (7,6%)	21 (7,7%)	16 (7,5%)	–
Возраст	–	–	–	0,182
18-22	26 (5,4%)	15 (5,5%)	11 (5,2%)	–
23-25	27 (5,6%)	11 (4%)	16 (7,5%)	–
26-30	74 (15,3%)	40 (14,7%)	34 (16%)	–
31-35	87 (17,9%)	47 (17,3%)	40 (18,8%)	–
старше 35	271 (55,9%)	159 (58,5%)	112 (52,6%)	–
Уровень образования	–	–	–	0,418
среднее	15 (3,1%)	7 (2,6%)	8 (3,8%)	–
средне-специальное	59 (12,2%)	28 (10,3%)	31 (14,6%)	–
незаконченное высшее	39 (8%)	26 (9,6%)	13 (6,1%)	–
высшее	274 (56,5%)	154 (56,6%)	120 (56,3%)	–
магистратура/аспирант/научная степень	98 (20,2%)	57 (21%)	41 (19,2%)	–
Трудовая занятость	–	–	–	0,164
без определенных занятий	55 (11,3%)	23 (8,5%)	32 (15%)	–
еще учусь	25 (5,2%)	17 (6,2%)	8 (3,8%)	–
учусь и работаю	37 (7,6%)	24 (8,8%)	13 (6,1%)	–
наемный сотрудник	268 (55,3%)	148 (54,4%)	120 (56,3%)	–
самозанятый/фрилансер	63 (13%)	38 (14%)	25 (11,7%)	–
имею свое дело	37 (7,6%)	22 (8,1%)	15 (7%)	–
Семейное положение	–	–	–	0,891
свободен(-на)	81 (16,7%)	43 (15,8%)	38 (17,8%)	–
в отношениях	61 (12,6%)	33 (12,1%)	28 (13,1%)	–
женат/замужем	296 (61%)	170 (62,5%)	126 (59,2%)	–
разведен/холост	47 (9,7%)	26 (9,6%)	21 (9,9%)	–

В целом, по материалам данного раздела мы можем констатировать следующее.

1. Методологическая основа и подходы. Исследование базировалось на системном, ресурсном и дифференциально-психологическом подходах, что позволило рассмотреть психологическое здоровье как многокомпонентный феномен, а эмоциональную регуляцию – как личностный ресурс, учитывая при этом индивидуальные и групповые различия (в частности, между студентами и

педагогами).

2. Характеристика выборки. Эмпирическое исследование проводилось на выборке общей численностью 485 человек. Выборка была разделена на две ключевые группы: студенты ($n=272$) и педагоги вузов ($n=213$). Такое деление позволило проверить частные гипотезы о различиях, обусловленных ролевыми и профессиональными особенностями.

Выборка характеризуется значительным преобладанием лиц женского пола (92,4%). Гендерный состав групп статистически однороден ($p=0,937$), что позволяет корректно сравнивать группы между собой.

Большая часть респондентов (55,9%) относится к возрастной группе «старше 35 лет», что типично для выборки, включающей работающих педагогов. Статистически значимых возрастных различий между группами студентов и педагогов вузов не обнаружено ($p=0,182$), что говорит о сопоставимости групп по возрасту, несмотря на ожидаемую разницу в статусе.

Распределение по уровню образования и типу занятости ожидаемо различается внутри групп, однако статистические тесты ($p=0,418$ и $p=0,164$ соответственно) подтверждают отсутствие значимых смещений, позволяющих рассматривать группы как репрезентативные для своих категорий. Большинство респондентов имеют высшее образование (56,5%) и являются наемными сотрудниками (55,3%). Большинство участников состоят в браке (61%), что характерно для взрослой выборки. Распределение семейного статуса между группами однородно ($p=0,891$).

3. Организация исследования (форма сбора данных). Сбор эмпирических данных осуществлялся заочно с использованием цифровых технологий. Респондентам было предложено заполнить батарею психодиагностических методик, конвертированных в форму Google Forms. Такой подход обеспечил:

- Широкий географический охват и доступность для разных категорий респондентов;

- Высокую скорость сбора данных;
- Анонимность опроса, что способствовало повышению искренности ответов.

Можно утверждать, что использованный диагностический комплекс полностью соответствует целям и задачам исследования. Он позволяет изучить как общий уровень психологического здоровья и благополучия (опросник PERMA, авторский опросник, тест адаптации), так и развернутую структуру эмоциональной регуляции (ОКРЭ, ERQ, эмоциональные схемы Лихи). Выборка является сбалансированной для сравнения двух социальных и профессиональных групп (студенты и педагоги), а заочный формат сбора данных через Google Forms является адекватным современным требованиям инструментом, обеспечившим репрезентативность полученных данных.

3.3. Количественный сравнительный анализ данных эмпирического исследования

Статистический анализ и визуализация полученных данных проводилось с использованием среды для статистических вычислений R 4.5.2 (R Foundation for Statistical Computing, Вена, Австрия).

Описательные статистики представлены в виде абсолютной и относительной частот для категориальных переменных и медианы (1-ый; 3-ий квартили) для количественных переменных. Соответствие выборочного распределения количественных переменных нормальному распределению проводилось с использованием теста Андерсона-Дарлинга, кроме того, производилась оценка коэффициента асимметрии (в качестве критического значения использовали абсолютное значение коэффициента 1,96).

Для сравнения групп в отношении количественных и порядковых показателей тест Бруннера-Мюнцеля. Для оценки границ (95% ДИ) для разности медиан использовался непараметрический бутстреп (B=5000). Для сравнения групп в отношении бинарных переменных использовался точный тест Фишера с mid-p поправкой. Последовательно рассмотрим данные и их соотношение по

использованным методикам, начиная с авторского 6-ти факторного опросника. В таблице 23 и на рисунке 5 представлены результаты оценки внутренней согласованности шестифакторного опросника и его компонентов в исследуемых группах.

Таблица 23

Результаты оценки внутренней согласованности шестифакторного опросника и его компонентов в исследуемых группах

Шкала	Студенты			Педагоги вузов		
	α Кронбаха	95% ДИ	λ Гуттмана (G6)	α Кронбаха	95% ДИ	λ Гуттмана (G6)
Шестифакторный опросник	0,934	0,922; 0,945	0,972	0,858	0,83; 0,884	0,939
Ценности и смыслы	0,834	0,804; 0,862	0,878	0,722	0,664; 0,774	0,784
Мотивационный	0,836	0,805; 0,863	0,888	0,768	0,719; 0,811	0,808
Когнитивный	0,833	0,802; 0,86	0,87	0,755	0,704; 0,801	0,797
Регулятивный	0,826	0,794; 0,855	0,861	0,738	0,683; 0,787	0,779
Поведенческий	0,669	0,609; 0,724	0,761	0,532	0,434; 0,619	0,672
Эмоциональный	0,646	0,581; 0,705	0,701	0,636	0,56; 0,704	0,698

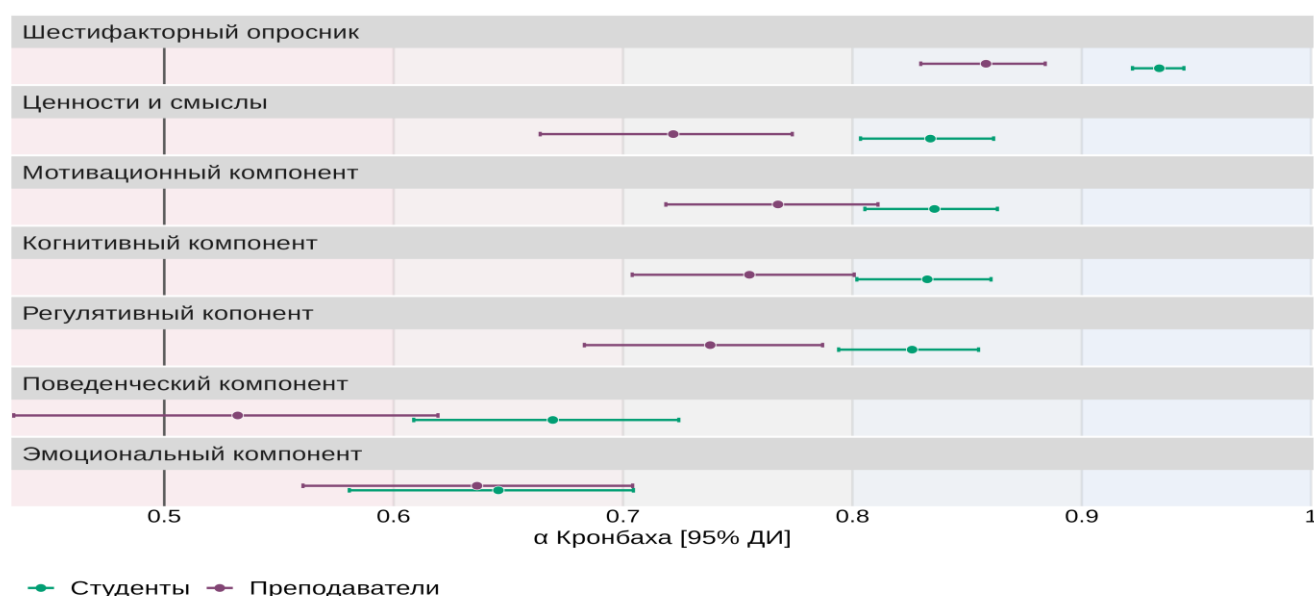


Рисунок 5 – α Кронбаха [95% ДИ] для шестифакторного опросника и его компонентов в исследуемых группах респондентов

Для оценки надежности разработанного инструмента использовались коэффициенты α Кронбаха (с 95% доверительным интервалом) и λ_6 Гуттмана.

Анализ проводился отдельно для двух групп: студенты ($n=272$) и педагоги вузов ($n=213$). Полученные данные свидетельствуют о высоком качестве методики в целом, но выявляют важные нюансы в структуре отдельных шкал.

1. Общая надежность опросника (интегральный показатель). Студенты: $\alpha = 0,934$ $0,922$; $0,945$; $0,922$; $0,945$. Это значение попадает в категорию «выдающаяся» (excellent) согласованность. Узкий доверительный интервал указывает на высокую точность измерения. Это означает, что все 83 вопроса опросника отлично работают вместе, измеряя общее латентное свойство – психологическое здоровье.

Педагоги вузов: $\alpha = 0,858$; $0,83$; $0,884$; $0,83$; $0,884$. Это значение попадает в категорию «хорошая» (good) согласованность.

Интерпретация различий: более низкий, но все еще приемлемый показатель у педагогов вузов может быть связан с большей гетерогенностью (разнородностью) этой группы по профессиональному стажу, специализации или жизненному опыту, что вносит больший разброс в ответы. Тем не менее, значение $0,858$ подтверждает валидность использования опросника в профессиональной среде.

2. Анализ согласованности по отдельным шкалам

Блок 1. Шкалы с высокой и хорошей надежностью (пригодны для индивидуальной диагностики)

В обеих группах стабильно высокие результаты показали шкалы: ценности и смыслы, мотивационный компонент, когнитивный компонент, регулятивный компонент.

У студентов $\alpha = 0,826$ - $0,836$ (хороший уровень).

У педагогов вузов $\alpha = 0,722$ - $0,768$ (достаточный/хороший уровень).

Можно заключить, что эти шкалы психометрически устойчивы. Вопросы внутри них хорошо скоррелированы, что говорит о четкой операционализации данных конструктов. Шкалы можно использовать не только для сравнения групп, но и для

формирования индивидуальных профилей респондентов.

Блок 2. Шкалы с пограничной надежностью (требуют осторожности при интерпретации)

Поведенческий компонент:

- Студенты: $\alpha = 0,669$ (ниже желаемого порога 0,7).
- Педагоги вузов: $\alpha = 0,532$ (низкий уровень).
- Данная шкала имеет самую низкую согласованность, особенно в группе педагогов вузов. Это может быть связано с тремя факторами:
- Сложность конструкта: поведение в стрессовых ситуациях (копинг-стратегии) может быть ситуативно-специфичным. Человек может искать поддержку в одной ситуации и проявлять проактивность в другой, что снижает внутреннюю корреляцию пунктов.
- Содержание шкалы: в описании шкалы упоминаются разнородные аспекты: поиск поддержки, решение проблем, уверенность, критичность, прокрастинация. Такая многомерность внутри одной шкалы могла снизить гомогенность.
- Профессиональная специфика: у педагогов вузов с большим стажем могли выработаться более гибкие и вариативные поведенческие паттерны, что делает линейную связь между пунктами еще слабее, чем у студентов.
- Эмоциональный компонент:
- Студенты: $\alpha = 0,646$.
- Педагоги вузов: $\alpha = 0,636$.

Результаты стабильно низкие в обеих группах. Шкала включает как способы совладания с эмоциями (стратегии), так и оценку напряженности (тревога, раздражительность). Объединение процессов регуляции и текущего эмоционального состояния в одной шкале могло создать внутреннее противоречие. Высокий уровень регуляции не всегда означает низкий уровень

тревоги (человек может успешно справляться, но фоновая тревога может сохраняться).

3. Сравнительный анализ групп (студенты / педагоги вузов)

Систематическое снижение: По всем шести шкалам наблюдается снижение коэффициента α Кронбаха в группе педагогов вузов по сравнению со студентами.

Возможные причины:

- Возрастная гетерогенность: группа педагогов вузов (даже в рамках заявленного возраста «старше 35») может включать людей 35 и 60 лет, чей жизненный и профессиональный опыт сильнее влияет на вариативность ответов, чем у более однородной по возрасту студенческой группы.
- Профессиональная деформация/адаптация: педагоги вузов с большим стажем могли выработать уникальные, индивидуальные паттерны реагирования, которые не укладываются в линейную логику «адаптивности», заложенную в ключе опросника.
- Социальная желательность: педагоги вузов, как профессиональная группа, могут быть более чувствительны к социальной желательности, что добавляет систематическую ошибку в ответы и снижает «чистоту» корреляций между пунктами.

4. Психометрические выводы и рекомендации. Общая валидность: авторский опросник можно считать надежным инструментом для измерения общего уровня психологического здоровья, особенно в студенческой среде.

Сильные шкалы: шкалы ценностей, мотивации, когний и регуляции могут использоваться в анализе как самостоятельные и надежные показатели.

При этом, следует указать на то, что шкалы «Поведенческий компонент» и «Эмоциональный компонент» требуют осторожной интерпретации. При анализе данных по этим шкалам следует опираться на результаты факторного

или корреляционного анализа, а не только на сырые баллы. Возможно, их целесообразно разделить на субшкалы (например, «проактивное поведение» и «избегание» внутри поведенческого компонента; «эмоциональная регуляция» и «эмоциональный дистресс» внутри эмоционального).

Учет групповой специфики. Различия в надежности между студентами и педагогам вузов и подтверждают целесообразность разделения выборки на эти группы (как указано в частных гипотезах) и подчеркивают необходимость изучения модераторов (возраста, стажа) в дальнейшем анализе.

В таблице 24 нами представлены результаты оценки референтных значений оценок компонентов разработанного опросника.

Таблица 24

Результаты оценки референтных значений компонентов разработанного опросника

Компонент	Нижняя граница		Верхняя граница	
	Значение	90% ДИ	Значение	90% ДИ
Ценности и смыслы	33	30; 36	68	68; 69
Мотивационный	26	24; 31	57	56; 57
Когнитивный	27	25; 33	66	66; 67
Регулятивный	26	24; 27	62	61; 63
Поведенческий	30	29; 32	59	58; 60
Эмоциональный	33	32; 34	59	58; 61

Внутренняя согласованность

В таблице 25 представлены результаты оценки внутренней согласованности компонентов опросника.

Для большинства шкал наблюдаются хорошие показатели внутренней согласованности. Значения ω МакДональда варьируют от 0,671 до 0,863, что в целом свидетельствует о приемлемой и высокой согласованности пунктов внутри шкал. Наиболее высокие значения ω зафиксированы у шкал: «Регулятивный компонент» ($\omega=0,863$), «Ценности и смыслы» ($\omega=0,86$) и «Когнитивный

компонент» ($\omega=0,849$). Шкала «Поведенческий компонент» демонстрирует пограничное значение $\omega=0,671$, а «Эмоциональный компонент» – более низкое значение $\omega=0,605$, что свидетельствует о недостаточной внутренней согласованности этих шкал.

Показатели композитной надежности (CR) в целом подтверждают эти результаты: для четырех шкал CR превышает порог 0,7, что свидетельствует о хорошей надежности измерения. Для шкалы «Эмоциональный компонент» значение CR не достигает минимально допустимого уровня, указывая на недостаточную согласованность ее пунктов.

Значения средней извлеченной дисперсии (AVE) для всех шкал оказались ниже порога 0,5, что свидетельствует о том, что латентные факторы объясняют менее половины дисперсии своих индикаторов, что указывает на недостаточную конвергентную валидность шкал.

Таблица 25

Результаты оценки внутренней согласованности шкал опросника

Компонент	ω МакДональда	AVE	CR
Все респонденты			
Ценности и смыслы	0,86	0,344	0,873
Мотивационный	0,821	0,328	0,853
Когнитивный	0,849	0,309	0,858
Регулятивный	0,863	0,334	0,869
Поведенческий	0,671	0,161	0,701
Эмоциональный	0,605	0,204	0,578

Примечание: AVE – средняя извлеченная дисперсия; CR – композитная (составная) надежность.

Ретестовая валидность

В оценку ретестовой валидности разработанного опросника было включено 100 случайно отобранных респондентов. В таблице 26 представлены результаты оценки ретестовой валидности разработанного опросника. Статистически значимых отличий в оценках значений компонентов опросника, полученных при

проведении ретестирования выявлено не было. При этом выявлена статистически значимая корреляция значений оценок при проведении исходного теста и ретеста, для большинства компонентов коэффициенты корреляции были больше 0,8 за исключением поведенческого и эмоционального компонентов.

Таблица 26

Результаты оценки ретестовой валидности разработанного опросника
(n=100)

Компонент	Тест	Ретест	p	ρ	95% ДИ	p
Ценности и смыслы	59 (54; 62)	58,5 (54; 63,2)	0,466	0,92	0,89; 0,95	<0,001
Мотивационный	48 (44; 51)	48 (45; 51)	0,282	0,85	0,78; 0,89	<0,001
Когнитивный	53 (50; 57)	53 (47,8; 57)	0,295	0,88	0,83; 0,92	<0,001
Регулятивный	43 (39; 48)	44 (40; 49)	0,167	0,87	0,81; 0,91	<0,001
Поведенческий	43 (40; 48)	45 (43; 47)	0,269	0,79	0,7; 0,85	<0,001

Результаты, представленные в Таблице 26, свидетельствуют о высокой ретестовой надежности разработанного шестифакторного опросника психологического здоровья. Анализ данных, полученных на подвыборке объемом 100 респондентов, позволил установить отсутствие статистически значимых различий между показателями первичного тестирования и ретеста по всем оцениваемым компонентам ($p > 0,05$ во всех случаях). Данный факт указывает на устойчивость измеряемых конструктов во времени и подтверждает, что повторное применение методики в сходных условиях не приводит к систематическому сдвигу в оценках, то есть инструмент демонстрирует надлежащую стабильность результатов.

Корреляционный анализ выявил статистически высокосignимые ($p < 0,001$) положительные связи между результатами теста и ретеста для всех компонентов. Величины коэффициентов корреляции ρ Спирмена для шкал «Ценности и смыслы» ($\rho = 0,92$), «Мотивационный компонент» ($\rho = 0,85$), «Когнитивный компонент» ($\rho = 0,88$) и «Регулятивный компонент» ($\rho = 0,87$) превышают порог 0,80, что в соответствии с принятыми психометрическими стандартами

характеризует ретестовую надежность как отличную. Для шкалы «Поведенческий компонент» коэффициент корреляции составил $\rho = 0,79$, что соответствует хорошему уровню согласованности данных при повторном измерении. Узкие 95% доверительные интервалы для всех коэффициентов корреляции дополнительно свидетельствуют о высокой точности полученных оценок.

Полученные данные позволяют заключить, что разработанный опросник обладает высокой ретестовой валидностью и обеспечивает стабильные, воспроизводимые во времени результаты измерения компонентов психологического здоровья, что является необходимым условием для его применения как в исследовательских, так и в диагностических целях. Несколько более низкий, но остающийся приемлемым показатель корреляции по шкале «Поведенческий компонент» может отражать большую ситуативную обусловленность поведенческих проявлений по сравнению с ценностно-смысловыми, мотивационными, когнитивными и регулятивными характеристиками личности, что требует учета при интерпретации индивидуальных профилей.

Результаты проверки на конвергентную валидность приведены в материалах Приложения 7. Представленные в Приложении 7 данные отражают результаты анализа конвергентной валидности разработанного шестифакторного опросника психологического здоровья. Конвергентная валидность определялась посредством корреляционного анализа связей шкал авторской методики с показателями валидизированных инструментов, диагностирующих концептуально сходные либо теоретически связанные психологические конструкции: Опросника когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ), Опросника эмоциональной регуляции (ERQ), Опросника эмоциональных схем Лихи (LESS), Опросника благополучия PERMA-Profiler и Теста социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса (СПА).

Анализ корреляционных плеяд позволил установить статистически

значимые и содержательно интерпретируемые взаимосвязи, подтверждающие валидность операционализации компонентов психологического здоровья в авторском опроснике. В частности, выявлены следующие закономерности:

1. Ценностно-смысловой компонент авторского опросника демонстрирует ожидаемые высокие положительные корреляции со шкалой «Смысл» опросника PERMA-Profiler, а также с показателями «Принятие себя» и «Интернальность» методики СПА. Данные связи эмпирически обосновывают трактовку шкалы как измеряющей степень осмысленности жизни, ценностной интегрированности и самопринятия, что соответствует теоретическому конструкту психологического здоровья.

2. Мотивационный компонент обнаруживает значимые корреляции со шкалами «Вовлеченность», «Достижения» и «Позитивные эмоции» опросника PERMA-Profiler, а также с адаптивными стратегиями когнитивной регуляции («Перефокусировка на планирование», «Позитивный пересмотр» по ОКРЭ). Такой паттерн связей подтверждает, что шкала измеряет проактивную мотивационную направленность, стремление к самореализации и эффективность в достижении целей, выступающие индикаторами психологического здоровья.

3. Когнитивный компонент положительно коррелирует со шкалой «Когнитивная переоценка» опросника ERQ и со стратегиями «Помещение в перспективу» и «Позитивная перефокусировка» методики ОКРЭ. Данный факт свидетельствует о том, что шкала отражает развитость рефлексивных и метакогнитивных процессов, гибкость мышления и способность к конструктивной когнитивной переработке эмоциогенной информации, что является неотъемлемой составляющей психологического здоровья.

4. Эмоциональный компонент демонстрирует отрицательные корреляции со шкалами «Негативные эмоции» (PERMA), «Эмоциональный дискомфорт» (СПА), а также с дезадаптивными стратегиями ОКРЭ – «Катастрофизация», «Самообвинение», «Руминации». Положительные связи выявлены со шкалами

«Эмоциональный комфорт» (СПА) и «Позитивные эмоции» (PERMA). Полученная структура связей валидизирует шкалу как индикатор эмоциональной устойчивости, способности к поддержанию позитивного эмоционального фона и эффективной регуляции аффективных состояний.

5. Регулятивный компонент значимо коррелирует с показателями «Внутренний контроль» и «Адаптивность» методики СПА, а также со стратегией «Перефокусировка на планирование» (ОКРЭ) и шкалой «Когнитивная переоценка» (ERQ). Подобные связи подтверждают, что шкала диагностирует развитость навыков самоорганизации, проактивного совладания и интернального локуса контроля, что согласуется с теоретической моделью психологического здоровья.

6. Поведенческий компонент обнаруживает положительные корреляции со шкалами «Адаптивность», «Принятие других» (СПА) и отрицательные – с показателями «Эскапизм», «Ведомость» и «Дезадаптивность». Это свидетельствует о том, что шкала отражает гибкость поведенческих стратегий, социальную компетентность и способность к конструктивному взаимодействию со средой, выступающие поведенческими проявлениями психологического здоровья.

Кроме того, отсутствие значимых корреляций шкал авторского опросника с заведомо независимыми либо контрольными шкалами использованных методик (например, «Лживость» в СПА, «Доминирование») подтверждает дискриминантную валидность инструмента. Таким образом, совокупность полученных корреляционных взаимосвязей свидетельствует о высокой конвергентной валидности разработанного шестифакторного опросника психологического здоровья. В таблице 27 и на рисунке 6 представлены результаты сравнительного анализа исследуемых групп в отношении оценок компонентов шестифакторного опросника.

Таблица 27

Результаты оценки компонентов шестифакторного опросника в
исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Ценности и смыслы	59 (54; 62)	61 (57; 64)	55 (51; 59)	<0,001
Мотивационный	48 (44; 51)	50 (47; 53)	45 (42; 49)	<0,001
Когнитивный	53 (49; 58)	55 (51; 60)	51 (46; 56)	<0,001
Регулятивный	47 (41; 52)	51 (45,8; 55)	42 (37; 46)	<0,001
Поведенческий	45 (40; 51)	50 (47; 53)	40 (37; 42)	<0,001
Эмоциональный	47 (42; 51)	50 (46; 53)	42 (38; 46)	<0,001

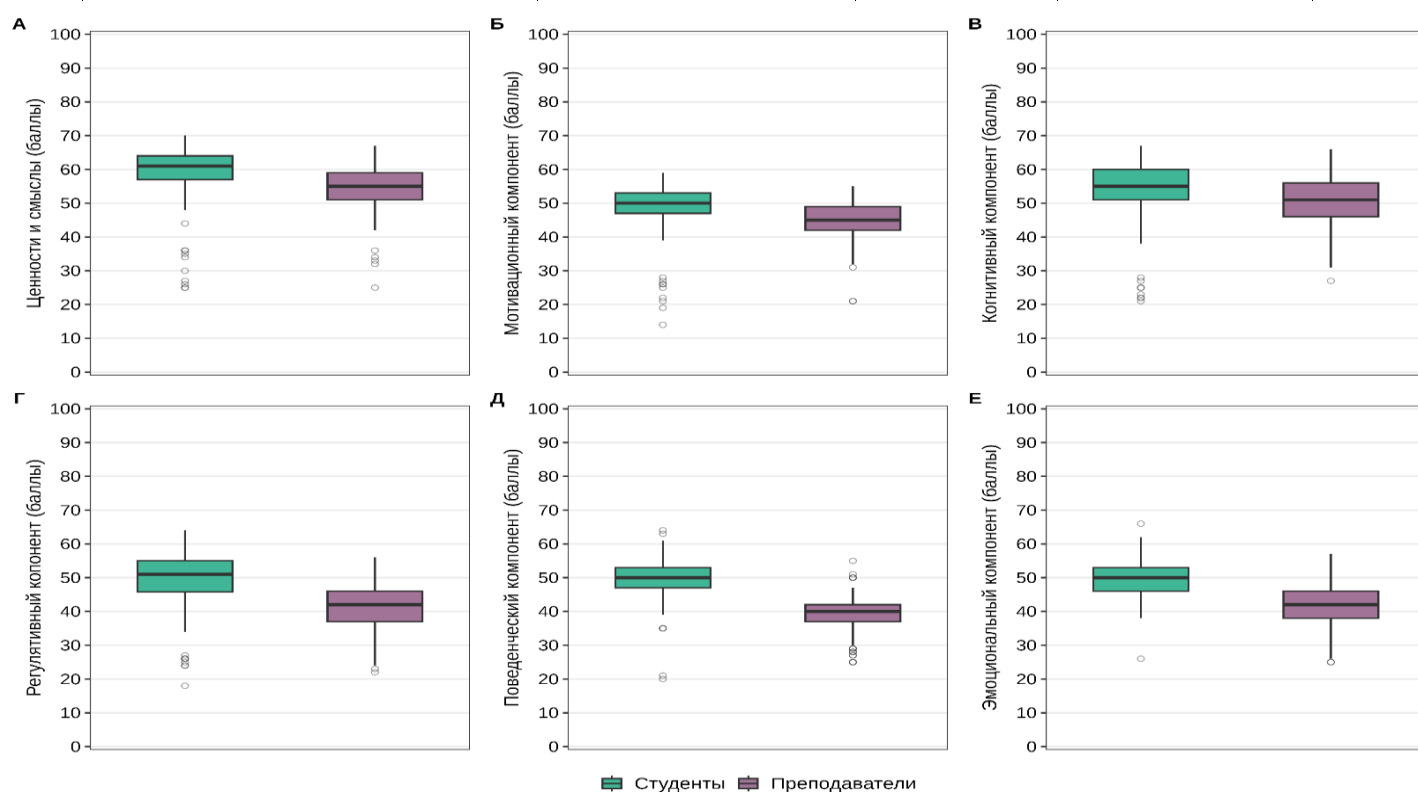


Рисунок 6 – Оценки компонентов шестифакторного опросника в
исследуемых группах

Полученные данные демонстрируют наличие статистически значимых ($p < 0,001$) и клинически (практически) значимых различий между двумя группами по всем шести компонентам авторского опросника. Студенты стабильно оценивают себя выше по всем шкалам по сравнению с педагогами вузов.

Рассмотрим психологический смысл этих различий.

1. Общая картина: феномен «ресурсного оптимизма» / профессиональная усталость. Систематическое превышение баллов у студентов (разница медиан от 4 до 10 баллов) может отражать два ключевых процесса:

- идеалистический настрой и ресурсность студентов: Молодые люди, находящиеся в процессе получения профессии, склонны к более оптимистичной оценке своих возможностей, ценностей и поведения. Это период активного поиска смыслов и построения идентичности.
- адаптация и прагматизм педагогов: Педагоги вузов, погруженные в реальную профессиональную деятельность с ее рутиной, высокой ответственностью и эмоциональными нагрузками, демонстрируют более сдержанную, а порой и критичную оценку себя. Это может быть следствием как профессионального выгорания, так и более реалистичного (менее идеализированного) взгляда на жизнь.

2. Анализ по компонентам

Наибольшие различия (зоны максимального расхождения):

1. Поведенческий компонент ($\Delta = 10$ баллов)

- студенты ($Me = 50$): Демонстрируют высокую субъективную оценку своей активности, уверенности и социальной компетентности. Вероятно, это связано с более богатым опытом социального взаимодействия в студенческой среде, меньшим количеством обязательств и большей гибкостью поведения.
- педагоги вузов ($Me = 40$): Низкие оценки указывают на возможное снижение поведенческой гибкости. Педагоги могут реже прибегать к проактивным копинг-стратегиям (поиск поддержки, решение проблем), чаще испытывать неуверенность или действовать по привычному, устоявшемуся алгоритму. Это может быть признаком профессиональной ригидности или усталости.

2. Регулятивный компонент ($\Delta = 9$ баллов)

- студенты ($Me = 51$): Высокие оценки свидетельствуют о субъективном

ощущении контроля над своей жизнью, способности планировать и управлять временем.

- педагоги вузов ($M_e = 42$): Снижение регулятивного компонента – тревожный сигнал. Он может говорить о хроническом стрессовом состоянии, когда ресурсов самоорганизации не хватает. Педагоги вузов могут чаще сталкиваться с прокрастинацией, трудностями в планировании из-за высокой внешней нагрузки.

3. Эмоциональный компонент ($\Delta = 8$ баллов)

- студенты ($M_e = 50$): Более высокий уровень эмоционального комфорта, лучшая оценка своей способности управлять эмоциями.

- педагоги вузов ($M_e = 42$): Это ключевой маркер профессионального выгорания. Низкие баллы отражают высокую эмоциональную напряженность, тревогу, раздражительность, снижение способности к совладанию с эмоциями, что напрямую коррелирует с гипотезой исследования о связи регуляции и выгорания.

Умеренные, но значимые различия:

4. Ценностно-смысловой компонент ($\Delta = 6$ баллов).

Разрыв здесь особенно интересен, так как ценности – более стабильная структура. Более низкие баллы у педагогов вузов могут означать не «потерю ценностей», а кризис ценностной реализации. Педагоги могут сохранять высокие ценности (семья, духовность), но испытывать фрустрацию от невозможности их полноценно реализовать в текущей профессиональной жизни. У студентов ценностная система находится в стадии активного формирования и подкрепляется учебой.

5. Мотивационный компонент ($\Delta = 5$ баллов).

Студенты более мотивированы на развитие, самопознание и помощь другим. У педагогов снижение мотивационного компонента может быть связано с феноменом «плато» в карьере, когда внешние стимулы слабеют, а внутренние

– истощаются. Ниже мотивация избегания неудач у студентов может говорить об их готовности к риску и экспериментам, в то время как педагоги более осторожны.

6. Когнитивный компонент ($\Delta = 4$ балла).

Наименьшая, но все же значимая разница. Интересно, что при объективно более высоком уровне образования и опыта, педагоги субъективно оценивают свои когнитивные способности (рефлексию, обучаемость, решение проблем) ниже, чем студенты. Это может быть связано с эффектом «выученной беспомощности» или когнитивной перегрузкой на работе, тогда как студенты постоянно находятся в режиме обучения и «тренировки» ума.

3. Психометрический нюанс: надежность шкал в группах. Важно сопоставить эти данные с предыдущим анализом надежности. Шкалы, по которым получены максимальные различия («Поведение» и «Эмоции»), показали наименьшую внутреннюю согласованность, особенно у педагогов вузов ($\alpha < 0,6$). Это вносит важный нюанс в интерпретацию: низкие баллы педагогов вузов по поведенческой и эмоциональной шкалам могут отражать не только объективно худшее состояние, но и большую противоречивость, мозаичность их эмоционально-поведенческой сферы. Проще говоря, педагоги неоднородны: кто-то из них может быть крайне истощен, а кто-то – прекрасно адаптирован, что и дает разброс ответов и, как следствие, более низкую среднюю оценку.

4. Выводы и гипотезы для дальнейшего анализа

1. Результаты эмпирически подтверждают частную гипотезу №4 о существовании различий между студентами и педагогами. Группа педагогов находится в зоне риска по всем компонентам психологического здоровья, особенно в сферах саморегуляции и эмоционального благополучия.

2. Эффект «реализма»: педагоги вузов, вероятно, более реалистично и самокритично оценивают свои ресурсы, что дает более низкие, но, возможно, более объективные баллы. Студенты склонны к завышению самооценки в силу

возраста и социальной ситуации развития.

3. Направление коррекции: полученные данные четко указывают на «мишени» психологической помощи педагогам: развитие навыков эмоциональной регуляции, поведенческой гибкости и укрепление регуляторных функций (тайм-менеджмент, борьба с прокрастинацией).

В таблице 28 и на рисунке 7 представлены результаты сравнительного анализа исследуемых групп в отношении оценок компонентов шкалы когнитивной регуляции.

Таблица 28

Результаты оценки компонентов шкалы когнитивной регуляции в
исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Самообвинение	11 (9; 14)	11 (8; 13)	12 (10; 14)	<0,001
Обвинение	9 (7; 12)	8 (6; 10)	10 (8; 14)	<0,001
Принятие	14 (11; 16)	14 (11; 16)	14 (12; 16)	0,916
Перефокусировка на планирование	16 (14; 18)	17 (14; 19)	15 (12; 17)	<0,001
Положительная перефокусировка	16 (12; 18)	17 (14; 19)	14 (10; 16)	<0,001
Сосредоточение	14 (11; 16)	14 (10; 16)	14 (12; 16)	<0,001
Позитивный пересмотр	12 (9; 15)	13 (10; 16)	12 (8; 15)	0,012
Помещение в перспективу	16 (14; 18)	17 (14; 19)	15 (12; 17)	<0,001
Катастрофизация	9 (7; 12)	8 (6; 10)	10 (8; 14)	<0,001

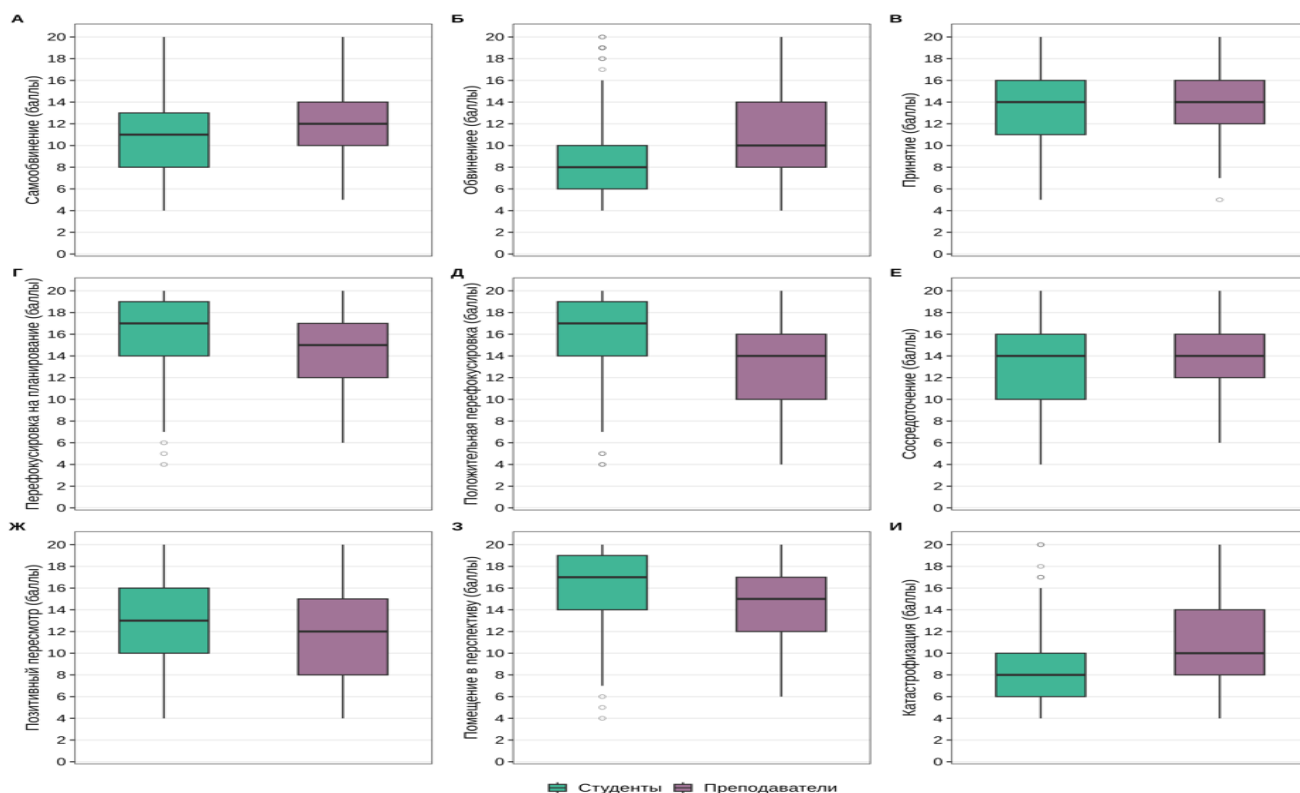


Рисунок 7– Оценки компонентов шкалы когнитивной регуляции в исследуемых группах

Полученные данные выявляют принципиально различные профили когнитивного реагирования на стрессовые ситуации у студентов и педагогов вузов. Результаты подтверждают основную гипотезу исследования о том, что адаптивные стратегии способствуют психологическому здоровью, а дезадаптивные – снижают его, и демонстрируют, как профессионально-возрастные особенности модулируют выбор этих стратегий.

1. Общая картина: два полярных паттерна регуляции. Сравнение групп позволяет выделить два отчетливых паттерна:

- студенты демонстрируют профиль «конструктивного совладания». У студентов значимо выше показатели по всем адаптивным стратегиям (планирование, позитивная перефокусировка, пересмотр, помещение в перспективу) и ниже – по дезадаптивным (самообвинение, обвинение других, катастрофизация).
- педагоги вузов: профиль «эмоционального дистресса и экстернальности». У

педагогов вузов доминируют дезадаптивные паттерны мышления при одновременном снижении практически всех адаптивных стратегий (за исключением «Принятия», которое остается на том же уровне).

Единственная стратегия, не обнаружившая различий – «Принятие» ($p=0,916$). Это указывает на то, что способность признавать реальность случившегося является универсальной, базовой копинг-стратегией, не зависящей от профессионального статуса или возраста.

2. Анализ дезадаптивных стратегий (зона риска педагогов вузов). Педагоги вузов значимо превосходят студентов по трем ключевым дезадаптивным стратегиям, что формирует «триаду неблагополучия»:

1. Катастрофизация ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$)

- психологический смысл: склонность преувеличивать масштаб угрозы, думать о событии как о «худшем, что могло случиться».
- интерпретация – педагоги склонны драматизировать последствия стрессовых ситуаций. Это может быть следствием хронической усталости и сенсibilизации (повышенной чувствительности) к стрессу. Любое рядовое событие (например, конфликт с учеником или неудачное занятие) может субъективно переживаться как катастрофа, что истощает эмоциональные ресурсы.

2. Обвинение других ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$)

- экстернальный локус контроля в стрессовой ситуации, перекладывание ответственности на окружающих.
- рост этой стратегии у педагогов вузов может быть защитным механизмом, позволяющим сохранить самооценку в условиях профессионального давления («Это не я плохой учитель, это ученики неуправляемые / администрация несправедливая»). Однако в долгосрочной перспективе это ведет к социальной изоляции и ухудшению отношений в коллективе.

3. Самообвинение ($\Delta = 1$ балл, $p < 0,001$)

- интернальное, но деструктивное приписывание вины себе.

- парадоксально, но у педагогов одновременно растут и обвинение других, и самообвинение. Это указывает на внутренний конфликт и нестабильную самооценку. В одном случае педагог винит себя (перфекционизм, чувство несоответствия), в другом – ищет виноватых вовне. Такой «качельный» механизм крайне энергозатратен.

3. Анализ адаптивных стратегий (ресурс студентов). Студенты демонстрируют более гибкий и конструктивный когнитивный репертуар:

1. Положительная перефокусировка ($\Delta = 3$ балла) и Помещение в перспективу ($\Delta = 2$ балла). Это самые сильные различия. Студенты лучше умеют отвлекаться от негатива на приятные мысли и снижать значимость проблемы, сравнивая ее с чем-то худшим. Это указывает на более высокую когнитивную гибкость и сохранность механизмов психологической защиты по типу «рационализации».

2. Перефокусировка на планирование ($\Delta = 2$ балла). Студенты склонны переходить в деятельностьную позицию: вместо переживаний они обдумывают план действий. Это проактивная, проблемно-ориентированная стратегия, которая напрямую связана с регулятивным компонентом (что подтверждается высокими баллами студентов по регулятивной шкале в предыдущем анализе).

3. Позитивный пересмотр ($\Delta = 1$ балл). Студенты чаще видят в трудностях возможности для роста («стану сильнее»). Это свидетельствует о сохранности «посттравматического роста» как ресурса, тогда как у педагогов включается механизм «смысловой утраты».

4. Сосредоточение (руминация). Интересный момент: формально «Сосредоточение» (фокусировка на чувствах) считается частью дезадаптивного блока, но у студентов она выше. Однако в контексте студентов это может быть не патологической руминацией, а элементом здоровой рефлексии и самоанализа, необходимого в процессе обучения и личностного становления. У педагогов же «сосредоточение», вероятно, принимает форму токсичной руминации, но его

баллы ниже, что может говорить о механизме эмоционального избегания или отчуждения от своих чувств.

Сопоставляя эти данные с предыдущими результатами (пониженные показатели по эмоциональному и регулятивному компонентам у педагогов), можно построить следующую каузальную модель:

1. Высокая стрессовая нагрузка в профессии педагога истощает ресурсы саморегуляции.

2. На фоне истощения снижается способность к адаптивным когнитивным стратегиям (трудно искать позитив и строить планы, когда нет сил).

3. Возникающий вакуум заполняется дезадаптивными автоматическими мыслями: ситуация воспринимается как катастрофа (катастрофизация), а вина проецируется вовне (обвинение других) или вовнутрь (самообвинение).

4. Этот паттерн мышления, в свою очередь, усугубляет эмоциональное истощение, снижая и без того невысокий эмоциональный компонент (замыкается порочный круг выгорания).

Полученные данные подтверждают, что дезадаптивные когнитивные стратегии (особенно катастрофизация и обвинение) являются не просто спутниками, а, вероятно, механизмами развития профессионального выгорания у педагогов.

В таблице 28 и на рисунке 8 представлены результаты сравнительного анализа исследуемых групп в отношении оценок компонентов опросника эмоциональных схем Лихи.

Таблица 29

Результаты оценки компонентов опросника эмоциональных схем Лихи в
исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Недостаточная согласованность собственных эмоций с эмоциями других	8 (7; 10)	8 (7; 10)	7 (7; 9)	<0,001
Чувство вины за собственные эмоции	9 (7; 11)	10 (8; 12)	8 (6; 10)	<0,001
Недостаточная осмысленность эмоций	8 (6; 10)	9 (7; 11)	7 (5; 9)	<0,001
Низкая эмоциональная экспрессивность	6 (5; 7)	7 (5,8; 7)	6 (5; 7)	<0,001
Страх потери контроля при переживании сильных эмоций	8 (5; 10)	9 (6; 11)	7 (5; 9)	<0,001
Инвалидация эмоций другими	8 (7; 9)	8 (7; 10)	7 (6; 8)	<0,001
Обвинение других	7 (5; 9)	8 (6; 10)	6 (4; 8)	<0,001
Прогнозируемая длительность эмоций	8 (7; 10)	8 (7; 10)	8 (7; 9)	0,034
Эмоциональное оцепенение	8 (6; 10)	9 (7; 10)	7 (6; 9)	<0,001
Склонность к рационализации чувств	7 (5; 8)	7 (5; 8)	6 (4; 8)	0,601
Обесценивание эмоций	9 (7; 11)	10 (7; 11)	8 (7; 10)	<0,001
Склонность к руминациям	7 (5; 10)	8 (6; 10,2)	6 (4; 8)	<0,001
Ингибирование	6 (5; 7)	6 (5; 7)	6 (5; 7)	0,983
Упрощенное представление об эмоциях	5 (3; 6)	4 (3; 6,2)	5 (3; 6)	0,136

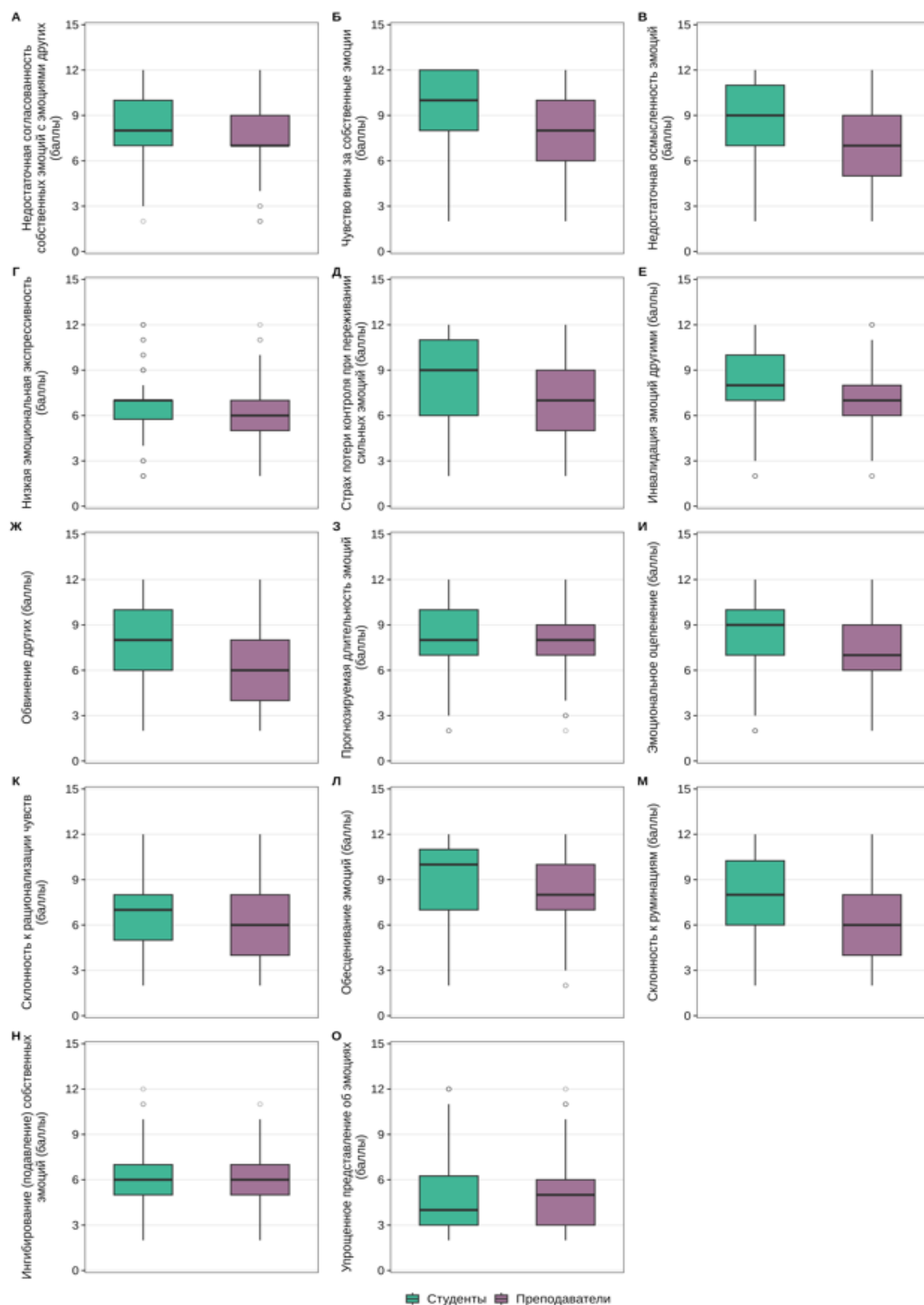


Рисунок 8 – Оценки компонентов опросника эмоциональных схем Лихи в исследуемых группах

Опросник эмоциональных схем Р. Лихи измеряет глубинные убеждения человека о природе собственных эмоций – то, как люди думают о своих чувствах. Полученные данные рисуют сложную и контринтуитивную картину: студенты демонстрируют значимо более высокие баллы по подавляющему большинству дисфункциональных эмоциональных схем (11 из 14), чем педагоги вузов. Это открытие требует тщательного психологического анализа, так как на первый взгляд противоречит предыдущим данным, где студенты показывали более высокий уровень психологического здоровья и адаптивных стратегий.

1. Общая картина: парадокс «осознанной дисфункциональности» студентов.

Качественная интерпретация: студенты имеют более интенсивные и дисфункциональные убеждения об эмоциях, но при этом (как мы видели из ОКРЭ) они же лучше справляются с эмоциями поведенчески. Педагоги вузов, наоборот, имеют менее выраженные дисфункциональные схемы (они как бы «спокойнее» относятся к эмоциям), но при этом их реальная эмоциональная регуляция (по ОКРЭ) хуже.

Этот парадокс можно объяснить двумя гипотезами:

1. Гипотеза «сенсibilизации / истощения»: студенты более чувствительны к своему внутреннему миру, они его рефлексиируют, поэтому острее переживают «неправильность» своих эмоций. Педагоги вузов в силу профессионального выгорания могут находиться в состоянии алекситимии или эмоционального уплощения – им «все равно», что они чувствуют, поэтому они ниже оценивают интенсивность схем. Низкий балл – это не здоровье, а защитная утрата чувствительности.

2. Гипотеза «когнитивной сложности». Студенты, находясь в процессе обучения, более склонны к самоанализу и самокритике, что временно повышает показатели по шкалам вины и руминаций. Педагоги вузов уже сформировали устойчивые, возможно, ригидные, но менее рефлексиируемые паттерны.

2. Анализ значимых различий (шкалы, где студенты выше)

Блок 1. Схемы вины и стыда (метаэмоции):

- Чувство вины за собственные эмоции ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$): Студенты значительно чаще осуждают себя за то, что они вообще что-то чувствуют. Они считают эмоции признаком слабости или неправильности.
- Обесценивание эмоций ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$): Студенты склонны считать свои переживания бессмысленными, не заслуживающими внимания.
- Парадокс: испытывая эмоции, студенты тут же их критикуют. Это создает внутренний конфликт («я злюсь - злиться плохо - я плохой»). У педагогов этот конфликт менее выражен, либо они его уже не замечают.

Блок 2. Схемы контроля и непредсказуемости:

- Страх потери контроля ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$): студенты боятся, что если они дадут волю чувствам, то случится катастрофа. Это классическая тревожная схема, заставляющая подавлять эмоции.
- Недостаточная осмысленность ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$) – студенты часто не понимают, почему у них возникла та или иная эмоция («со мной происходит что-то непонятное»).
- В сочетании эти схемы создают фон хронической тревоги: эмоции воспринимаются как иррациональные враги, которых нужно держать в клетке, иначе они разрушат все.

Блок 3. Социальные схемы (отношения с другими):

- Инвалидация ($\Delta = 1$ балл, $p < 0,001$): студенты острее чувствуют, что окружающие не понимают и не принимают их чувства. Они чувствуют себя одинокими в своем эмоциональном опыте.
- Обвинение других ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$): Парадоксально, но при высоком чувстве вины студенты также склонны обвинять и других в своих эмоциях («это ты меня разозлил»).
- Низкий консенсус (недостаточная согласованность с другими) ($\Delta = 1$ балл, p

$<0,001$): Убеждение «никто так не чувствует, как я».

- Данные указывают на социальную дезадаптацию в эмоциональной сфере. Студенты чувствуют себя эмоционально изолированными, что типично для периода сепарации и поиска идентичности.

Блок 4. Схемы процессов (руминации и длительность):

- Руминации ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$). Студенты склонны «застревать» в мыслях о негативных чувствах.

- Прогнозируемая длительность ($\Delta = 0,5-1$ балл, $p=0,034$): студенты больше верят, что негативные эмоции будут длиться вечно.

- Эмоциональное оцепенение ($\Delta = 2$ балла, $p < 0,001$) – студенты чаще сообщают об ощущении пустоты и эмоциональной нечувствительности.

3. Анализ отсутствия различий (инвариантные схемы). Три шкалы не показали различий между группами:

- Склонность к рационализации ($p=0,601$): и студенты, и педагоги вузов в равной степени склонны заменять чувства логикой. Это универсальный защитный механизм в культуре, где «рациональность» ценится выше эмоциональности.

- Ингибирование/подавление ($p=0,983$): абсолютное равенство групп. Подавление (невыражение) эмоций – это, видимо, базовая культурная норма, не зависящая от возраста или профессии в данной выборке. Это перекликается с данными ERQ, где подавление экспрессии, вероятно, также будет равным.

- Упрощенный взгляд на эмоции ($p=0,136$). Обе группы в равной (низкой) степени верят, что эмоции бывают только однозначными. Это говорит о достаточной психологической зрелости понимания сложности чувств.

Сопоставляя данные Лихи с предыдущими результатами по ОКРЭ и общему благополучию, мы видим два разных механизма адаптации:

1. Студенты: стратегия «интенсивной переработки».

- схемы (Лихи): высокие (эмоции кажутся опасными, непонятными, вызывают вину).

- регуляция (ОКРЭ): высокие адаптивные когнитивные стратегии.
- студенты тратят много энергии на осознание, критику и попытки совладать со своими эмоциями. Это энергозатратно, но позволяет сохранять контроль (высокий регулятивный компонент) и общее благополучие. Они как бы «борются» со своими эмоциями, но успешно.

2. Педагоги вузов: стратегия «эмоционального избегания/истощения».

- схемы (Лихи): Умеренные (эмоции не так пугают, но и не так осознаются).
- регуляция (ОКРЭ): Низкие адаптивные стратегии, высокие дезадаптивные (катастрофизация, обвинение).
- педагоги вузов не вступают в активную борьбу с эмоциональными схемами. Они не винят себя так сильно за чувства (схемы вины ниже), но при этом не могут конструктивно их переработать. Вместо борьбы – катастрофизация событий и обвинение окружения. Это ведет к снижению регуляции и благополучия.

Для студентов ключевая работа – с метаэмоциональными схемами (вина за эмоции, страх потери контроля), обучение принятию своего эмоционального опыта как нормального.

Для педагогов вузов ключевая задача – не столько работа с убеждениями об эмоциях (они не так дисфункциональны), сколько развитие поведенческих и когнитивных навыков совладания (планирование, переоценка) и снижение катастрофизации.

Высокий уровень «ингибирования» и «рационализации» в обеих группах говорит о том, что выборка (российские педагоги и студенты) в целом склонна подавлять эмоции и не доверять им. Это общий культурный фон.

В целом, полученные данные показывают, что дисфункциональные эмоциональные схемы (по Лихи) не являются прямым предиктором плохой регуляции. У студентов они парадоксально сочетаются с хорошей регуляцией. Следовательно, важен не только набор убеждений, но и наличие ресурсов (регулятивных, когнитивных) для совладания с этими убеждениями. У педагогов

ресурсов меньше, поэтому даже умеренные схемы приводят к дезадаптации. В таблице 29 и на рисунке 9 представлены результаты анализа оценок по опроснику эмоциональной регуляции ERQ в исследуемых группах.

Таблица 30

Результаты оценки компонентов опросника эмоциональной регуляции ERQ в исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Когнитивная переоценка	27 (22; 31)	28 (24; 32)	25 (20; 30)	<0,001
Подавление экспрессии	18 (15; 21)	19 (16; 21)	17 (13; 20)	<0,001

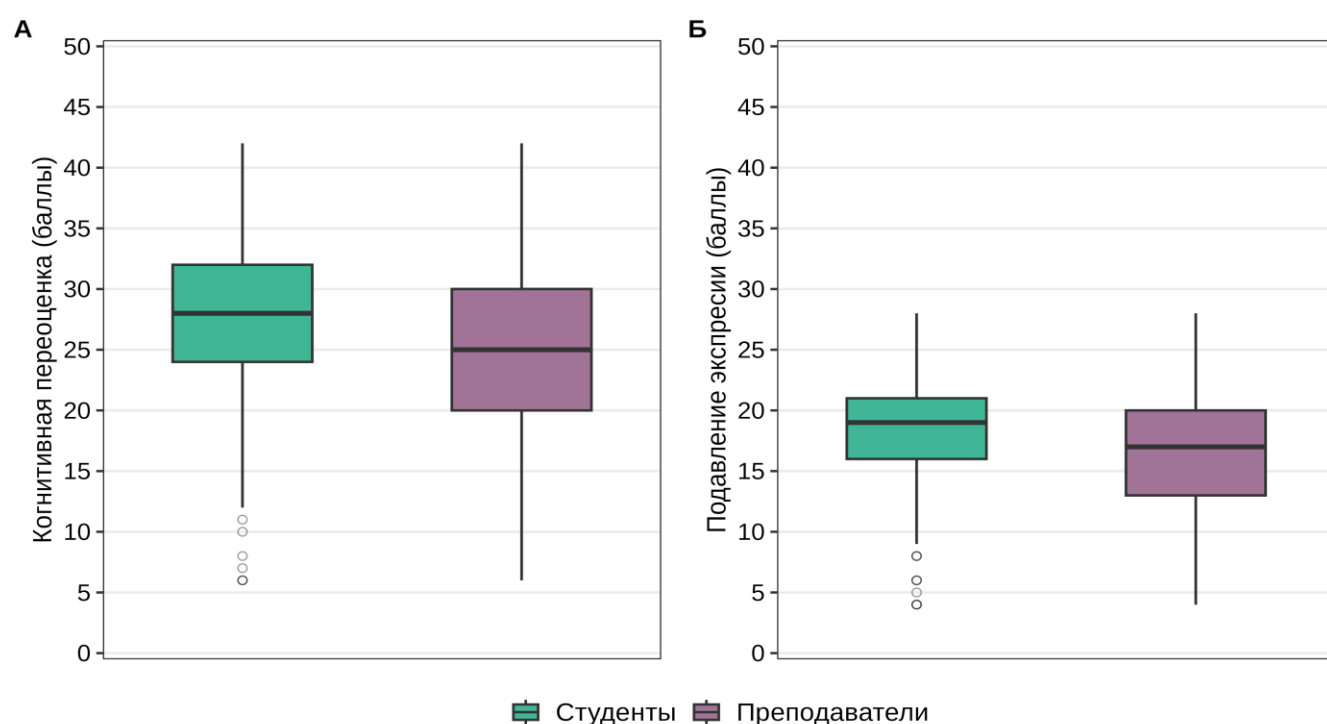


Рисунок 9 – Оценки компонентов опросника эмоциональной регуляции ERQ в исследуемых группах

Результаты ERQ показывают, что студенты значительно превосходят педагогов вузов по обеим стратегиям: и по адаптивной когнитивной переоценке, и по

потенциально дезадаптивному подавлению экспрессии.

Когнитивная переоценка (адаптивная стратегия): более высокие баллы студентов подтверждают данные ОКРЭ (где студенты лидировали по планированию и позитивному пересмотру). Студенты активнее и успешнее меняют свое отношение к ситуации, что является ключевым навыком эмоционального интеллекта. Это их ресурс.

Подавление экспрессии (дезадаптивная стратегия): казалось бы, студенты чаще подавляют проявление эмоций – это минус. Но в контексте предыдущих данных (высокая рефлексия, высокие адаптивные когниции) это можно интерпретировать не как патологическое подавление, а как ситуативный контроль экспрессии. Студенты могут выбирать не показывать эмоции, но при этом не подавлять их внутри (благодаря переоценке). У педагогов вузов же подавление может быть более вынужденным и ригидным, хотя и менее частотным. В целом, можно заключить, что студенты обладают более широким репертуаром и большей интенсивностью использования обеих стратегий. Они как бы «громче» регулируют эмоции. Педагоги вузов регулируют эмоции менее интенсивно (ниже баллы по обеим шкалам), что может быть признаком либо эмоциональной сглаженности (истощения), либо сформировавшейся, но менее гибкой системы регуляции.

В таблице 30 и на рисунках 10-11 представлены сравнительные результаты оценки компонентов опросника PERMA в исследуемых группах.

Таблица 31

Результаты оценки компонентов опросника PERMA в исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Позитивные эмоции	22 (17; 25)	23 (17; 26)	19,5 (16; 23)	0,002
Вовлеченность	20 (16; 24)	20 (16,2; 24)	20 (16; 23,8)	0,593
Взаимоотношения	22 (16; 26)	23 (17; 27)	20 (14; 22)	<0,001
Смысл	21 (15; 24)	22 (15; 25)	19 (15; 22,8)	0,009
Достижения	21 (17; 24)	21,5 (18; 24)	20 (17; 23)	0,074
Счастье	8 (5,8; 9)	8 (6; 9)	7 (5; 8)	0,021

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	P
Негативные эмоции	17 (13; 20)	16 (13; 19)	19 (14; 21)	0,02
Здоровье	20 (15; 23)	20 (16; 24)	19 (11; 22)	0,067
Одиночество	5 (2; 7)	5 (2; 7)	7 (4; 8)	0,003
Общий показатель благополучия PERMA	111 (88,8; 129,5)	117 (89,5; 133)	102,5 (87,2; 115,8)	0,006

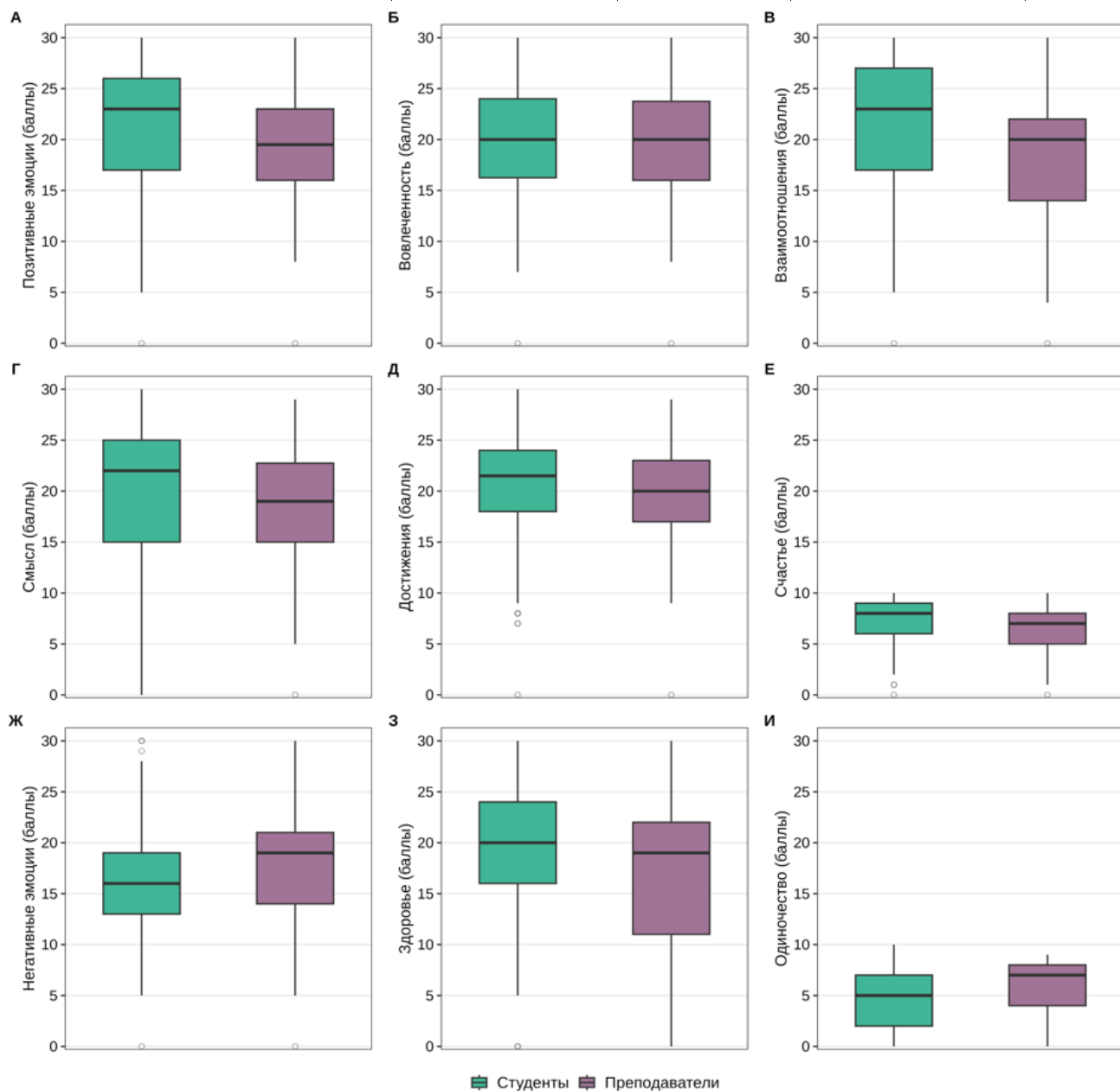


Рисунок 10 – Оценки компонентов опросника PERMA в исследуемых группах

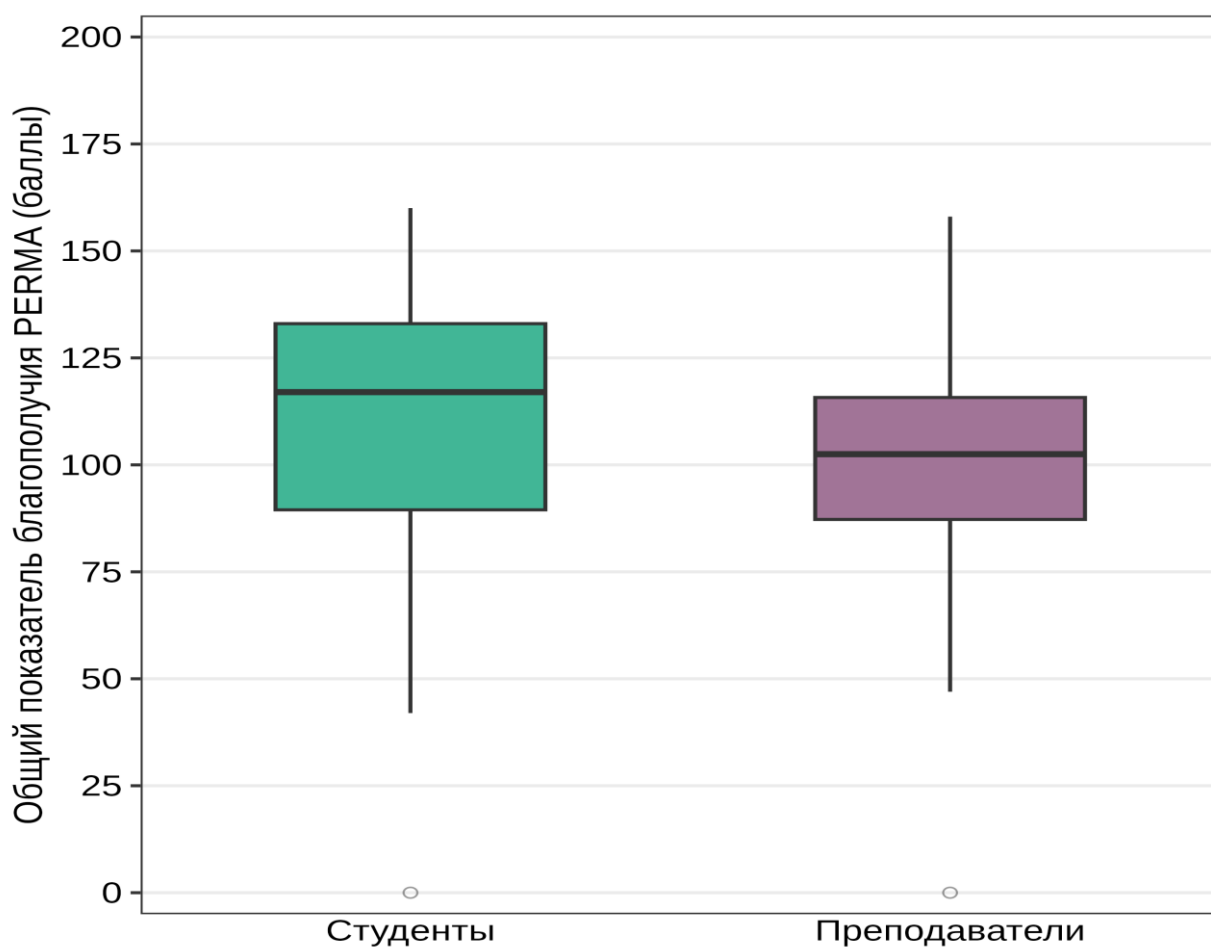


Рисунок 11 – Оценки общего показателя благополучия PERMA в исследуемых группах

Данные PERMA четко делят группы по линии «позитивный аффект/социальная включенность» (у студентов) и «негативный аффект/одиночество» (у педагогов вузов).

Студенты характеризовались статистически значимо более высокими оценками компонентов «Позитивные эмоции» (разность между медианами составила 3,5 [95% ДИ: 1; 6] балла, $p=0,002$), «Взаимоотношения» (разность между медианами составила 3 [95% ДИ: 1; 6] балла, $p < 0,001$), «Смысл» (разность между медианами составила 3 [95% ДИ: 0; 6] баллов, $p=0,009$) и «Счастье» (разность между медианами составила 1 [95% ДИ: 0; 2] балл, $p=0,021$).

Педагоги вузов по сравнению со студентами имели статистически значимо

более высокие оценки компонентов «Негативные эмоции» (разность между медианами составила 3 [95% ДИ: 0,5; 4] балла, $p=0,02$) и «Одиночество» (разность между медианами составила 2 [95% ДИ: 0; 3,5] балла, $p=0,003$). Статистически значимых отличий между группами в отношении оценок компонентов «Вовлеченность», «Достижения» и «Здоровье» установлено не было ($p=0,593$, $0,074$ и $0,067$, соответственно).

Общий показатель благополучия PERMA статистически значимо выше среди студентов (разность между медианами составила 14,5 [95% ДИ: 1,5; 25,5] баллов, $p=0,006$).

Профиль студентов: это профиль «счастливого идеалиста». Высокие позитивные эмоции, хорошие отношения, ощущение смысла жизни. Важно отметить, что «смысл» у студентов, вероятно, связан с учебой, будущей профессией и процессом личностного становления. У них есть горизонт планирования и надежды.

Профиль педагогов вузов – это профиль «одинокого реалиста». У них значимо выше негативные эмоции и чувство одиночества при одновременном снижении позитивных эмоций и смысла. Интересно, что «вовлеченность» и «достижения» не различаются. Это значит, что педагоги вузов продолжают качественно выполнять работу (вовлечены и достигают целей), но это не приносит им счастья и не защищает от одиночества. Они функционируют, но не процветают.

Здоровье ($p=0,067$): тенденция к значимости ($p < 0,1$) указывает на то, что педагоги вузов субъективно оценивают свое здоровье хуже. Это коррелирует с данными об эмоциональном дискомфорте и истощении.

В таблице 31 и на рисунках 12-13 представлены результаты сравнительного анализа исследуемых групп в отношении компонентов теста ест социально-психологической адаптации Р. Даймонда-К. Роджерса.

Таблица 32

Результаты оценки компонентов теста ест социально-психологической адаптации Р. Даймонда-К. Роджерса в исследуемых группах

Компонент	Все респонденты	Студенты	Педагоги вузов	Р
Адаптивность	138 (96; 162,2)	146 (103; 165,8)	125 (88,8; 144,8)	0,002
Деадаптивность	88,5 (51; 125)	72 (38,5; 111)	111,5 (85,8; 144,5)	<0,001
Лживость «-»	16 (11; 20)	16 (10,2; 20)	18 (12; 20)	0,306
Лживость «+»	13 (8,8; 17)	13 (8,2; 17)	12 (9; 16)	0,563
Приятие себя	42,5 (28,8; 54)	47 (29; 56)	37,5 (28,2; 45)	0,002
Неприятие себя	14 (5; 22)	10 (2; 20,8)	20 (14; 26,8)	<0,001
Приятие других	22,5 (15,8; 26)	23 (16,2; 26)	21,5 (15; 24,8)	0,132
Неприятие других	16 (10; 25)	15 (9; 24)	21 (15,2; 28)	<0,001
Эмоциональный комфорт	21 (15; 27)	22,5 (16,2; 28)	19,5 (15; 24)	0,044
Эмоциональный дискомфорт	19 (12,8; 29)	17 (9,2; 27)	25,5 (19; 34)	<0,001
Внутренний контроль	48,5 (35,8; 59)	51,5 (37,2; 60)	46 (29,5; 54)	0,032
Внешний контроль	21 (13; 32)	18 (9; 29)	28 (20; 36)	<0,001
Доминирование	9 (6; 12)	9 (6; 12)	8,5 (6; 11,8)	0,501
Ведомость	16 (10; 22)	14 (9; 18,8)	19,5 (14,2; 25)	<0,001
Эскапизм	13 (7; 19)	11 (6; 16,8)	15,5 (11; 20,8)	<0,001

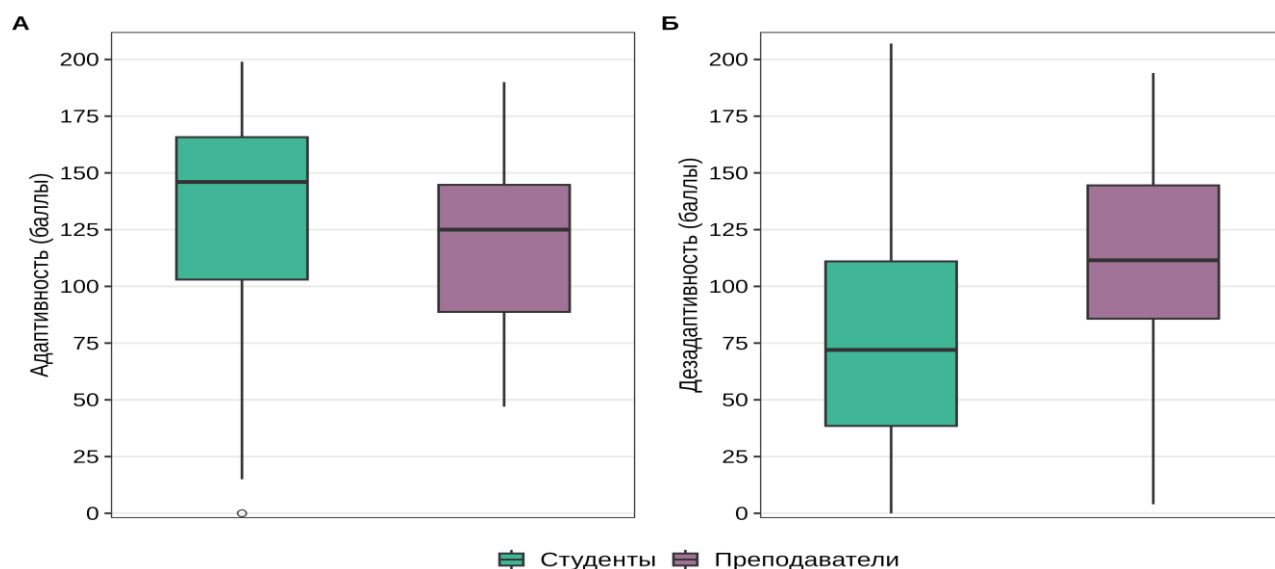


Рисунок 12 – Оценки компонентов теста ест социально-психологической адаптации Р. Даймонда-К. Роджерса в исследуемых группах

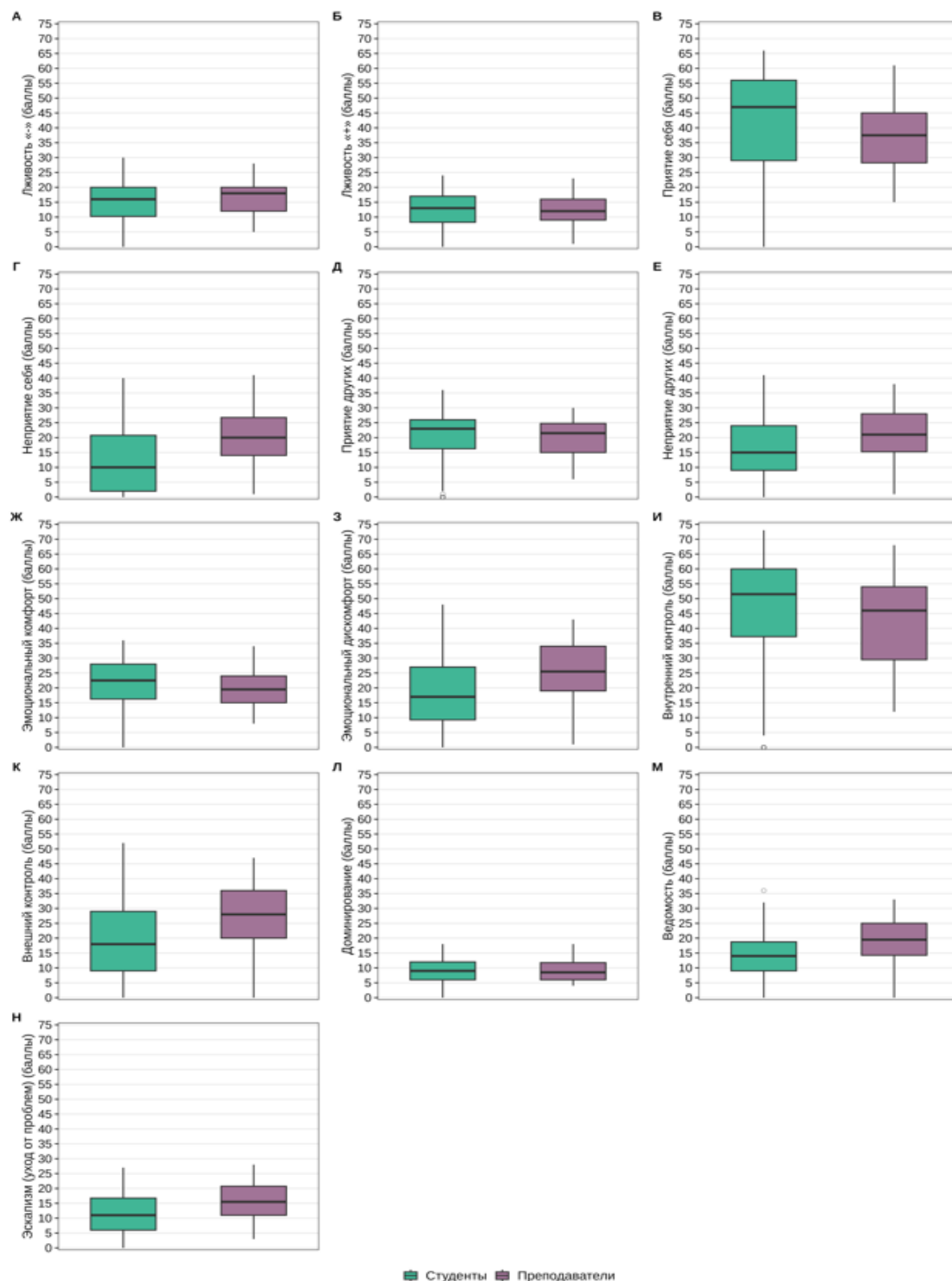


Рисунок 13 – Оценки компонентов теста социально-психологической адаптации Р. Даймонда-К. Роджерса в исследуемых группах

Студенты характеризовались статистически значимо более высокими

оценками по шкале «Адаптивность» (разность между медианами составила 21 [95% ДИ: 9,5; 37] балл, $p=0,002$), педагоги вузов, напротив, имели более высокие оценки по шкале «Дезадаптивность» (разность между медианами составила 39,5 [95% ДИ: 21; 57,5] баллов, $p < 0,001$).

При проведении сравнительного анализа установлено, что студенты имели статистически значимо более высокие оценки компонентов «Приятие себя» (разность между медианами составила 9,5 [95% ДИ: 3; 15] баллов, $p=0,002$), «Эмоциональный комфорт» (разность между медианами составила 3 [95% ДИ: -1; 7] баллов, $p=0,044$) и «Внутренний контроль» (разность между медианами составила 5,5 [95% ДИ: 0; 13] баллов, $p=0,032$). Педагоги вузов имели статистически значимо более высокие оценки компонентов «Неприятие себя» (разность между медианами составила 10 [95% ДИ: 5; 13,5] баллов, $p < 0,001$), «Неприятие других» (разность между медианами составила 6 [95% ДИ: 2,5; 10] баллов, $p < 0,001$), «Эмоциональный дискомфорт» (разность между медианами составила 8,5 [95% ДИ: 3,5; 13] баллов, $p < 0,001$), «Внешний контроль» (разность между медианами составила 10 [95% ДИ: 4; 15] баллов, $p < 0,001$), «Ведомость» (разность между медианами составила 5,5 [95% ДИ: 1; 8,5] баллов, $p < 0,001$) и «Эскапизм (уход от проблем)» (разность между медианами составила 4,5 [95% ДИ: 0,5; 8] баллов, $p < 0,001$). Статистически значимых различий между исследуемыми группами в отношении оценок компонентов Лживость «-» ($p=0,306$), Лживость «+» ($p=0,563$), «Приятие других» ($p=0,132$) и «Доминирование» ($p=0,501$).

Мы можем заключить следующее. Методика СПА дает самую развернутую картину личностной адаптации и подтверждает все предыдущие тренды, добавляя важные нюансы.

Интегральные показатели:

- Адаптивность: студенты 146. Педагоги вузов 125 ($p=0,002$) – студенты лучше адаптированы.

- Деадаптивност: студенти 72. Педагози вузов 111,5 ($p < 0,001$) – у педагогов вузов кратно више ниво деадаптации.

Обща интерпретация:

Я-концепция: у студентова позитивна Я-концепция (приемају себа). У педагогов вузов – негативна Я-концепция (високо неприяте себа сочетае се с неприятием других). Это классический признак фрустрации и выгорания: человек недоволен собой и проецирует это недовольство на окружающих.

Локус контроля. У студентова интернальный (внутренний) локус контроля – они верят, что управляют жизнью. У педагогов вузов – екстернальный локус (внешний), сочетающийся с ведомостью. Они чувствуют себя «жертвами обстоятельств», которыми управляют другие люди или начальство.

Копинг-стратегии. Высокий эскапизм у педагогов вузов (уход от проблем) – это деадаптивная поведенческая стратегия, которая объясняет, почему при сохранной вовлеченности в работу (PERMA) у них падает общее благополучие. Они не решают проблемы, а уходят от них, что ведет к накоплению напряжения.

Нет различий по «приятию других»: парадоксально, но общий уровень принятия других не различается. Однако педагоги вузов имеют высокий уровень неприятия других. Это означает, что группа педагогов поляризована: либо они принимают всех (может быть, гиперопека), либо резко отвергают. У студентова отношение к другим более ровное.

3.4. Тренинговая программа и динамика изменений у студентов и педагогов вузов

Для устранения выявленных дефицитов и особенностей в стратегиях эмоциональной регуляции как фактора формирования и поддержания психологического здоровья субъектов образовательной деятельности нами в рамках диссертационного исследования была разработана программа однодневного тренинга (2 программы для студентов и педагогов), который был успешно реализован в рамках экспериментальной выборки (все участники исследования) [152; 157; 158; 159].

Ниже приведены программы тренингово-консультационной работы для групп студентов и педагогов вузов. Программы реализовывались на базе ФГАОУ ВО «РУДН» и ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта» в период с 05.01.2025г. по 25.04.2025г. в формате однодневных программ.

Содержание тренингов дифференцировано с учетом выявленных регуляторных профилей: «Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями» (студенты) и «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита» (педагоги).

Программа 1. Тренинг для преподавателей вузов. «Восстановление регуляторного ресурса: от истощения к осознанному совладанию»

1. Преамбула

Эмпирическое исследование выявило у педагогов вузов доминирование дезадаптивных когнитивных стратегий (катастрофизация, обвинение других и самообвинение), высокий уровень эмоционального дискомфорта, экстернальный локус контроля, ведомость, эскапизм и феномен «эмоционального ригидность». При этом формальная вовлеченность в работу сохраняется, что создает риск накопления стресса и профессионального выгорания. Тренинг направлен на восстановление регуляторных ресурсов, снижение катастрофизации, развитие

навыков проактивного совладания и укрепление внутреннего локуса контроля.

2. Аудитория

Преподаватели высших учебных заведений (оптимальный размер группы – 12–16 человек).

Таблица 33

Структура тренинга (однодневный, 8 академических часов)

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
09:00–09:30	Введение. Правила. Ожидания	Создание безопасной среды. Краткое информирование о результатах исследования и «мишенях» тренинга (катастрофизация, истощение, локус контроля)
09:30–10:30	Блок 1. «От эмоциональной ригидности к осознанию» Упражнение «Барометр эмоций» (20 мин) Упражнение «Разморозка чувств» (30 мин)	Цель: восстановление контакта с собственными эмоциями, преодоление «эмоциональной ригидности» Участники по кругу оценивают свое текущее эмоциональное состояние по 10-балльной шкале и называют одно физическое ощущение, связанное с ним (например, «напряжение в плечах – 7») Работа в парах: обсуждение ситуации из профессиональной практики, вызвавшей раздражение или усталость. Задача – назвать не только факты, но и чувства, которые тогда возникли (даже если они «непрофессиональные»)
10:30–10:45	Перерыв	
10:45–12:15	Блок 2. «Когнитивная перезагрузка: работа с катастрофизацией и обвинением» Мини-лекция «Ловушки мышления педагога» (15 мин) Упражнение «Декатастрофизация» (45 мин) Упражнение «Круг влияния и круг забот» (30 мин)	Цель: снижение частоты использования стратегий катастрофизации и обвинения, смещение локуса контроля с внешнего на внутренний Разбор когнитивных искажений: катастрофизация, сверхобобщение, персонализация. Связь с профессиональным выгоранием Индивидуальная работа с бланком: участники записывают одну реальную рабочую

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
		ситуацию, вызывающую тревогу («что если?»). Затем поэтапно отвечают на вопросы: «Что самое худшее может произойти?», «Что самое лучшее?», «Что наиболее вероятно?», «Каков мой план действий в худшем сценарии?». Обсуждение в малых группах Участники рисуют два концентрических круга. Внутренний круг – «Что я могу контролировать или на что влиять» (свои реакции, подготовку, обратную связь студентам). Внешний – «Что вне моего контроля» (решения администрации, настроение студентов). Анализ распределения энергии
12:15–13:15	Обед	
13:15–14:30	Блок 3. «Регулятивные ресурсы: от ведомости к проактивности» Упражнение «Мои ресурсные действия» (30 мин) Техника «Микро-планирование отдыха» (20 мин) Упражнение «Ассертивная просьба и отказ» (25 мин)	Цель: развитие поведенческих навыков совладания, укрепление регулятивного компонента здоровья, снижение эскапизма и ведомости Мозговой штурм: составление общего списка «быстрых» (5-10 мин) восстанавливающих действий на работе и дома (дыхание, мини-прогулка, переключение внимания). Индивидуальный выбор 3-х действий для внедрения Работа с еженедельником: выделение 2–3 временных слотов по 15-20 минут в ближайшие три дня только для восстановительных действий (не работа, не соцсети) Отработка в тройках (активный участник, оппонент, наблюдатель) формулировок конструктивного отказа от дополнительной нагрузки и просьбы о помощи/поддержке без чувства вины
14:30–14:45	Перерыв	
14:45–16:00	Блок 4. «Позитивные отношения и преодоление одиночества»	Цель: снижение чувства изоляции и одиночества (по данным PERMA), укрепление

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
	Упражнение «Профессиональная поддержка» (40 мин) Рефлексивная практика «Письмо благодарности коллеге» (20 мин)	социальной поддержки. Участники делятся на малые группы по 3–4 человека. Задача: обсудить один профессиональный кейс (заранее заготовленный ведущим или из опыта участников) и выработать коллегиальные рекомендации, используя принципы ненасильственного общения и поддержки Индивидуальное написание короткого письма (мысленного или реального) коллеге, чья поддержка была ценной. Акцент на конкретных действиях и их влиянии на самочувствие
16:00–16:30	Завершение. Интеграция и обратная связь	Упражнение «Чемодан в дорогу»: каждый участник называет одну конкретную стратегию или мысль, которую он «забирает» с тренинга для использования в ближайшую рабочую неделю. Заполнение кратких анкет обратной связи

3. Предполагаемые идеальные результаты (в контексте выявленных дефицитов)

По итогам тренинга у педагогов ожидается:

- Снижение показателей по шкалам ОКРЭ: «Катастрофизация», «Обвинение других», «Самообвинение».
- Повышение баллов по методике СПА: увеличение «Внутреннего контроля», снижение «Внешнего контроля», «Ведомости» и «Эскапизма».
- Улучшение эмоционального состояния: снижение субъективного ощущения «одиночества» и «негативных эмоций» (по PERMA-Profilер), уменьшение проявлений «эмоциональной ригидности» (по шкале Лихи).
- Повышение регулятивного компонента авторского опросника (планирование, самоконтроль, адаптивность).

Программа 2. Тренинг для студентов вузов. «Осознанная регуляция: от

самокритики к принятию и проактивности»

1. Преамбула

Эмпирическое исследование показало, что студенты обладают высоким ресурсом адаптивных когнитивных стратегий (планирование, позитивная перефокусировка, когнитивная переоценка) и общим высоким уровнем психологического благополучия, однако при этом демонстрируют парадоксально высокие баллы по дисфункциональным эмоциональным схемам (вина за эмоции, страх потери контроля, руминации, обесценивание эмоций). Это феномен «осознанной дисфункциональности». Тренинг направлен на снижение внутренней самокритики, принятие амбивалентности чувств, развитие метаэмоциональной осознанности и закрепление проактивных копинг-стратегий.

2. Аудитория

Студенты высших учебных заведений (оптимальный размер группы – 14-20 человек).

Таблица 34

Структура тренинга (однодневный, 8 академических часов)

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
09:00– 09:30	Введение. Правила. Знакомство	Создание доверительной атмосферы. Краткое информирование о парадоксе «осознанной дисфункциональности» и целях тренинга
09:30– 10:45	Блок 1. «Метаэмоции: работа с виной, стыдом и страхом потери контроля» Упражнение «Словарь чувств без оценок» (20 мин) Упражнение «Допрос внутреннего критика» (35 мин) Техника «Заземление при тревоге» (20 мин)	Цель: снижение выраженности дисфункциональных схем «Вина и стыд», «Страх потери контроля», «Обесценивание эмоций» В кругу каждый участник называет эмоцию, которую он считает «плохой» или «неправильной» (зависть, гнев, обида). Ведущий фиксирует на доске. Затем группа ищет для каждой эмоции нейтральную или полезную функцию (например, гнев сигнализирует о нарушении границ) Работа в парах: один участник описывает ситуацию, в которой он себя осудил за переживания («Я не должен был так реагировать»). Второй участник играет роль «адвоката», задавая вопросы: «Что еще ты чувствовал в тот момент?».

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
		«Чего тебе не хватало?», «Как бы ты отнесся к другу в такой ситуации?» Обучение простой дыхательной технике (квадратное дыхание) и сенсорному «заземлению» (5-4-3-2-1) для снижения острого страха потери контроля
10:45–11:00	Перерыв	
11:00–12:30	Блок 2. «Гибкое мышление: от руминаций к планированию» Мини-лекция «Руминации vs Рефлексия» (10 мин) Упражнение «Стоп-кран для мысленной жвачки» (30 мин) Упражнение «Планирование в стиле “если-то”» (40 мин)	Цель: снижение склонности к руминациям, укрепление адаптивных стратегий «Перефокусировка на планирование» и «Позитивный пересмотр» Объяснение разницы между непродуктивным «пережевыванием» и осознанным анализом с целью решения Участники записывают на стикерах одну повторяющуюся тревожную мысль (например, «А вдруг я не сдам сессию?»). Затем учатся применять технику «Остановка мысли»: осознать мысль, сказать «Стоп», переключиться на заранее заготовленное действие (например, решение одной задачи из билета) В малых группах участники берут типичную студенческую стрессовую ситуацию (подготовка к экзамену, конфликт в группе) и разрабатывают план действий по формуле: «Если произойдет X, я сделаю Y». Например: «Если я почувствую, что паникую за ночь до экзамена, я сделаю три глубоких вдоха и прочитаю один параграф конспекта»
12:30–13:30	Обед	
13:30–14:45	Блок 3. «Принятие амбивалентности и сложности чувств» Арт-терапевтическое упражнение «Карта моих чувств» (45 мин) Групповая дискуссия «Иметь право на разные чувства» (30 мин)	Цель: коррекция схем «Упрощенный взгляд на эмоции», «Недостаточная осмысленность эмоций», развитие эмоционального компонента здоровья Участники получают листы А3 и цветные карандаши. Задание: нарисовать абстрактную «карту», где разные зоны обозначают разные чувства, которые участник испытывает по отношению к учебе, друзьям, будущему. Важно отобразить, что на одной территории могут «уживаться» разные чувства (например, интерес и страх) Обсуждение в кругу: «Бывает ли так, что к одному человеку или событию вы испытываете противоположные чувства? Как вы с этим обходитесь?». Ведущий нормализует

Время	Блок / Упражнение	Цель и содержание
		амбивалентность как признак психологической зрелости
14:45–15:00	Перерыв	
15:00–16:00	Блок 4. «Укрепление интернальности и позитивной Я-концепции» Упражнение «Колесо жизненного баланса: моя зона ответственности» (30 мин) Упражнение «Письмо из будущего» (30 мин)	Цель: поддержание интернального локуса контроля и позитивного самовосприятия (выявленного как ресурс), профилактика экстернальности. Участники рисуют «колесо» из 6–8 секторов (учеба, отношения, здоровье, хобби и т.д.). В каждом секторе они отмечают, что на 100% зависит от них (усилия, режим, обращение за помощью), а что – от внешних факторов. Задача – найти в каждом секторе зону собственной ответственности и записать одно конкретное действие Индивидуальная письменная практика: написать письмо себе от лица «себя через 5 лет, успешно прошедшего все текущие трудности». В письме должны быть слова поддержки и конкретные советы о том, как справляться с текущими вызовами
16:00–16:30	Завершение. Интеграция и обратная связь	Шеринг в кругу: «Что сегодня было самым важным для меня?», «Какую одну установку о своих эмоциях я хочу изменить?». Заполнение анкет

3. Предполагаемые идеальные результаты (в контексте выявленных дефицитов)

По итогам тренинга у студентов ожидается:

1. Снижение показателей по дисфункциональным шкалам опросника Лихи: «Вина и стыд», «Страх потери контроля», «Руминации», «Обесценивание эмоций», «Недостаточная осмысленность эмоций».
2. Сохранение и укрепление адаптивных стратегий ОКРЭ: поддержание высоких баллов по «Планированию», «Позитивной перефокусировке», «Позитивному пересмотру».
3. Повышение эмоционального комфорта и дальнейшее снижение негативных эмоций по PERMA-Profilер.
4. Укрепление внутреннего локуса контроля и позитивной Я-

концепции (по СПА), что служит профилактикой будущих дезадаптаций.

Разрешение парадокса «осознанной дисфункциональности» через снижение самокритики и повышение принятия собственного эмоционального опыта.

Динамика посттренинговых результатов.

В таблице 34 и на рисунках 14-19 представлены результаты оценки динамики значений по шкалам разработанного опросника в исследуемых группах. В обеих группах по всем шкалам было отмечено статистически значимое увеличение оценок после прохождения тренингов и консультаций ($p < 0,001$), при этом среди преподавателей были отмечены статистически значимо более выраженные изменения оценок ($p < 0,001$), однако, по большинству компонентов опросника после прохождения консультаций среди преподавателей сохранялись статистически значимо меньшие оценки, за исключением шкалы «Ценности и смыслы».

Таблица 35

Динамика оценок по шкалам разработанного опросника в исследуемых группах

Характеристика	Студенты	Преподаватели	p
Ценности и смыслы	–	–	–
Исходно	61 (57; 64)	55 (51; 59)	$<0,001$
после консультаций	61 (57; 65)	60 (56; 64)	0,079
Изменение	0 (0; 1)	5 (4; 5)	$<0,001$
P	$<0,001$	$<0,001$	–
Мотивационный компонент	–	–	–
Исходно	50 (47; 53)	45 (42; 49)	$<0,001$
после консультаций	50 (47; 53)	49 (46; 52)	0,002
Изменение	0 (0; 1)	4 (3; 4)	$<0,001$
P	$<0,001$	$<0,001$	–
Когнитивный компонент	–	–	–
Исходно	55 (51; 60)	51 (46; 56)	$<0,001$
после консультаций	56 (51; 61)	54 (49; 58)	0,002
Изменение	0 (0; 1)	3 (2; 3)	$<0,001$
P	$<0,001$	$<0,001$	–

Характеристика	Студенты	Преподаватели	p
Регулятивный компонент	–	–	–
Исходно	51 (45,8; 55)	42 (37; 46)	<0,001
после консультаций	52 (47; 56,2)	47 (42; 51)	<0,001
Изменение	1 (1; 2)	5 (4; 5)	<0,001
P	<0,001	<0,001	–
Поведенческий компонент	–	–	–
Исходно	50 (47; 53)	40 (37; 42)	<0,001
после консультаций	51 (48; 55)	45 (41; 47)	<0,001
Изменение	1 (1; 2)	5 (4; 5)	<0,001
P	<0,001	<0,001	–
Эмоциональный компонент	–	–	–
Исходно	50 (46; 53)	42 (38; 46)	<0,001
после консультаций	50 (46,8; 54)	48 (44; 52)	<0,001
Изменение	0 (0; 1)	7 (6; 7)	<0,001
P	<0,001	<0,001	–

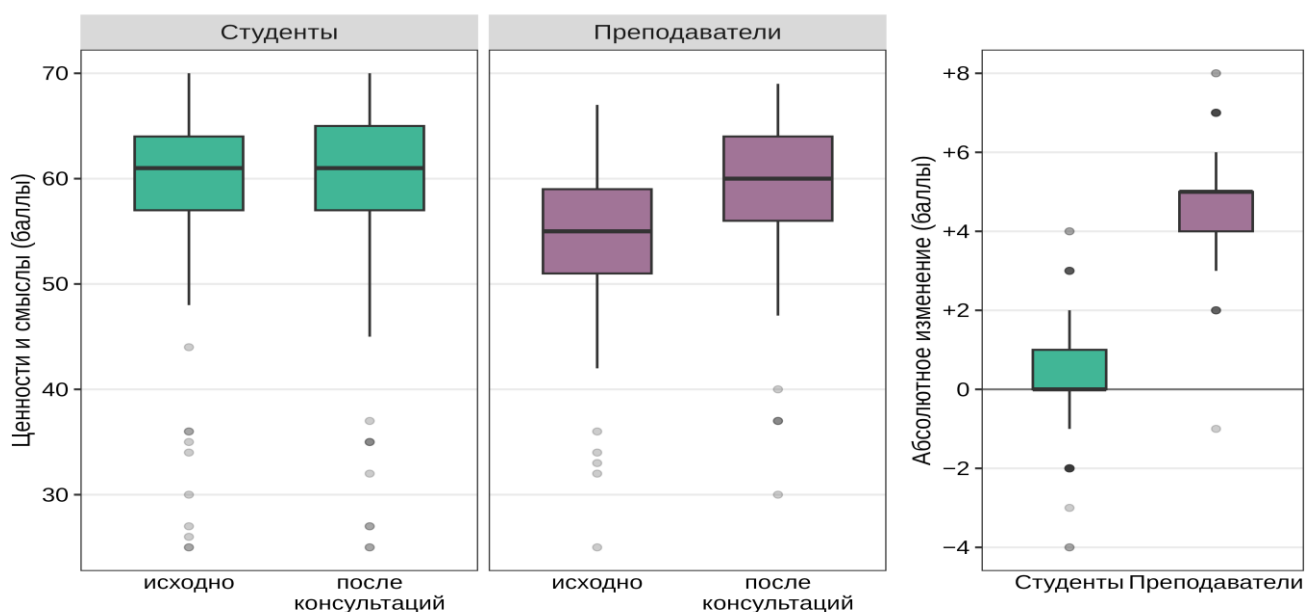


Рисунок 14 – Динамика оценок по шкале «Ценности и смыслы» в группах

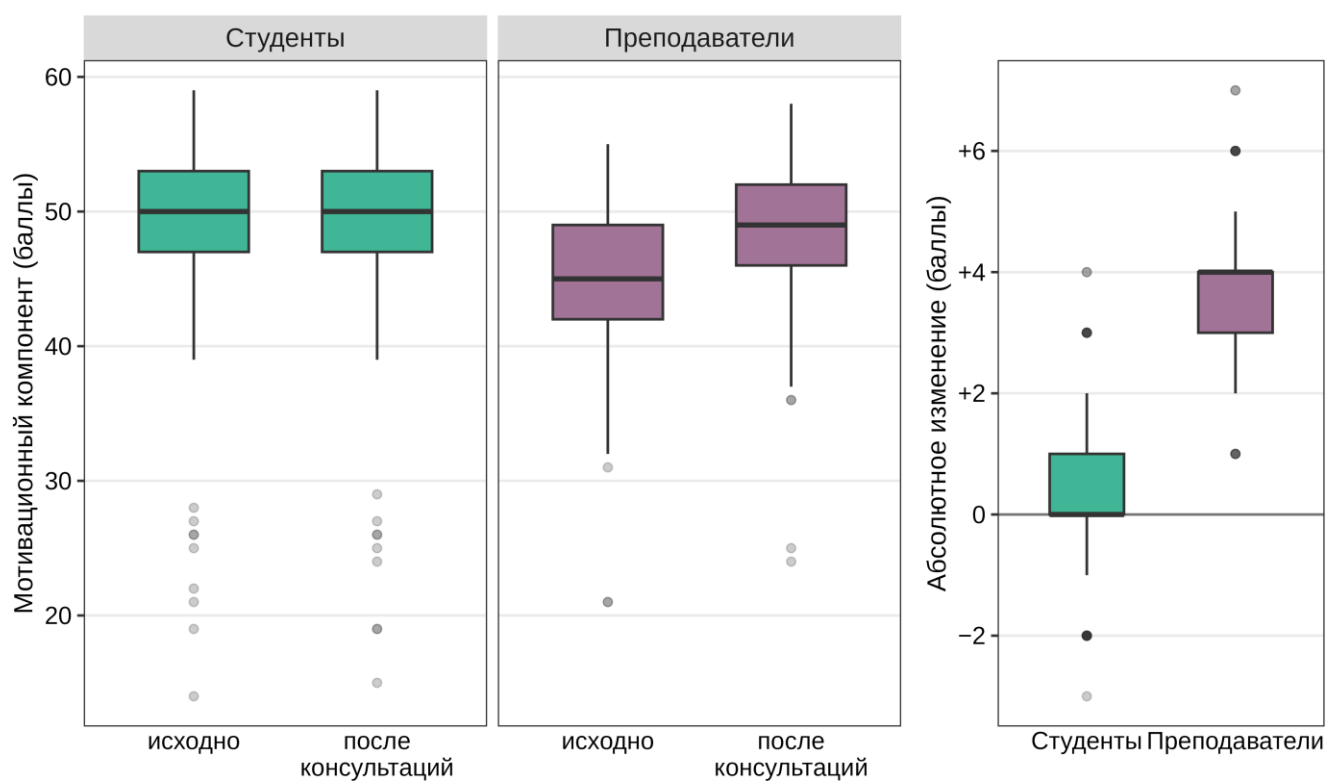


Рисунок 15 – Динамика оценок мотивационного компонента в исследуемых группах

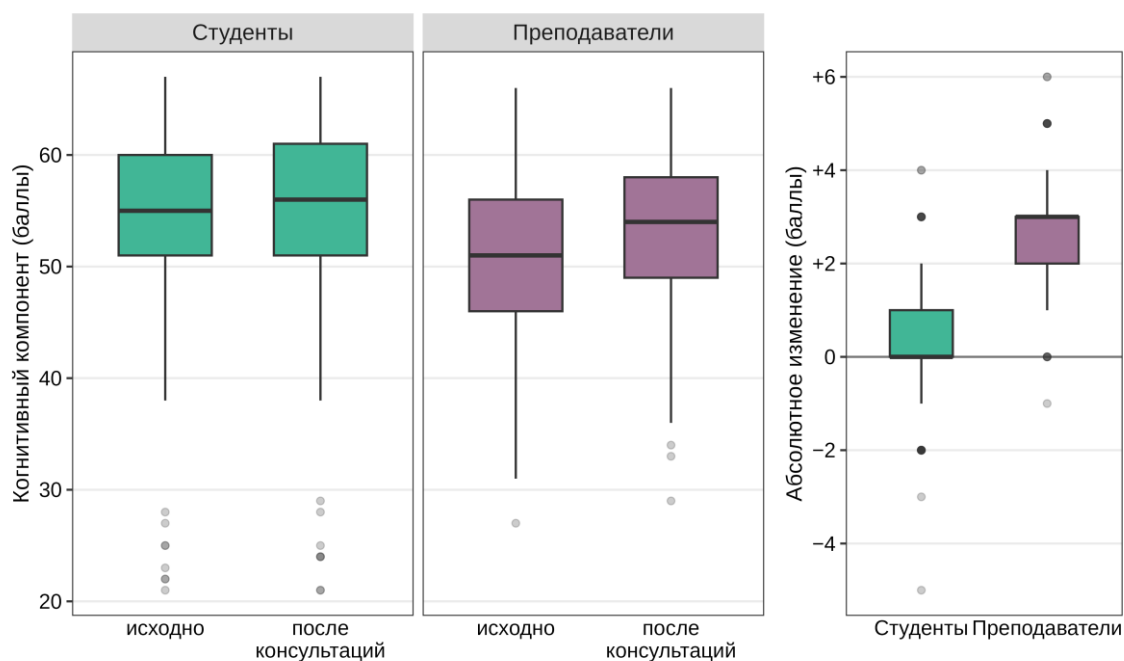


Рисунок 16 – Динамика оценок когнитивного компонента групп

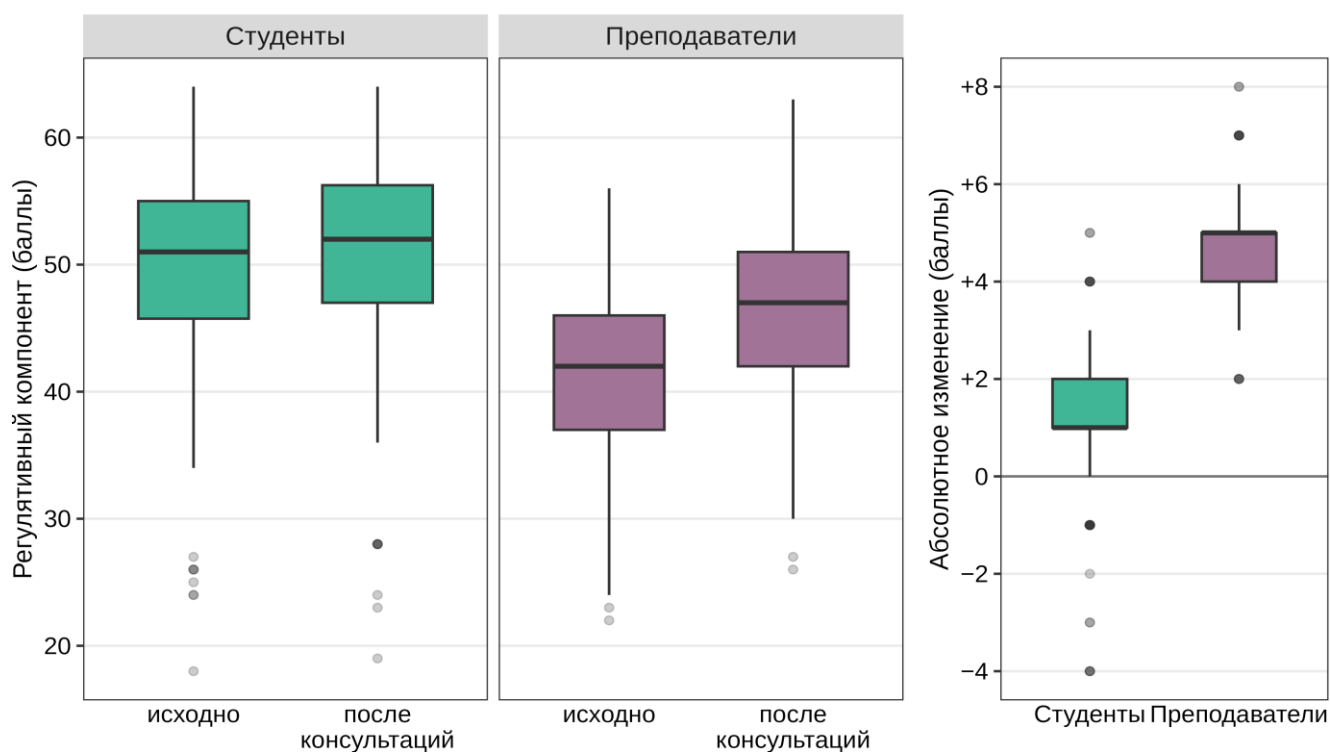


Рисунок 17 – Динамика оценок регулятивного компонента в исследуемых группах

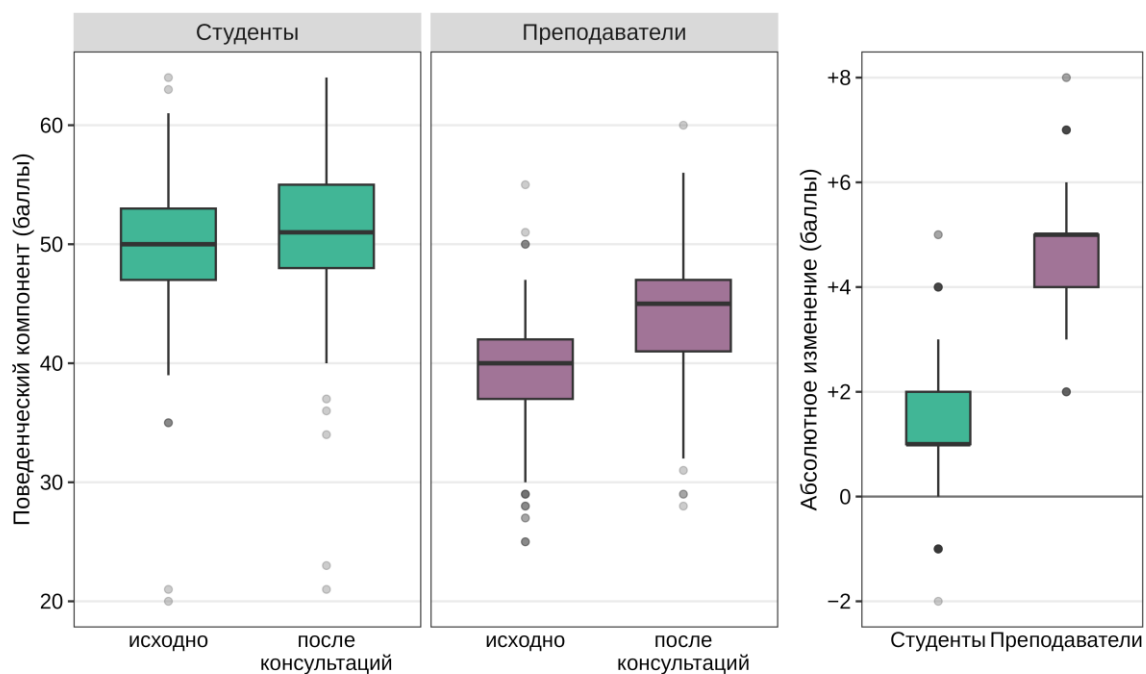


Рисунок 18 – Динамика оценок поведенческого компонента в исследуемых группах

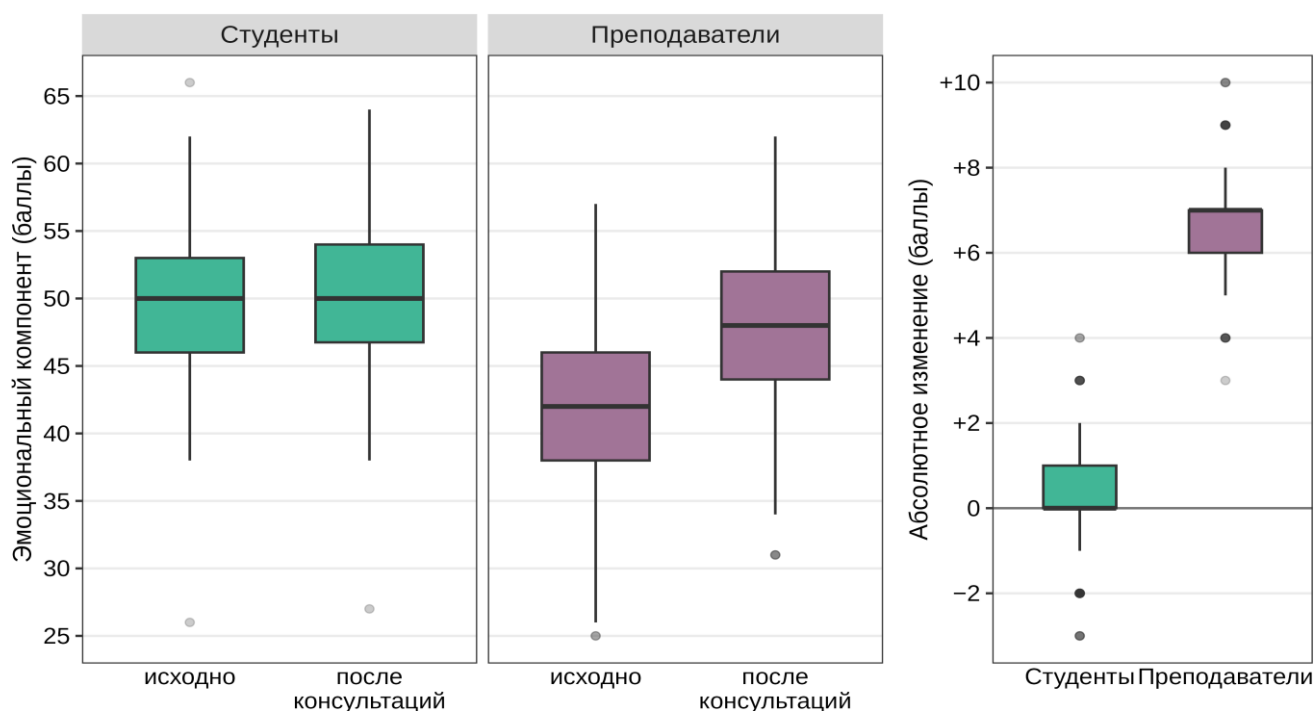


Рисунок 19 – Динамика оценок эмоционального компонента в исследуемых группах

В целом в динамическом аспекте, по данным экспериментального тренингового среза, можно констатировать следующее.

Сопоставление данных, представленных в таблице 35 и на рисунках 14-19, выявляет статистически достоверные и содержательно значимые изменения в структуре психологического здоровья как студентов, так и педагогов вузов.

1. Общая характеристика динамических сдвигов. В обеих экспериментальных группах по всем шести компонентам авторского опросника зафиксировано статистически значимое увеличение оценок после прохождения тренинговых программ ($p < 0,001$). Данный факт свидетельствует о высокой результативности предложенных психолого-педагогических интервенций, направленных на актуализацию адаптивных стратегий эмоциональной регуляции и укрепление личностных ресурсов. При этом сравнительный анализ величины изменений (Δ) демонстрирует, что у преподавателей прирост по всем шкалам оказался статистически значимо более выраженным, нежели у студентов (p

<0,001). Это указывает на то, что исходно более низкий уровень психологического здоровья и доминирование дезадаптивных регуляторных паттернов в группе педагогов («Профиль регуляторно-эмоционального дефицита») создавали более широкий диапазон для позитивных сдвигов, тогда как студенческий профиль («Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями»), исходно характеризовавшийся высокими показателями, демонстрировал меньшую амплитуду изменений в силу эффекта «потолка».

2. Динамика изменений в группе педагогов. Наиболее выраженная положительная динамика у преподавателей отмечена по следующим компонентам:

- Эмоциональный компонент ($\Delta = 7$ баллов, $p < 0,001$): значительное улучшение отражает эффективность целенаправленной работы по снижению эмоционального дискомфорта, преодолению «эмоциональной ригидности» и восстановлению контакта с собственными чувствами, что являлось приоритетной задачей тренинга «Восстановление регуляторного ресурса».

- Регулятивный компонент ($\Delta = 5$ баллов, $p < 0,001$) и Поведенческий компонент ($\Delta = 5$ баллов, $p < 0,001$): рост данных показателей подтверждает результативность модулей, ориентированных на развитие проактивных копинг-стратегий, укрепление интернального локуса контроля, снижение ведомости и эскапизма. Освоение техник микро-планирования, асертивного поведения и декатастрофизации способствовало повышению самоорганизации и поведенческой гибкости.

- Ценностно-смысловой компонент ($\Delta = 5$ баллов, $p < 0,001$): особенно примечательно, что после тренинга различия между педагогами и студентами по данной шкале утратили статистическую значимость ($p = 0,079$). Это указывает на то, что психолого-педагогическое воздействие позволило преподавателям актуализировать ценностно-смысловые ресурсы, преодолеть фрустрацию

ценностной реализации и приблизиться к уровню студентов по показателям осмысленности жизни и самопринятия.

- Мотивационный компонент ($\Delta = 4$ балла, $p < 0,001$) и Когнитивный компонент ($\Delta = 3$ балла, $p < 0,001$): положительная динамика свидетельствует о повышении мотивации к саморазвитию и восстановлении когнитивной гибкости, что является важным условием профилактики профессионального выгорания.

Несмотря на выраженные позитивные сдвиги, после тренинга у педагогов по большинству компонентов (мотивационный, когнитивный, регулятивный, поведенческий, эмоциональный) сохранялись статистически значимо более низкие оценки по сравнению со студентами ($p < 0,01$). Данный факт закономерен и отражает глубину и устойчивость дезадаптивных изменений, накопленных в процессе многолетней профессиональной деятельности. Полученные результаты подчеркивают необходимость пролонгированного психологического сопровождения педагогов для закрепления и дальнейшего развития достигнутых эффектов.

3. Динамика изменений в группе студентов. У студентов зафиксирован умеренный, но статистически значимый прирост по регулятивному и поведенческому компонентам ($\Delta = 1$ балл, $p < 0,001$), а также по когнитивному компоненту ($\Delta = 0$, но статистически значимый сдвиг за счет изменения распределения, $p < 0,001$). Отсутствие выраженного роста по эмоциональному и ценностно-смысловому компонентам объясняется их исходно высоким уровнем. Тем не менее, положительная динамика по регулятивным и поведенческим шкалам подтверждает, что тренинг «Осознанная регуляция» способствовал закреплению проактивных копинг-стратегий, снижению прокрастинации и укреплению навыков планирования. Содержательно это отражает разрешение парадокса «осознанной дисфункциональности»: работа с метаэмоциональными схемами (вина, стыд за эмоции, страх потери контроля) позволила студентам более эффективно использовать имеющиеся адаптивные ресурсы и перевести их в

устойчивые поведенческие паттерны.

4. Полученные данные эмпирически верифицируют эффективность разработанной модели и тренинговых программ, построенных с учетом выявленных регуляторных профилей. Выраженная положительная динамика в группе педагогов подтверждает, что гуманистические образовательные технологии (кооперативное обучение, рефлексивные практики, тренинги осознанности) являются действенным инструментом восстановления регуляторных ресурсов и профилактики профессионального выгорания. В группе студентов тренинговое воздействие способствовало укреплению проактивной позиции и снижению внутренней самокритики, что создает благоприятные предпосылки для поддержания психологического здоровья на последующих этапах профессионализации.

Таким образом, сравнительный анализ динамики изменений демонстрирует, что целенаправленное формирование эмоциональной регуляции с учетом специфики субъектов образовательного процесса приводит к значимому повышению показателей психологического здоровья, причем наибольший эффект достигается в группе с исходно сниженными регуляторными ресурсами (педагоги). Данные результаты обосновывают необходимость внедрения разработанных программ в систему психологического сопровождения высшей школы.

Выводы третьей главы

Эмпирическое исследование, реализованное на репрезентативной выборке (N=485) с применением валидного психодиагностического инструментария, включая авторский шестифакторный опросник психологического здоровья, позволило получить совокупность новых научных результатов, верифицирующих выдвинутые гипотезы.

1. Психометрическая состоятельность авторского инструментария. Разработанный шестифакторный опросник психологического здоровья продемонстрировал высокие показатели внутренней согласованности (α Кронбаха от 0,858 до 0,934), ретестовой надежности (ρ Спирмена от 0,79 до 0,92, $p < 0,001$) и конвергентной валидности, что подтверждает его пригодность для многомерной диагностики психологического здоровья в исследовательских и прикладных целях.

2. Контрастные профили психологического здоровья студентов и педагогов. Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия по всем шести компонентам психологического здоровья ($p < 0,001$). Студенты демонстрируют более высокие показатели ценностно-смысловой определенности, мотивации к саморазвитию, когнитивной гибкости и эмоционального комфорта (профиль «Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями»). Педагоги вузов, напротив, характеризуются системным снижением всех компонентов, особенно выраженным в эмоциональной и регулятивной сферах, что эмпирически подтверждает феномен «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита».

3. Различия в репертуаре стратегий эмоциональной регуляции. Установлено, что студенты значимо чаще используют адаптивные когнитивные стратегии (перефокусировка на планирование, положительная перефокусировка, помещение в перспективу, когнитивная переоценка), формируя профиль

«конструктивного совладания». Педагоги вузов, напротив, демонстрируют доминирование дезадаптивных стратегий – «триады неблагополучия» (катастрофизация, обвинение других, самообвинение) ($p < 0,001$), что выступает когнитивным механизмом профессионального истощения.

4. Парадокс «осознанной дисфункциональности» и феномен «эмоциональной ригидности». Анализ эмоциональных схем (по методике Р. Лихи) выявил, что студенты, обладая высоким уровнем психологического здоровья, демонстрируют значимо более высокие показатели дисфункциональных убеждений об эмоциях (вина за эмоции, страх потери контроля, руминации) по сравнению с педагогами. Данный феномен интерпретирован как «осознанная дисфункциональность», отражающая интенсивную внутреннюю работу по осознанию эмоционального опыта. У педагогов выявлено снижение выраженности дисфункциональных схем на фоне низкой эффективности реальной регуляции, что трактуется как защитное «Эмоциональная ригидность».

5. Эффективность дифференцированных тренинговых программ. Апробация разработанных программ психолого-педагогического сопровождения показала статистически значимую положительную динамику по всем компонентам психологического здоровья в обеих группах ($p < 0,001$). Наибольший прирост зафиксирован в группе педагогов по эмоциональному ($\Delta=7$ баллов), регулятивному ($\Delta=5$ баллов) и ценностно-смысловому ($\Delta=5$ баллов) компонентам, что привело к нивелированию исходных различий со студентами по шкале «Ценности и смыслы». У студентов отмечено укрепление регулятивных и поведенческих компонентов, способствующее разрешению парадокса «осознанной дисфункциональности».

6. Подтверждение гипотез исследования. Эмпирические данные полностью подтвердили выдвинутые гипотезы: адаптивные стратегии эмоциональной регуляции выступают ресурсом психологического здоровья,

тогда как дезадаптивные стратегии являются факторами риска его снижения; существуют статистически значимые межгрупповые различия в структуре и содержании регуляторных профилей студентов и педагогов; реализация гуманистических образовательных технологий способствует повышению уровня эмоциональной регуляции и психологического здоровья. Таким образом, эмпирическое исследование не только верифицировало теоретическую модель взаимосвязи стратегий эмоциональной регуляции и психологического здоровья, но и выявило специфические «мишени» для психолого-педагогической коррекции, что определяет высокую теоретическую и практическую значимость проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического анализа проблемы, а также эмпирического изучения стратегий эмоциональной регуляции как фактора психологического здоровья студентов и педагогов вузов, мы пришли к следующим выводам.

1. Конкретизировано научное содержание понятия «психологическое здоровье» применительно к субъектам образовательного процесса. В отличие от традиционного понимания психического здоровья как отсутствия патологий, психологическое здоровье представлено как динамическая система, отражающая степень успешности интеграции личности и среды. Его сущность раскрыта через шестикомпонентную структуру (ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий компоненты). Разработана и теоретически обоснована авторская структурно-функциональная модель психологического здоровья, центральным, системообразующим механизмом которой выступают стратегии эмоциональной регуляции.

2. Доказано с помощью корреляционного и регрессионного анализа, что психологическими детерминантами эмоциональной регуляции студентов и педагогов вуза выступают следующие разноуровневые факторы: личностные (уровень критического мышления, жизнестойкость, креативность, особенности Я-концепции), коммуникативные (коммуникативные и организаторские склонности), средовые (характеристики образовательного коллектива, уровень общительности) и профессионально-ролевые (целеполагание, анализ ситуации, планирование). Установлено, что личностные факторы вносят наибольший вклад в вариативность гибких навыков, что обосновывает необходимость индивидуализированного подхода в психолого-педагогическом сопровождении.

3. Разработан и психометрически обоснован авторский шестифакторный опросник психологического здоровья. Показатели внутренней согласованности (α Кронбаха = 0,934 для студентов и 0,858 для педагогов), ретестовой надежности (ρ Спирмена от 0,79 до 0,92, $p < 0,001$) и конвергентной валидности подтверждают

его пригодность для применения в исследовательских и прикладных целях в системе высшего образования.

4. Эмпирически верифицированы и содержательно охарактеризованы два контрастных архетипических профиля эмоциональной регуляции и психологического здоровья субъектов образовательного процесса:

- 1 «Профиль адаптивной регуляции с высокими метаэмоциональными дисфункциями» (студенческий профиль): характеризуется преобладанием адаптивных стратегий (когнитивная переоценка, планирование, позитивная перефокусировка), высоким уровнем субъективного благополучия, интернальным локусом контроля и позитивной Я-концепцией. При этом выявлен парадоксальный феномен «осознанной дисфункциональности» - высокие показатели дисфункциональных эмоциональных схем (вина, стыд, страх потери контроля) на фоне высокой рефлексии и общего благополучия.
- 2 «Профиль регуляторно-эмоционального дефицита» (педагогический профиль): отличается доминированием дезадаптивных стратегий (катастрофизация, обвинение других, самообвинение), снижением регуляторных и эмоциональных ресурсов, экстернальным локусом контроля, высоким уровнем одиночества и эмоционального дискомфорта, что характеризуется как феномен «эмоциональной ригидности».

5. Доказано, что эффективность эмоциональной регуляции опосредована сложным взаимодействием личностных и средовых факторов. Обнаружены статистически значимые положительные корреляционные взаимосвязи между адаптивными стратегиями (когнитивная переоценка, принятие, планирование) и показателями психологического здоровья ($p < 0,01$), а также отрицательные связи между дезадаптивными стратегиями (катастрофизация, руминация, обвинение) и уровнем социально-психологической адаптации и субъективного благополучия (p

<0,01). При этом сила и направленность этих связей специфична для каждой из исследуемых групп.

6. Разработана и апробирована психолого-педагогическая модель формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов средствами гуманистических образовательных технологий, включающая теоретико-целевой, организационно-содержательный и методически-рефлексивный блоки. Центральной характеристикой модели выступает ее гуманистическая модальность, обусловленная пониманием субъектов образовательного процесса как активных, саморазвивающихся личностей. Модель впервые дифференцирует содержательные модули и психологические «мишени» для студентов (работа с метаэмоциональными схемами, снижение вины и стыда за эмоции) и для педагогов (восстановление регуляторных ресурсов, снижение катастрофизации и обвинения).

7. Эмпирически доказана эффективность разработанной модели и дифференцированных тренинговых программ («Восстановление регуляторного ресурса» для педагогов и «Осознанная регуляция» для студентов). В ходе контрольного этапа эксперимента зафиксирована статистически значимая положительная динамика ($p < 0,001$) по всем компонентам психологического здоровья в обеих экспериментальных группах. Наибольший прирост зафиксирован у педагогов по эмоциональному ($\Delta=7$ баллов), регулятивному ($\Delta=5$ баллов) и ценностно-смысловому ($\Delta=5$ баллов) компонентам, что привело к нивелированию исходных различий со студентами по шкале «Ценности и смыслы». У студентов отмечено укрепление регулятивных и поведенческих компонентов, способствующее разрешению парадокса «осознанной дисфункциональности».

8. Обоснована совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования эмоциональной регуляции у студентов и педагогов вузов: опора на выявленные психологические

детерминанты; вариативное использование гуманистических образовательных технологий; преимущественное применение групповых, интерактивных и рефлексивных форм работы; индивидуально-личностный подход; контроль и мониторинг деятельности посредством широкого использования рефлексии, самооценки и обратной связи.

9. Полученные в исследовании результаты создают надежную теоретико-методологическую и эмпирическую основу для совершенствования системы психологического сопровождения в вузах, способствуя формированию психологически здоровой, стрессоустойчивой и самоактуализирующейся личности как студента, так и педагога, что является необходимым условием обеспечения высокого качества современного образования. Вместе с тем, остается целый ряд недостаточно исследованных аспектов. Перспективными направлениями может стать изучение кросс-культурных особенностей эмоциональной регуляции субъектов образования, а также разработка цифровых инструментов для диагностики и тренировки адаптивных стратегий совладания в условиях цифровой образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : КазГУ, 1987. – 320 с.
2. Авдеев Д. А. Наука о душевном здоровье: основы православ. психотерапии / Д. А. Авдеев, В. К. Невярович. – Репр. изд. – М. : Русский Хронограф, 2005. – 510 с.
3. Агаев Н. Ф. Педагогические условия повышения эмоциональной устойчивости личности студентов / Н. Ф. Агаев // Труды НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – 2013. – № 1 (98). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-povysheniyaemotsionalnoy-ustoychivosti-lichnosti-studentov>
4. Агафонов А. В. Формирование психоэмоциональной устойчивости у студентов – будущих специалистов образования / А. В. Агафонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 246–248.
5. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – М. : АСТ, 2022. – 352 с.
6. Актуальные проблемы психологического здоровья личности: теория и практика : материалы I Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / науч. ред. А. В. Качалова; отв. ред. И. А. Твелова. – Армавир : РИО АГПУ, 2017. – 132 с.
7. Алаева М. В. Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека / М. В. Алаева // Вестник Мордовского университета. – 2011. – Т. 21, № 2. – С. 102–105.
8. Алешичева А. В. Психологическое здоровье личности: монография / А. В. Алешичева, Н. Г. Самойлов. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 216 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
10. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.

11. Анисимова О. А. Психологическое содержание понятия «ментальное здоровье» // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета : материалы XI Международной научно-практической конференции / под ред. Н. П. Сенченкова, И. В. Морозиковой, К. Е. Кузьминой. Смоленский государственный университет. – Смоленск : СмолГУ, 2014. Вып. 11. – С. 8–15.
12. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Психология эмоций: хрестоматия / авт.-сост. В. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – С. 268–275.
13. Асакаева Д. С. Влияние эмоционально-волевой регуляции студентов на их успеваемость в процессе обучения / Д. С. Асакаева, Н. В. Кузнецова // Актуальные проблемы современности. – 2021. – № 2 (32). – С. 73–79.
14. Астрецов Д. А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии / Д. А. Астрецов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – № 1. – С. 62–78.
15. Ахапкин Р. В. Взаимосвязь когнитивных нарушений и социального функционирования у больных с депрессивными расстройствами / Р. В. Ахапкин // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2021. – № 1. – С. 62–71.
16. Бабакова Н. П. Особенности психологического здоровья в юношеском возрасте и возможности его коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Бабакова Н. П. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
17. Байнов А. М. Психология личности: теории личности / А. М. Байнов // Аллея науки. – 2018. – Т. 5, № 10. – С. 52–55.
18. Балык А. С., Цыбуленко О. П. Психологическая зрелость личности: теоретические концепции и подходы / А. С. Балык, О. П. Цыбуленко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 12. – С. 63–67.
19. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. // Дифференциально-типологические профили достижения субъективного благополучия: Этнорегиональные и

гендерный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 835–859.

20. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. Роль базовых ценностей в субъективном благополучии обучающейся молодежи: Этнорегиональные особенности // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 688–692.
21. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л., Тегетаева Ж. Р. Осознанная саморегуляция как ресурс преодоления стресса и достижения субъективного благополучия: этно-региональная специфика // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 19–43.
22. Баранова Э. А. Психологическое здоровье личности: подходы к пониманию / Э. А. Баранова, Е. В. Соколова // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития : материалы XXXVII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 15 января 2024 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 189–193.
23. Басалаев Н. В. Проблема психического и психологического здоровья в отечественной психологии / Н. В. Басалаева // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 4. – С. 169–170.
24. Баякина О. А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности / О. А. Баякина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4-5. – С. 1195–1200.
25. Безуглая Т. И. Становление проблемы психологического здоровья / Т. И. Безуглая // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 2. – С. 74–84.
26. Белобрыкина О. А., Дроздова А. В. Социально-психологическая адаптация: проблемы измерения (на примере анализа методики К. Р. Роджерса и

- Р. Ф. Даймонд) / О. А. Белобрыкина, А. В. Дроздова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2021. – № 3. – С. 10–41.
27. Бешенков С. А. Моделирование и формализация / С. А. Бешенков – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
28. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – 3-е изд. – Москва : ПЕР СЭ, Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 528 с.
29. Бонкало Т. И. Ментальное здоровье: дайджест [Электронный ресурс] / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. – Электрон. текстовые дан. – М. : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023 – URL: <https://niioz.ru/moskovskaya-medsina/izdaniya-nii/daydzhest-medsinskiy-turizm-i-eksport-medsinskikh-uslug/>
30. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход / Б. С. Братусь – М. : Никая, 2019. – 912 с.
31. Вазагаева Т. И. Качество и стойкость при применении антидепрессантов и трансперсональной психотерапии у больных с депрессивными расстройствами: автореф. дис. ... канд. мед. наук: спец. 14.01.06 «Психиатрия» / Вазагаева Тамара Иродионовна; [Гос. науч. центр соц. и судеб. Психиатрии им. В.П. Сербского]. – М., 2010. – 21 с.
32. Варданын Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданын // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М. : Наука, 1983. – С. 542–543.
33. Васильева О. С. Роль образования в сфере психологии здоровья в формировании гуманистической системы ценностей / О. С. Васильева // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7, № 5. – С. 36-40.
34. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов – М. : Академия, 2001. – 352 с.

35. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования / Ф. Е. Василюк – М. : Смысл, 2021. – 244 с.
36. Виленская Г. А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения / Г. А. Виленская // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 5. – С. 63–76.
37. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 299 с.
38. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н. Е. Водопьянова – СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2011. – 159 с.
39. Волкова Е. Н., Гаврилова Ю. В. Историческая ретроспектива о психологическом здоровье / Е. Н. Волкова, Ю. В. Гаврилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 357–360.
40. Воловикова М. И. Психологическое здоровье личности и ее духовно-нравственное состояние / М. И. Воловикова // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – С. 79–95.
41. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.
42. Гадаборшева З. И. Показатели психологической устойчивости личности студента в образовательной среде вуза / З. И. Гадаборшева // Вестник ГУУ. – 2014. – № 8. – С. 234–236.
43. Гадаборшева З. И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / З. И. Гадаборшева – Пятигорск, 2015. – 204 с.

44. Герасимова М. А. Особенности саморегуляции студентов педагогического вуза с разным уровнем тревожности / М. А. Герасимова, С. С. Петрова // Мир педагогики и психологии. – 2026. – № 1(114). – С. 314–319.
45. Герлах О. А. Психологические детерминанты эмоциональной устойчивости иностранных студентов в образовательной среде вуза / О. А. Герлах // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 2(68). – С. 278–281. DOI: 10.46845/2071-5331-2024-2-68-278-281 EDN: SYZKGT
46. Герлах О. А. Развитие эмоциональной устойчивости иностранных студентов в процессе психолого-педагогического сопровождения / О. А. Герлах // Национальное здоровье. – 2025. – № 1. – С. 141.
47. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б. С. Гершунский – М. : Наука, 2003. – 768 с.
48. Гольменко А. Д. Психология здоровья человека / А. Д. Гольменко – Иркутск : ГУ НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2004. – 323 с.
49. Гордеева Т. О. и др. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием / Т. О. Гордеева // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, № 2. – С. 46–58.
50. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1 – С. 67–87.
51. Гостев А. А. Психологическое и духовно-нравственное здоровье личности: о некоторых современных симптомах «болезни» / А. А. Гостев // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина. – Москва : Институт психологии РАН, 2014. – С. 132–153. – EDN TBXJST.

52. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект почему он может значить больше, чем IQ, [новая редакция перевода + примечания и комментарии] / Дэниел Гоулман; перевод с английского Антонины Исаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2023. – 541 с.
53. Грузева Т. С. Улучшение психического здоровья / Т. С. Грузева, Л. И. Галиенко // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2012. – № 3. – С. 5–7.
54. Гусельцева М. С. Проблема человека в российской психологии и за ее пределами / М. С. Гусельцева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2021. – № 2. – С. 72–95. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-2-72-95 EDN: WEATVT
55. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин – Новосибирск : НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
56. Деревянченко В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов / В. С. Деревянченко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2021. – № 4. – С. 57–66.
57. Джидарьян И. А. Психологическое здоровье: проблема науки или удвоение понятий? / И. А. Джидарьян // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – С. 19–34.
58. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 254 с.
59. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И. В. Дубровина // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67–95.
60. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности как феномен / И. В. Дубровина // Гуманизация образования. – 2022. – № 4. – С. 35–43.

61. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
62. Дудченко З. Ф. Тема психического здоровья в трудах С. С. Корсакова / З. Ф. Дудченко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2018. – № 29(1). – С. 119–124.
63. Ермолин И. О. Формирование жизнестойкости как особой личностной компетенции у студентов педагогических вузов средствами тренинга в рамках реализации проекта «Центры компетенции» / И. О. Ермолин, Е. Г. Нелюбина, М. В. Шаяхметова // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 10-1. – С. 141–145.
64. Жесткова Н. А. Сущность и структура понятия «психологическое здоровье человека» / Н. А. Жесткова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – № 3(35). – С. 384–392.
65. Журавлев А. Л., Воловикова М. И., Галкина Т. В. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / А. Л. Журавлев, М. И. Воловиков, Т. В. Галкина – М. : Когито-Центр, 2014. – 422 с.
66. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Психологическое консультирование / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян – М. : Эксмо, 2010. – 384 с.
67. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Петр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды (К 110-летию со дня рождения П. И. Зинченко) / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» / Dubna Psychological Journal. – 2013. – № 2. – С. 1–23.
68. Зинченко Ю. П., Бусыгина И. С. Психологическое здоровье и профессиональная самореализация руководителя / Ю. П. Зинченко, И. С. Бусыгина // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 89–95.

69. Золотарева А. А. Терапия благополучия: обзор исследований, оценивающих эффективность и перспективы развития позитивной психотерапевтической стратегии / А. А. Золотарева // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 86–96.
70. Иванова М. Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Иванова Мария Геннадьевна; [Место защиты: С.- Петерб. гос. ун-т]. – Кемерово, 2010. – 242 с.
71. Игнатьев П. Д. Саморегуляция: обзор современных представлений / П. Д. Игнатьев, А. В. Трусова // Петербургский психологический журнал. – 2016. – № 15. – С. 55–69.
72. Интеграция в психологии: теория, методология, практика : материалы III национальной научно-практической конференции с международным участием [15 июня 2020 г., Ярославль] / под науч. ред. д-ра псих. наук, проф. В. А. Мазилова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – 279 с.
73. Исаева Е. Р. Возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (на примере российской популяции) / Е. Р. Исаева // Вестник ТГПУ, Раздел «Психология. – Томск : ТГПУ, 2009. – № 6 (84). – С. 86–90.
74. Исаева О. М., Акимова А. Ю., Волкова Е. Н. Опросник благополучия PERMA-Profilер: апробация русскоязычной версии / О. М. Исаева, А. Ю. Акимова, Е. Н. Волкова // Социальная психология и общество. – 2022. – № 13(3). – С. 116–133.
75. Исупов П. В. Развитие эмоциональной регуляции у обучающихся медицинского колледжа: педагогический аспект / П. В. Исупов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 70. – EDN LNUYVI.// – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN119.pdf> (доступ свободный).
76. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим

лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – С. 231–238. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73629>

77. Калитиевская Е. Р., Ильичева В. И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е. Р. Калитиевская, В. И. Ильчева // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 115–121.
78. Каннабих Ю. В. История психиатрии / Ю. В. Каннабих. – Москва : Юрайт, 2025. – 384 с.
79. Каргина А. Е. Эмоциональная саморегуляция личности / А. Е. Каргина // Теоретический и практический потенциал современной науки. – 2020. – С. 82–85.
80. Кашкарева Л. Р. Диалектическая взаимосвязь между психическим и психологическим здоровьем человека как условиями его самореализации субъекта жизни // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко / Л. Р. Кашкарева – М. : Институт психологии РАН. – 2013. – Т. 2. – С. 424–428.
81. Кашкарова И. В., Холодкова О. Г. Когнитивная регуляция эмоций и ценностные ориентации студентов педагогического университета / И. В. Кашкарова, О. Г. Холодкова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2023. – Т. 5, № 3. – С. 71–81.
82. Климонтова О. А. Понятие психического здоровья личности / О. А. Климонтова // Вестник науки и творчества. – 2018. – № 7. – С. 17–19.
83. Ключко В. Е. и др. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : ТГУ, 2005. – 172 с.
84. Козловский В. Л., Масловский С. Ю. Оценка качества жизни больных шизофренией при проведении поддерживающей терапии: методические

рекомендации / В. Л. Козловский, С. Ю. Масловский – СПб. : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2011. – 22 с.

85. Кондратова Н. А. Понятие психологического здоровья как ориентир в деятельности практического психолога / Н. А. Кондратова // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2018. – № 1(2). – С. 724–734.
86. Коновальчук В. Н. Теория вариативного развивающего начального образования с позиции аксиологического подхода / В. Н. Коновальчук // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. – 2007. – № 1. – С. 20–24.
87. Копытин А. И. Эмоциональный арт-конструктор: диагностика и развитие эмоциональной сферы : методическое руководство / А. И. Копытин; Госстандарт России. – Санкт-Петербург : Иматон, 2021. – 90 с.
88. Кристалл Г. Аффективная толерантность / Г. Кристалл. – Л. : ЛГУ, 2009. – 69с.
89. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л. В. Куликов // Психология здоровья / ред. Г. С. Никифоров. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 405–442.
90. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л. В. Куликов. – СПб., 2004. – 464 с.
91. Лазарус Р. Совладание / Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б. Альмуханова, Е. С. Гладкова [и др.]. – Москва : ЭКСМО, 2007. – 543 с.
92. Лакосина Н. Д. Медицинская психология: учебное пособие для студентов медицинских вузов / Н. Д. Лакосина – 2 изд. – М. : Медицина, 1984. – 272 с.
93. Ланцевская Н. Ю. Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности / Н. Ю. Ланцевская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1(53). – С. 91–94.

94. Ларина Е. О. Моделирование институциональных структур в высшей школе / Е. О. Ларина, Е. И. Ерошенкова, И. Ф. Исаев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 18(137). – С. 168–173. EDN: RMTZYR
95. Лебедева Н. В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия / Н. В. Лебедева // Научный диалог. – 2013. – № 4(16). – С. 63–73.
96. Лебедева О. В. Структурный анализ феномена «психологическое здоровье» в контексте гуманистической психологии / О. В. Лебедева // Мир психологии. – 2017. – № 4(92). – С. 238–245.
97. Лебедева О. В. Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» / О. В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 3-1. – С. 33–37.
98. Леонов Н. И. Копинг-ресурсы иностранных студентов в трудной жизненной ситуации / Н. И. Леонов, Х. Ф. Хасан // Вестник Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29, вып. 3. – С. 291–297.
99. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
100. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1(155). – С. 14–37.
101. Литницкая Е. В. Проблема здоровья личности в психологии XIX–XX века / Е. В. Литницкая // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 11, № 2. – С. 268–274.
102. Личностное здоровье студентов и его ресурсы в вузовской социализации / Е. Ю. Коржова, Е. К. Веселова, Т. В. Анисимова // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде : коллективная монография. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 35–46.

103. Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции / А. Е. Ловягина. – СПб. : Скифияпринт, 2020. – 144 с.
104. Логинова И. О. Устойчивость жизненного мира человека как показатель психологического здоровья / И. О. Логинова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 148–156.
105. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов / Е. А. Лодатко – Славянск : СГПУ, 2010. – 148 с.
106. Локаткова О. Н. Исследование взаимосвязи структурных компонентов эмоционально-волевой регуляции с личностными адаптивными способностями студентов-педагогов / О. Н. Локаткова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 3(95). – С. 81–85.
107. Лукашенко Д. В. Современные подходы к изучению эмоциональной регуляции в контексте психологии труда: анализ и перспективы / Д. В. Лукашенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 4. – С. 12.
108. Лызь Н. А. О структуре психического здоровья человека (обзор исследований) / Н. А. Лызь // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2004. – Т. 41, № 6. – С. 241–251.
109. Магер-Хачатрян С. В. К проблеме категоризации психического и психологического здоровья в психологии / С. В. Магер-Хачатрян, А. Б. Серых // Человеческий капитал. – 2025. – № 11(203). – С. 122–130.
110. Магер-Хачатрян С. В. Концепции психического здоровья: подходы и критерии / С. В. Магер-Хачатрян // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 3(72). – С. 216–224.
111. Магер-Хачатрян С. В. Особенности эмоциональной регуляции студентов в образовательной среде вуза: общетеоретический анализ / С. В. Магер-Хачатрян, А. Б. Серых // Научное мнение. – 2025. – № 11. – С. 71–78.

112. Магер-Хачатрян С. В., Серых А. Б. Структура эмоциональной культуры личности как фактор эмоциональной саморегуляции / С. В. Магер-Хачатрян, А. Б. Серых // Человеческий капитал. – 2026. – № 2(206). – С.121–134.
113. Магер-Хачатрян С. В. Стратегии эмоциональной регуляции как фактор психологического здоровья студентов и педагогов / С. В. Магер-Хачатрян // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: сборник статей. – Москва : Перо, 2026. – С. 109–115.
114. Магер-Хачатрян С. В. Дисфункциональные эмоции как фактор, влияющий на психологическое благополучие личности / С. В. Магер-Хачатрян // Новые парадигмы в науке, образовании и культуре: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 28–30 апреля 2025 года. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Социально-культурная инициатива», 2025. – С. 59–70. – EDN ТВСКРТ.
115. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 260 с.
116. Метелкина Т. Н. Психологическое здоровье учеников и личностные особенности учителя / Т. Н. Метелкина // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-uchenikov-i-lichnostnye-osobennosti-uchitelya> (дата обращения: 08.11.2024).
117. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — Москва : Педагогика, 1991. – 151 с.
118. Моргачева Ю. А. Феномен психологического здоровья / Ю. А. Моргачева // Молодой ученый. – 2022. – № 24(419). – С. 554–556.
119. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Ин-т психологии, Психологический ин-т. – Москва : Наука, 2010. – 518 с.

120. Моросанова В. И., Аванесян Г. М. Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека / В. И. Моросанова, Г. М. Аванесян // *Modern Psychology*. – 2020. – Т. 3, № 1(6). – С. 88–99.
121. Москвина М. В. Теория и практика психологического здоровья для педагогов всех типов образовательных учреждений / М. В. Москвина – М. : Нобель Пресс, 2024. – 324 с.
122. Нестерова А. А. Ментальные представления и стереотипы: социально-психологические аспекты здоровья человека / А. А. Нестерова, В. В. Сыманюк // Коллекция гуманитарных исследований. – 2023. – № 2(35). – С. 52–57. DOI: 10.21626/j-chr/2023-2(35)/7 EDN: EMDJSB
123. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учебник для вузов / Г. С. Никифоров – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
124. Никифоров Г. С. Психология профессионального здоровья как актуальное научное направление / Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев // *Психологический журнал*. – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 44–54.
125. Николаев Е. Л. Дискурс и психическое здоровье личности: современные взгляды / Е. Л. Николаев, Е. С. Сулова // *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*. – 2010. – № 2. – С. 55–59.
126. Ниманихина О. И. Исследования психологического здоровья детей в отечественной и зарубежной психологии / О. И. Ниманихина // *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы I Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 24-26 ноября 2010 года* / отв. ред.: А. К. Белоусова. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2010. – С. 443–449.
127. Новикова Л. И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем / Л. И. Новикова // *Моделирование воспитательных систем:*

теория практике / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – С. 5–10

128. Оксанич С. И. Структурные компоненты психологического здоровья как условие развития и саморазвития личности // Сельскохозяйственный журнал. – 2014. – Т. 2, № 7. – С. 448–452.
129. Олпорт Г. Становление личности. – М. : Смысл, 2002. – 461 с.
130. Опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда и К. Роджерса // Психология адаптации человека : учебное пособие. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 90–94.
131. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : Институт психологии РАН, 2005 (Ярославль : ООП ЯрПК). – 329 с.
132. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117–142.
133. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). – URL: <https://www.who.int/ru>
134. Падун М. А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы / М. А. Падун // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 3. – С. 31–43.
135. Падун М. А. и др. Опосредующая роль регуляции эмоций и временной перспективы во взаимосвязи между темпераментальными чертами и эмоциональными состояниями / М. А. Падун, М. А. Гагарина, А. Н. Зелянина // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13, № 4. – С. 36–51.
136. Падун М. А. Регуляция эмоций и ее нарушения / М. А. Падун // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 39. – С. 5.

137. Падун М. А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы / М. А. Падун // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 6. – С. 57–69.
138. Падун М. А., Дорофеева И. Н. Подавление эмоций как фактор риска развития эмоциональных нарушений / М. А. Падун, И. Н. Дорофеева // Развитие психологии в системе современного человекознания / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : Институт психологии РАН. – 2012. – Ч. 1. – С. 609–612.
139. Падун М. А., Зелянина А. Н. Стратегии регуляции эмоций и эмоциональные состояния: кросскультурные аспекты / М. А. Падун, А. Н. Зелянина // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – С. 1458–1467.
140. Падун М. А., Климова Л. А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие / М. А. Падун, Л. А. Климова // Психологическое здоровье и духовно-нравственные проблемы современного общества / под ред. А. Л. Журавлева, М. И. Володиковой, Т. В. Галкиной. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – С. 242–256.
141. Панкратова А. А., Корниенко Д. С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса / А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко // Вопросы психологии. – 2017. – Т. 5. – С. 139–149.
142. Пахальян В. Э. Диагностика в практической психологии : учебное пособие / В. Э. Пахальян. – Москва, Вологда : Инфра-Инженерия, 2025. – 244 с.
143. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
144. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 103–113.
145. Петухов А. О. Связь стратегий регуляции эмоций у лиц с акцентуированными чертами характера с различным уровнем позитивного / негативного аффекта / А. О. Петухов. – Москва : Высшая школа психологии, 2014.

146. Печеркина А. А. Психическое здоровье: постановка проблемы исследования / А. А. Печеркина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – Т. 51, № 7. – С. 120–121.
147. Пичуев Ю. Л. Ментальное здоровье: к определению понятия / Ю. Л. Пичуев // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения : материалы VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 10–11 июля 2023 года / под науч. ред. С. Д. Морозова, В. Б. Жиромской. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 183–185.
148. Полякова О. Б. Психологическое здоровье: Дайджест / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало. – Москва : Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», 2023. – 54 с.
149. Психология здоровья: учебник для вузов / В. И. Петрушин, Н. В. Петрушина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 381 с.
150. Рассказова Е. И., Леонова А. Б., Плужников И. В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций / Е. И. Рассказова, А. Б. Леонова, И. В. Плужников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 161–179.
151. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М. : «Прогресс», 2019. – 400 с.
152. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – Москва : «АСТ», 2024. – 480 с.
153. Саенко Ю. В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 222 с.

154. Секач М. Ф. Психология здоровья: учебное пособие для студентов вузов по психологическим специальностям / М. Ф. Секач; Московский открытый социальный университет. – Москва : Академический проект, 2003. – 191 с.
155. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. – М. : Альпина Паблишер, 2022. – 544 с.
156. Серых А. Б. Эмоциональная дезадаптация и психосоматическое здоровье юношей и девушек / А. Б. Серых, Ю. Е. Морозов, Г. Н. Будиловский, А. А. Лифинцева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – № 4. – С. 60–68.
157. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга: от замысла к результату: мастер класс Елены Сидоренко / Е. В. Сидоренко – Санкт-Петербург : Речь Сидоренко и Ко, 2008. – 327 с.
158. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию: авт. концепция: методы психологического влияния, алгоритм противостояния манипуляции, психологический тренажер / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 255 с.
159. Сидоренко Е. В. Технологии тренерской работы: книга для бизнес-тренеров: [16+] / Е. В. Сидоренко. – 2-е изд. – Санкт-Петербург; Москва : Речь, 2025. – 287 с.
160. Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Кочетков Я. А., Ялтонская А. В. Психодиагностика эмоциональных схем: результаты апробации русскоязычной краткой версии шкалы эмоциональных схем Р. Лихи / Н. А. Сирота // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – 2016. – № 1. – С. 76–83.
161. Слободчиков В. И., Исаев Е. В. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. В. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.

162. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 96–97.
163. Советова Е. В. Оздоровительные технологии в школе / Е. В. Советова // Эффективные образовательные технологии – Ростов н/Д, 2007. – С. 285.
164. Соколовская Л. Б. Актуализация духовно-творческого потенциала личности как фактора психологического здоровья молодого человека: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Соколовская Любовь Борисовна. – Красноярск, 2004. – 191 с.
165. Соловьева Е. В. Современные исследования проблемы саморегуляции личности человека / Е. В. Соловьева // Гуманизация образования. – 2009. – № 6. – С. 97–102.
166. Сонин В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя / В. А. Сонин // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 183–191.
167. Старовойтенко Е. Б. Преломление идей С. Л. Рубинштейна в персонологии жизни / Е. Б. Старовойтенко // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15 – 16 октября 2009г.). – М. : Институт психологии РАН. – 2009. – С. 311 – 320.
168. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 10. – С. 92–123.
169. Сунгурова Н. Л., Мискачева О. А., Акимкина Ю. Е. Особенности когнитивной регуляции эмоций работников сфер здравоохранения и образования / Н. Л. Сунгурова, О. А. Мискачева, Ю. Е. Акимкина // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. – 2021. – С. 359–373.
170. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина – М. : Смысл, 2001. – 266 с.

171. Учебно-профессиональная жизнестойкость и способы совладания, обеспечивающие субъективное благополучие студентов-будущих социальных работников // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 3(49). – С. 10–15.
172. Филиппченкова С. И. Проблема психологического здоровья: теоретический аспект / С. И. Филиппченкова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 132–136.
173. Фредриксон Б. Л. (2013). Позитивные эмоции расширяют и укрепляют. В книге Э. Эшби Планта и П. Д. Девайна (ред.) «Достижения в экспериментальной социальной психологии», 47, 1–53. Берлингтон : Академическая пресса.
174. Хватова М. В. Концепция развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – Тамбов, 2011. – 53 с.
175. Хорни К. Самоанализ – 2 изд. / К. Хорни – СПб. : Питер, 2023. – 272с.
176. Хриптович В. А. Концепт «психологическое здоровье» в научном поле психопрофилактики зависимого поведения / В. А. Хриптович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2017. – № 17-3. – С. 405–413.
177. Хруленко-Варницкий И. О. Эмоциональные нарушения при непсихотических психических расстройствах / И. О. Хруленко-Варницкий // Интердисциплинарный подход к коморбидности психических расстройств на пути к интегративному лечению : сборник тезисов, Санкт-Петербург, 15-18 мая 2021 года. – Санкт-Петербург : Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева, 2021. – С. 247–249.

178. Хусаинова Р. М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. – 24 с.
179. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2023. – 208 с.
180. Хухлаева О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учебник и практикум для вузов / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. – Москва : Юрайт, 2026. – 423 с.
181. Хухлаева О. В. Формирование психологического здоровья младших школьников : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Москва, 2001. – 299 с.
182. Цветкова Л. А. Психологическое здоровье субъектов образования: перспективные направления исследований / Л. А. Цветкова // Психология человека в образовании. – 2025. – Т. 7, № 2. – С. 138–141.
183. Шабанова Т. Л. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов / Т. Л. Шабанова, К. В. Шабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20019>
184. Шабанова Т. Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции : монография / Т. Л. Шабанова. – Саратов : Вузовское образование, 2014. – 177 с.
185. Шипицына Л. М. Специальная психология / Л. М. Шипицына – М. : Юрайт, 2024. – 287 с.
186. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Фан Ч. К., Коноплев С. А. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 10. – С. 92–123.
187. Шмелева Е. А., Меерсон А.-Л. С., Кисляков П. А., Константинова Н. П. Учебно-профессиональная жизнестойкость и способы совладания, обеспечивающие субъективное благополучие студентов-будущих социальных

- работников // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 3(49). – С. 10–15.
188. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. / пер. с англ. – СПб. : Питер, 2010. — 334 с.
189. Этическое сознание 1979. – Ленинград : ЛГУ, 1979. – 224 с.
190. Юнг К. Г. Практика психотерапии / К. Г. Юнг. – М. : Харвест, 2003. – 384с.
191. Ярушевский С. Б. Опыт рассмотрения интериоризации как механизма развития психологического здоровья / С. Б. Ярушевский // Живая психология. – 2024. – Т. 11, № 4(52). – С. 12–23.
192. Aldrup K., Carstensen B., Klusmann U. The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of re-search // Educational Psychologist. – 2024. – Т. 59, № 2. – С. 89–110.
193. Balzarotti S. et al. Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being //Journal of Happiness Studies. – 2016. – Т. 17, № 1. – С. 125–143.
194. Barden R. C., Garber J., Leiman B. et al. (1985) Factors Governing the Effective Remediation of Negative Affect and its Cognitive and Behavioral Consequences. Journal of Personality and Social Psychology. 49 pp. 1040-1053. DOI: 10.1037/0022-3514.49.4.1040
195. Biggs A., Brough P., Drummond S. Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory //The handbook of stress and health: A guide to research and practice. – 2017. – С. 349–364.
196. Borkovec T. D. The nature, functions, and origins of worry. In: G. Davey, F. Tallis (Eds.), Worrying: perspectives on theory assessment and treatment. Sussex, England : Wiley and Sons, 1994. pp. 5–33.
197. Bridges L. J., Margie N. G., Zaff J. F. Background for community-level work on emotional well-being in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. – 2001.

198. Bühler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. – Amer. Psychol., 1971, v. 26, no. 4.
199. Cabello R, Fernandez-Berrocal P. Under which conditions can introverts achieve happiness? Mediation and moderation effects of the quality of social relationships and emotion regulation ability on happiness. Peer J. 2015 Oct 8;3: e1300. doi: 10.7717/peerj.
200. Charles S. Carver, Michael F. Scheier, Jagdish Kumari Weintraub. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach // Journal of Personality and Social Psychology 1989, vol. 56, no. 2, 267–283. DOI: 10.1037/0022-3514.56.2.267
201. Carver C. S., & Scheier M. F. On the self-regulation of behavior. New York : Cambridge University Press, 2001, 460p.
202. Chervonsky E., Hunt C. Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation // Emotion. – 2019. – T. 19, № 2.
203. Cicchetti D., Ganiban J., Barnett D. Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber and K. Dodge (Eds.), The Development of Emotion Regulation and Dysregulation (pp. 1542). New York : Cambridge University Press, 1991.
204. Dahl R. E. Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. CNS Spectrums. 2001, 6(1): 60–72.
205. De Neve D. et al. Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers //Journal of youth and adolescence. – 2023. – T. 52, № 2. – C. 273–286.
206. Diener E, Suh E. M, Lucas R et al. Subjective well-being: three decades of progress. Psychol. Bull., 1999; vol. 125, no. 2, pp. 276–302.

207. Dryman M. T., & Heimberg R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17–42.
208. Eysenck H., Eysenck M. *Personality and Individual Differences*. L., 1984.
209. Farreras I. G. (2021). History of Mental Illness. In R. Biswas-Diener, & E. Diener (Eds.), *Noba Textbook Series : Psychology*. DEF Publishers.
210. Frenzel A. C., Goetz T., Stockinger K. Emotions and emotion regulation // *Handbook of educational psychology*. – Routledge, 2023. – C. 219–244.
211. Galderisi S. et al. Toward a new definition of mental health // *World psychiatry*. – 2015. – T. 14, № 2. – C. 231.
212. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual foundations // In: J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. N.Y. : Guilford Press. 2007. P. 3–24.
213. Gross J. J., Jazaieri H. Emotion, emotion regulation, and psychopathology an affective science perspective // *Clinical Psychological Science*. – 2014. – V. 2, № 4. – P. 387–401.
214. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relation-ships, and well-being // *Journ. of Personality and Social Psychology*. – 2003. – V. 85 (2). – P. 348–362.
215. Gross J. J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 1998, 2: 271–299.
216. Gross J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137.
217. Gyurak A., Gross J. J., Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework // *Cognition and emotion*. – 2011. – T. 25, № 3. – C. 400–412.
218. Harris M. A psychiatric perspective // *Mental health in a changing community* / ed by: R Brockbank, D. Westby-Cibson. NYA. L. Crunt a Stratton, 2006. – P. 7–12.

219. Health and illness: socio-psycho-physiological perspective // In: Sutton S., Baum A., Johnston M. (Eds.). The SAGE handbook of health psychology. London, Thousand Oaks, New Delhi : The SAGE Publications. – 2005. – P. 27–68.
220. Isaacowitz D. M. What do we know about aging and emotion regulation? // Perspectives on Psychological Science. – 2022. – T. 17, № 6. – C. 1541–1555.
221. Iwakabe S., Nakamura K., Thoma N. C. Enhancing emotion regulation // Psychotherapy Research. – 2023. – T. 33, № 7. – C. 918–945.
222. Izard C. I. Facial expressions and the regulation of emotions. Journal of Personality and social psychology, 1990, 58(3), 487–498.
223. Jahoda M. Current concepts of positive mental health. New York : Basic Books, 1958.
224. Johnston T. E. et al. The role of emotion beliefs in depression, anxiety, and stress // Australian psychologist. – 2024. – T. 59, № 4. – C. 367–376.
225. Kisley M. A. et al. Emotion beliefs: Conceptual review and compendium // Frontiers in Psychology. – 2024. – T. 14. – C. 127–135.
226. Kopp C. B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology. 1982, 18(2): 199–214.
227. Kozubal M., Szuster A., Wielgopalan A. Emotional regulation strategies in daily life: the intensity of emotions and regulation choice // Frontiers in psychology. – 2023. – T. 14. – C. 121–132.
228. Maria A. Padun. Emotion Regulation and Psychological Well-Being: Individual, Interpersonal and Cultural Factors. June 2019. Psikhologicheskii zhurnal 40(3):31–43. DOI: [10.31857/S020595920004052-3](https://doi.org/10.31857/S020595920004052-3) EDN: [ZAVBYG](#)
229. Lamers S. M. A. Westerhof G. J., Bohlmeijer E. T. et al. Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). Journal of Clinical Psychology (2011), vol. 67, no. 1, pp. 99–110.
230. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984.

231. Lincoln T. M., Schulze L., Renneberg B. The role of emotion regulation in the characterization, development and treatment of psychopathology // *Nature Reviews Psychology*. – 2022. – T. 1, № 5. – C. 272–286.
232. Prediction of outcome based on clinical seizure type in newborn infants / P. J. Brunquell, C. M. Glennon, F. J. DiMario // *Journal of Pediatrics*. – 2002. – Vol. 141, № 3. – P. 452. DOI: 10.1067/mpd.2002.124773
233. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016 Jun;15(2):103–11.
234. Mayer J. D. & Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications*. New York : Perseus Books Group, 1997. P 3–31.
235. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.) / Ed. R. J. Sternberg. New York : Cambridge, 2000, P. 396–420.
236. Menefee D. S., Ledoux T., Johnston C. A. The importance of emotional regulation in mental health // *American journal of lifestyle medicine*. – 2022. – T. 16, № 1. – C. 28–31.
237. *Mental Health Atlas – 2014* / World Health Organization. – Geneva, 2015. – 72 p.
238. Murphy HBM. The meaning of symptom check-list scores in mental health surveys: a testing of multiple hypotheses. *Soc Sci Med* 1978; 12:67–75.
239. Ochsner K. N., & Gross J. J. Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Currents Directions in Psychological Science*, 17, 2008, P.153–158.
240. Palen D. R. C. *Emotion regulation // Skills for Safeguarding: A Guide to Preventing Abuse and Fostering Healing in the Church*. – 2024.
241. Panfile T. M., Laible D. J. Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2012, 58(1): 1–21.

242. Phelps E. A. Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annul Rev. Psychol.*, 2006, – P. 27–53.
243. Rodriguez M., Kross E. Sensory emotion regulation // *Trends in cognitive sciences.* – 2023. – T. 27, № 4. – C. 379–390.
244. Roese N. J., & Olson J. M. (2007). Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 2007, P. 124–141.
245. Schäfer A. Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers [Электронный ресурс] / Schäfer F. Pels and J. Kleinert // *International Journal of Emotional Education.* – 2020. – Vol. 12, no. 1. – Pp 35–47.
246. Shdaifat E, Shudayfat T, Alshowkan A. The relationship between personality traits and happiness: the mediating role of emotional regulation. *BMC Nurs.* 2024 May 14;23(1):327. doi: 10.1186/s12912-024-01959-0.
247. Smith W. et al. Digital emotion regulation in everyday life // *Proceedings of the 2022 CHI conference on human factors in computing systems.* – 2022. – C. 1–15.
248. Stebbings J. The relationship between psychological well- and ill- being, and perceived au-tonomy supportive and controlling interpersonal styles: A longitudinal study of sport coaches / Stebbings J., Taylor I., Spray Ch. // *Psychology of Sport and Exercise.* – 2015. – № 19. – P. 42–49.
249. Tamir M., Ford B. Q. Should people pursue feelings that feel good or feelings that do good? Emotional preferences and well-being. *Emotion.* 2012 Oct;12(5):1061–70.
250. Taxer J. L., Gross J. J. Emotion regulation in teachers: The «why» and «how» // *Teaching and teacher education.* – 2018. – T. 74. – C. 180–189.
251. Taxer J. L., & Frenzel A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions // *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.

252. Tice D. M., & Bratslavsky E. Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 2000, P.149–159.
253. Shih C. H., Yang M. J., & Wen J. K. (2020). The Application of Traditional Chinese Medicine to Western Psychotherapy: A Case Study. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 265–281. DOI: 10.4236/jss.2020.85019 EDN: OKAMGP
254. Tull M. T. Extending an anxiety sensitivity model of uncured panic attack frequency and symptom severity: The role of emotion dysregulation. *Cognitive Therapy and Research*, 2006, 30(2), 177–184.
255. Ursache A., Blair C., Raver C. C. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*. 2012, 6(2): 122–128.
256. Viney W., & Zorich S. (1982). Contributions to the history of psychology: XXIX. Dorothea Dix and the history of psychology. *Psychological Reports*, 50, 211–218.
257. Wang H. et al. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis: H. Wang et. al // *Social psychology of education*. – 2023. – T. 26, № 6. – C. 1651–1696.
258. Waterman A S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, vol. 64, no. 4, pp. 678–691.
259. Werner K., Gross J. J. Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In: A. Kring, D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology*. New York : Guilford Press, 2010. pp. 13–37.
260. Wierenga K, Lehto R, Given B. Emotion Regulation in Chronic Disease Populations: An Integrative Review. *Res Theory Nurs Pract*. 2017; 31(3):247–271. doi: 10.1891/1541-6577.31.3.247.
261. World Health Organization. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report). Geneva: World Health Organization, 2004.

262. Wright R. N., Adcock R. A., LaBar K. S. Learning emotion regulation: An integrative framework //Psychological Review. – 2025. – T. 132, № 1. – C. 173–203.
263. Yin H., Huang S., & Chen G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100–283.
264. Zeman J., Shipman K., Penza-Clyve S. Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior*. 2001, 25: 187–205.
265. Ziv Y., Benita M., Sofri I. Self-Regulation in Childhood: A Developmental Perspective. In J. L. Matson (ed.), *Hand-book of Social Behavior and Skills in Children, Autism and Child Psychopathology Series*.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Бланк авторского опросника

Инструкция. Вам предлагается ответить на несколько вопросов, касающихся ряда аспектов вашей жизни, ваших мотивов, ценностей, эмоций и переживаний. Для ответа на каждый вопрос используйте шкалу из 5 вариантов ответов.

№	Вопрос	Абсолютно не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Полностью согласен
Ценности и смыслы						
1.	Люди по природе своей недружелюбны и злы /обратный/	1	2	3	4	5
2.	Я часто думаю, что во мне нет ничего хорошего /обратный/	1	2	3	4	5
3.	В глубине души людей не очень волнует, что происходит с другими /обратный/	1	2	3	4	5
4.	Люди в большинстве своем готовы прийти на помощь	1	2	3	4	5
5.	Я принимаю себя таким, какой я есть, даже со своими недостатками.	1	2	3	4	5
6.	Я считаю себя хорошим и достойным человеком	1	2	3	4	5
7.	Я в основном компетентен и способен решать возникающие проблемы.	1	2	3	4	5
8.	Я ценю справедливость и равенство в обществе	1	2	3	4	5
9.	Я считаю, что красота и гармония играют важную роль в жизни	1	2	3	4	5
10.	Я считаю, что природа и окружающая среда должны быть защищены	1	2	3	4	5
11.	Я считаю духовное развитие важной частью человеческой жизни.	1	2	3	4	5
12.	Я уверен в том, что у всех людей в мире должны быть равные возможности в жизни.	1	2	3	4	5
13.	Я ценю свободу самовыражения и считаю, что каждый должен иметь право на собственное мнение	1	2	3	4	5
14.	Я считаю, что семья и близкие люди – это самое важное в жизни	1	2	3	4	5
Мотивы						
1	Я стремлюсь к духовным знаниям и самопознанию	1	2	3	4	5
2	Я стремлюсь к гармонии с собой и окружающим миром	1	2	3	4	5

3	Я стремлюсь избегать неудач и критики, стараюсь не браться за задачи, в которых могу потерпеть поражение /обратный/	1	2	3	4	5
4	Я постоянно стремлюсь к самосовершенствованию	1	2	3	4	5
5	Я стараюсь учитывать интересы других людей, избегать конфронтации	1	2	3	4	5
6	Я активно работаю над улучшением своих отношений с людьми	1	2	3	4	5
7	Мне важно быть полезным обществу и делать вклад в общее благо / Мотив помощи	1	2	3	4	5
8	Я принимаю ответственность за свои действия и готов учиться на своих ошибках	1	2	3	4	5
9	Я хочу чувствовать себя компетентным и экспертом в своей области / Мотив компетентности	1	2	3	4	5
10	Я люблю соревноваться и доказывать свое превосходство над другими. /обратный/	1	2	3	4	5
11	Я стремлюсь узнавать новое и расширять свой кругозор	1	2	3	4	5
12	Мне важно чувствовать свою независимость и свободу действий	1	2	3	4	5
Когнитивный компонент						
1	Я часто представляю себе разные сценарии развития событий / Воображение	1	2	3	4	5
2	Я часто обнаруживаю, что думаю о том, что именно заставило меня поступить определенным образом.	1	2	3	4	5
3	Обычно, если я чувствую эмоцию, я могу ее идентифицировать	1	2	3	4	5
4	Если мой хороший друг неожиданно начал бы меня оскорблять, моей первой реакцией могла бы быть попытка понять, почему он так разозлился	1	2	3	4	5
5	Я стараюсь понять, как мои мысли и чувства влияют на мое поведение.	1	2	3	4	5
6	Я анализирую свои реакции на различные ситуации	1	2	3	4	5
7	Я часто размышляю о своих сильных и слабых сторонах	1	2	3	4	5
8	Я часто не хочу слишком глубоко погружаться в то, что я чувствую /обратный/	1	2	3	4	5
9	Я легко усваиваю новую информацию, даже если она сложная / Самооценка способности к обучению	1	2	3	4	5
10	Мне нравится анализировать проблемы и искать логические решения / Предпочтение аналитического мышления	1	2	3	4	5
11	Я обычно быстро нахожу выход из сложных ситуаций / Способность к решению проблем	1	2	3	4	5

12	Я часто задумываюсь о глубоких философских вопросах / Склонность к абстрактному мышлению	1	2	3	4	5
13	Я могу долго концентрироваться на одной задаче, не отвлекаясь. Концентрация внимания	1	2	3	4	5
14	Я умею видеть общую картину, не теряясь в деталях. Системное мышление	1	2	3	4	5
Эмоциональный компонент						
1	Чтобы поднять себе настроение, я изменяю свое отношение к ситуации.	1	2	3	4	5
2	Для управления своими эмоциями я сдерживаю их внешние проявления	1	2	3	4	5
3	Когда я сталкиваюсь со стрессовой ситуацией, я стараюсь думать о ней таким образом, чтобы сохранять спокойствие	1	2	3	4	5
4	Чтобы поднять себе настроение (испытать радость или удовольствие), я начинаю думать о чем-нибудь другом	1	2	3	4	5
5	Когда я испытываю отрицательные эмоции, я делаю все, чтобы их не показывать /обратный/	1	2	3	4	5
6	Когда я испытываю положительные эмоции, я слежу за тем, чтобы их не показывать /обратный/	1	2	3	4	5
7	Я не могу удержаться от спора, если со мной не согласны /обратный/	1	2	3	4	5
8	Иногда люди раздражают меня своим присутствием /обратный/	1	2	3	4	5
9	Я чувствую себя в гармонии с собой и обычно испытываю больше положительных эмоций, чем отрицательных	1	2	3	4	5
10	Я часто чувствую себя напряженным и взволнованным /обратный/	1	2	3	4	5
11	Иногда меня гложет зависть, хотя я этого не показываю /обратный/	1	2	3	4	5
12	Обычно я стараюсь скрывать плохое отношение к людям	1	2	3	4	5
13	Мне часто трудно контролировать свои тревожные мысли /обратный/	1	2	3	4	5
14	Я ощущаю страх утраты контроля над своим поведением /обратный/	1	2	3	4	5
Регулятивный компонент						
1	Я хорошо планирую свои дела и придерживаюсь плана, даже если возникают сложности	1	2	3	4	5
2	Я могу контролировать свои импульсы и не делать необдуманных поступков	1	2	3	4	5
3	Я настойчив в достижении своих целей и не сдаюсь при первых трудностях	1	2	3	4	5
4	Мне легко сохранять спокойствие в трудных ситуациях	1	2	3	4	5
5	Я умею признавать свои ошибки и извлекать из них уроки	1	2	3	4	5

6	Я умею мотивировать себя на выполнение сложных задач	1	2	3	4	5
7	Я соблюдаю свои обещания, данные себе и другим людям	1	2	3	4	5
8	Я умею эффективно использовать свое время	1	2	3	4	5
9	Я умею ставить перед собой реалистичные цели	1	2	3	4	5
10	Я хорошо планирую свои дела и придерживаюсь плана, даже если возникают сложности	1	2	3	4	5
11	Я быстро адаптируюсь к новым обстоятельствам и требованиям	1	2	3	4	5
12	Я стараюсь избегать прокрастинации и откладывания дел на потом	1	2	3	4	5
13	Мне легко справляться с рутинной и выполнять монотонную работу / Устойчивость к монотонности	1	2	3	4	5
14	Я не очень настойчив в достижении своих целей и часто сдаюсь при первых трудностях /обратный/	1	2	3	4	5
Поведенческий компонент						
1	В трудных ситуациях я часто испытываю чувство беспомощности и считаю, что ничего не могу изменить	1	2	3	4	5
2	В трудных ситуациях я обращаюсь за поддержкой и советом к друзьям или близким / Социально-ориентированный копинг / Поиск социальной поддержки	1	2	3	4	5
3	Когда я сталкиваюсь с трудными ситуациями, я стараюсь найти способ изменить или решить проблему / Проблемно-ориентированный копинг	1	2	3	4	5
4	Я легко адаптируюсь к новым ситуациям и изменениям в окружающей среде. / Адаптивность	1	2	3	4	5
5	Когда я переживаю стресс, я стараюсь принять ситуацию и искать в ней положительные стороны или уроки / Ориентированный на смысл копинг / Позитивное переосмысление	1	2	3	4	5
6	Я легко завязываю новые знакомства и общаюсь с незнакомыми людьми	1	2	3	4	5
7	Я часто сомневаюсь в своих решениях и испытываю неуверенность в себе / Неуверенность (обратная шкала)	1	2	3	4	5
8	Я часто критикую других людей и указываю на их недостатки. / Критичность (обратная шкала, если негативная)	1	2	3	4	5
9	Я люблю соревноваться с другими и стремиться к победе / Конкурентность	1	2	3	4	5
10	Я часто фантазирую и мечтаю о будущем. / Мечтательность (можно интерпретировать как уход от реальности, в зависимости от контекста)	1	2	3	4	5

11	Я не боюсь просить о помощи, когда она мне нужна	1	2	3	4	5
12	Когда возникают проблемы, я стараюсь искать их решение, а не заикливаться на негативных эмоциях	1	2	3	4	5
13	Я часто откладываю решение проблем на потом / обратный / Высокий балл здесь указывает на низкую адаптацию	1	2	3	4	5
14	Мне сложно адаптироваться к изменениям в планах или графике / обратный / Высокий балл здесь указывает на низкую адаптацию	1	2	3	4	5

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Текст опросника «Когнитивная регуляция эмоций»

Инструкция. Перед тем как вы приступите к выполнению задания, вспомните, пожалуйста, несколько стрессовых, трудных для вас ситуаций. Прочитав высказывание, оцените, насколько мысли такого рода свойственны вам в трудной ситуации. При ответе ориентируйтесь на ваши мысли, чувства, а не на предпринимаемые действия. Отметьте цифру, соответствующую Вашему ответу: 1 – никогда, 2 – иногда, 3 – не знаю, 4 – часто, 5 – всегда.

№	Вопрос	Варианты ответов				
1	Я чувствую, что я виновен(а) в случившемся	1	2	3	4	5
2	Я думаю, что я должен(а) признать, что это уже произошло	1	2	3	4	5
3	Я думаю о своих чувствах, переживаниях, связанных с этой ситуацией	1	2	3	4	5
4	Я стараюсь думать о более приятных вещах, чем то, что я испытал(а)	1	2	3	4	5
5	Я думаю о том, что в этой ситуации я могу сделать лучше всего	1	2	3	4	5
6	Я думаю, что я могу вынести какой-либо опыт из ситуации	1	2	3	4	5
7	Я думаю, что все это могло быть намного хуже	1	2	3	4	5
8	Я часто думаю, что то, что я испытал(а), намного хуже, чем то, что испытали другие	1	2	3	4	5
9	Я чувствую, что другие виноваты в этом	1	2	3	4	5
10	Я чувствую, что я единственный(ая), кто ответственен за то, что случилось	1	2	3	4	5
11	Я думаю, что я должен(а) принять ситуацию	1	2	3	4	5
12	Я озабочен(а) тем, что я думаю и чувствую об испытанном	1	2	3	4	5
13	Я думаю о приятных вещах, которые не имеют никакого отношения к этой ситуации	1	2	3	4	5
14	Я размышляю, как именно я могу лучше всего справиться с ситуацией	1	2	3	4	5

№	Вопрос	Варианты ответов				
15	Я думаю, что я могу стать более сильным человеком в результате того, что случилось	1	2	3	4	5
16	Я думаю, что другие люди переживают намного худшие события.	1	2	3	4	5
17	Я продолжаю думать о том, насколько ужасно то, что я испытал(а)	1	2	3	4	5
18	Я чувствую, что другие ответственны за то, что случилось.	1	2	3	4	5
19	Я думаю об ошибках, которые я совершил(а) в отношении произошедшего	1	2	3	4	5
20	Я думаю, что я ничего в этом не могу изменить	1	2	3	4	5
21	Я хочу понять, почему у меня возникают именно такие чувства по отношению к пережитому	1	2	3	4	5
22	Я думаю о чем-нибудь хорошем, вместо того чтобы думать о том, что случилось	1	2	3	4	5
23	Я думаю, как изменить ситуацию	1	2	3	4	5
24	Я думаю, что ситуация также имеет и свои положительные стороны	1	2	3	4	5
25	Я думаю, что эта ситуация не была такой уж плохой по сравнению с другими вещами	1	2	3	4	5
26	Я думаю, что то, что я испытал(а), – худшее, что может случиться с человеком	1	2	3	4	5
27	Я думаю об ошибках, которые совершили другие люди в этой ситуации	1	2	3	4	5
28	Я думаю, что в основном причина непосредственно во мне самом(ой)	1	2	3	4	5
29	Я думаю, что я должен(на) учиться жить с этим	1	2	3	4	5
30	Я концентрируюсь на чувствах, которые ситуация вызвала во мне	1	2	3	4	5
31	Я думаю о приятных событиях	1	2	3	4	5
32	Я стараюсь спланировать то, что лучше всего я могу сделать в этой ситуации	1	2	3	4	5
33	Я ищу положительные стороны ситуации	1	2	3	4	5

№	Вопрос	Варианты ответов				
34	Я говорю себе, что в жизни есть и худшие вещи	1	2	3	4	5
35	Я непрерывно думаю, насколько ужасна эта ситуация	1	2	3	4	5
36	Я чувствую, что в основном причина проблемы лежит в других людях	1	2	3	4	5

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Текст опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire)

Инструкция. Мы хотели бы задать вам несколько вопросов о вашей эмоциональной жизни, в частности о том, как вы контролируете (то есть регулируете и управляете) своими эмоциями. Приведенные ниже вопросы касаются двух разных аспектов вашей эмоциональной жизни. Первый – это ваши эмоциональные переживания, или то, что вы чувствуете внутри. Другой – ваше эмоциональное выражение, то есть то, как вы проявляете свои эмоции в разговоре, жестах или поведении. Хотя некоторые из следующих вопросов могут показаться похожими друг на друга, они имеют существенные различия. Для ответа на каждый вопрос используйте шкалу из 7 вариантов ответов.

№	Вопрос	Варианты ответов						
		Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1.	Когда я хочу испытывать больше положительных эмоций (например, радость или веселье), я меняю образ мыслей	1	2	3	4	5	6	7
2.	Я держу свои эмоции при себе	1	2	3	4	5	6	7
3.	Когда я хочу испытывать меньше негативных эмоций (например, грусти или гнева), я меняю отношение к ситуации	1	2	3	4	5	6	7
4.	Когда я сталкиваюсь со стрессовой ситуацией, я заставляю себя	1	2	3	4	5	6	7

№	Вопрос	Варианты ответов						
		Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
	думать о ней так, чтобы это помогало мне сохранять спокойствие							
5.	Я контролирую свои эмоции, не выражая их.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Когда я хочу испытывать больше положительных эмоций, я меняю образ мыслей о ситуации	1	2	3	4	5	6	7
7.	Я контролирую свои эмоции, меняя свое отношение к ситуации, в которой я нахожусь	1	2	3	4	5	6	7
8.	Когда я испытываю негативные эмоции, я стараюсь не выражать их	1	2	3	4	5	6	7
9.	Когда я испытываю отрицательные эмоции, я делаю все, чтобы их не показывать	1	2	3	4	5	6	7
10.	Когда я сталкиваюсь со стрессовой ситуацией, я заставляю себя думать о ней так, чтобы это помогало мне сохранять спокойствие	1	2	3	4	5	6	7

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Текст опросника «Шкала эмоциональных схем Р. Лихи»

Инструкция. Человеку полезно понять, как он справляется с разными чувствами и эмоциями: гневом, грустью, тревогой, сексуальным влечением. Все мы реагируем на них по-разному, так что правильных или неправильных ответов здесь быть не может.

Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько верно или неверно оно описывает вас и то, как вы справлялись со своими чувствами на протяжении последнего месяца.

№	Вопросы опросника	Варианты ответов					
		Абсолютно верно	В целом верно	Скорее верно	Не совсем верно	В целом неверно	Абсолютно неверно
1.	Я часто думаю, что мои эмоциональные реакции отличаются от реакций других людей	1	2	3	4	5	6
2.	Это неправильно испытывать некоторые чувства	1	2	3	4	5	6
3.	Во мне есть что-то, что я просто не понимаю	1	2	3	4	5	6
4.	Я считаю, что это важно позволять себе плакать для того, чтобы дать чувствам выплеснуться наружу	1	2	3	4	5	6
5.	Я боюсь, что могу потерять контроль, если позволю себе испытывать некоторые чувства	1	2	3	4	5	6
6.	Окружающие люди понимают и принимают мои чувства	1	2	3	4	5	6
7.	Я не понимаю своих чувств.	1	2	3	4	5	6
8.	Если бы другие люди изменились, то я бы чувствовал себя гораздо лучше.	1	2	3	4	5	6
9.	Иногда я опасюсь, что если я позволю себе испытывать сильные эмоции, то они не прекратятся	1	2	3	4	5	6
10.	Я стыжусь своих эмоций и чувств	1	2	3	4	5	6
11.	То, что беспокоит других людей не беспокоит меня	1	2	3	4	5	6
12.	Мои чувства безразличны для окружающих	1	2	3	4	5	6
13.	Для меня более важно быть разумным и прагматичным, чем чувствительным и открытым по отношению к своим	1	2	3	4	5	6

№	Вопросы опросника	Варианты ответов					
		Абсолютно верно	В целом верно	Скорее верно	Не совсем верно	В целом неверно	Абсолютно неверно
	эмоциям						
14.	Когда мне грустно, то я стараюсь думать о более важных вещах в жизни, которые я ценю	1	2	3	4	5	6
15.	Я чувствую, что могу открыто выражать свои чувства	1	2	3	4	5	6
16.	Я часто спрашиваю себя: «Что со мной не так?»	1	2	3	4	5	6
17.	Я беспокоюсь, что буду не в состоянии контролировать свои эмоции	1	2	3	4	5	6
18.	Следует остерегаться появления некоторых чувств и эмоций	1	2	3	4	5	6
19.	Сильные эмоции длятся не долго.	1	2	3	4	5	6
20.	Я часто чувствую себя в эмоциональном ступоре, как будто у меня нет никаких чувств	1	2	3	4	5	6
21.	Другие люди заставляют меня испытывать неприятные эмоции	1	2	3	4	5	6
22.	Когда у меня плохое настроение, я часто сижу в одиночестве и думаю о том, как плохо я себя чувствую	1	2	3	4	5	6
23.	Я предпочитаю однозначно понимать, что я чувствую в отношении другого человека	1	2	3	4	5	6
24.	Я принимаю свои чувства	1	2	3	4	5	6
25.	Я думаю, что испытываю те же чувства, которые могут испытывать и другие люди	1	2	3	4	5	6
26.	В жизни существуют более высокие ценности к которым нужно стремиться, несмотря на неприятные эмоции	1	2	3	4	5	6
27.	Я считаю, что это важно быть рациональным и логичным практически во всем	1	2	3	4	5	6
28.	Я предпочитаю однозначно понимать, что я чувствую в отношении себя	1	2	3	4	5	6

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Опросник благополучия PERMA-Profiler.

Инструкция. Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы, представленные ниже. Выбирайте, пожалуйста, соответствующий вариант ответа, наиболее полно описывающий Вашу жизнь.

№	Утверждения	Оценка
1	Как часто Вы чувствуете, что приближаетесь к своей цели?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-никогда, 10-всегда)
2	Как часто Вы бываете полностью поглощены тем, что делаете?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10(0-никогда, 10 – всегда)
3	Как часто Вы испытываете радость?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
4	Как часто Вы испытываете беспокойство?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
5	Как часто Вы достигаете важных целей, которые ставите перед собой?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
6	В целом, как Вы оцениваете Ваше здоровье?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –ужасно, 10 – великолепно)
7	В какой степени Вы целеустремлены и живете полной/осмысленной жизнью?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -совсем нет, 10-мах значение)
8	В какой степени Вы удовлетворены тем, какую помощь и поддержку от других Вы получаете, когда в ней нуждаетесь?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -совсем нет, 10-мах значение)
9	В какой степени Вы считаете, что то, что Вы делаете в своей жизни, полезно и ценно?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -совсем нет, 10-мах значение)
10	Как Вам кажется, насколько Вы увлечены или заинтересованы в чем-то?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-совсем нет? 10 – тах начение)
11	Насколько одиноким Вы себя чувствуете в этой жизни?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-совсем нет, 10-мах значение)
12	Насколько Вы удовлетворены своим нынешним физическим здоровьем?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-совсем нет, 10-мах значение)
13	Как часто Вы испытываете положительные (позитивные) эмоции?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
14	Как часто Вы злитесь?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
15	Как часто Вы выполняете возложенные на Вас обязанности?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)

№	Утверждения	Оценка
16	Как часто Вам бывает грустно?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
17	Как часто Вы бываете чем-то так сильно увлечены, что теряете счет времени?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –никогда, 10 – всегда)
18	По сравнению с другими людьми того же возраста и пола как Вы оцениваете Ваше здоровье?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 –ужасно, 10 – великолепно)
19	В какой степени Вы чувствуете себя любимым?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -минимальное значение, 10 -мах значение_
20	Насколько, как Вам кажется, Ваша жизнь имеет цель, и Вы движетесь к этой цели?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -совсем нет, 10-мах значение)
21	Насколько Вы довольны взаимоотношениями в личной жизни?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-совсем нет, 10-мах значение)
22	В целом, насколько Вы довольны своей жизнью?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0 -совсем нет, 10-мах значение)
23	В целом, как Вам кажется, насколько Вы счастливы?	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 (0-совсем нет, 10-мах значение)

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Тест социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса

Инструкция. В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни - переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни. Прочитав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените, в какой мере это высказывание может быть отнесено к вам.

Для того чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберите, подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

- «0» - это ко мне совершенно не относится;
- «1» - мне это не свойственно в большинстве случаев;
- «2» - сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
- «3» - не решаюсь отнести это к себе;
- «4» - это похоже на меня, но нет уверенности;
- «5» - это на меня похоже;
- «6» - это точно про меня.

Выбранный вами вариант ответа отметьте в бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

Текст опросника

1. Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю.
2. Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я представляюсь перед ними, прячу свое лицо под маской.
3. Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу.
4. Я предъявляю к себе большие требования.
5. Я часто сам ругаю себя за то, что делаю.
6. Я часто чувствую себя униженным.
7. Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девочек (мальчиков).
8. Я всегда сдерживаю свои обещания.
9. У меня теплые, хорошие отношения с окружающими.
10. Я сдержанный, замкнутый, держусь ото всех чуть в стороне.
11. Я сам виноват в своих неудачах.

12. Я ответственный человек. На меня можно положиться.
13. У меня чувство безнадежности. Все напрасно.
14. Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников.
15. Я принимаю большую часть тех правил и требований, должны следовать люди.
16. У меня мало своих собственных убеждений и правил.
17. Я люблю мечтать - иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности.
18. У меня такое чувство, будто я зол на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику ... Трудно сдерживать себя в таких вещах.
19. Я умею управлять собой и своими поступками - заставлять себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня - не проблема.
20. У меня часто портится настроение: вдруг находит уныние, хандра;
21. Меня не очень волнует то, что касается других. Я сосредоточен на себе, занят самим собой.
22. Люди, как правило, нравятся мне.
23. Я легко, свободно, непринужденно выражаю то, что чувствую.
24. Если я оказываюсь среди большого количества людей, мне бывает немножко одиноко.
25. Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, спрятаться.
26. Обычно я легко лажу с окружающими.
27. Мои самые тяжелые битвы - с самим собой.
28. Я склонен быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мною более приятельски, чем я ожидаю.
29. В душе я оптимист и верю в лучшее.
30. Я неподатливый, упрямый. Таких, как я, называют трудными людьми.
31. Я критичен к людям и всегда сужу их, если, с моей точки зрения они этого заслуживают.
32. Я чувствую себя не ведущим, а ведомым: мне еще не всегда удается, мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, нравлюсь им.
34. Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хочу делиться.
35. У меня красивая фигура. Я привлекателен (привлекательна).
36. Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом.

37. Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему.
38. Мои решения - не мои собственные. Даже тогда, когда мне кажется, что я решаю самостоятельно, они все же приняты под влиянием других людей.
39. Я часто испытываю чувство вины - даже тогда, когда как будто в чем не виноват.
40. Я чувствую антипатию, неприязнь к тому, что окружает меня.
41. Я доволен.
42. Я выбит из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя.
43. Я чувствую вялость, апатию: все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразличным.
44. Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение.
45. Разозлившись, я нередко выхожу из себя.
46. Я часто чувствую себя обиженным.
47. Я импульсивный: порывистый, нетерпеливый, действую по первому побуждению.
48. Бывает, что я сплетничаю.
49. Я не очень доверяю своим чувствам, они подводят меня иногда.
50. Это довольно трудно - быть самим собой.
51. У меня на первом плане разум, а не чувство. Прежде чем что-либо сделать, я обдумываю свои поступки.
52. Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того чтобы здраво взглянуть фактам в лицо, толкую их на свой лад ... Словом, не отличаюсь реалистичностью.
53. Я терпим в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть.
54. Я стараюсь не думать о своих проблемах.
55. Я считаю себя интересным человеком - заметным, привлекательным как личность.
56. Я стеснительный, легко тушуюсь.
57. Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца.
58. Я чувствую внутреннее превосходство над другими.
59. Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Я боюсь того, что подумают обо мне другие.
61. Я честолюбивый. Я не равнодушен к успехам, похвале. В том, что я считаю

существенным, мне важно быть в числе лучших.

62. Я презираю себя сейчас.

63. Я деятелен, энергичен, у меня есть инициатива.

64. Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая грозит осложнениями, неприятными переживаниями.

65. Я просто не уважаю себя.

66. Я по натуре вожак и умею влиять на других.

67. В целом я хорошо отношусь к себе.

68. Я настойчивый, напористый, уверенный в себе.

69. Я не люблю, когда у меня с кем-то портятся отношения, особенно если разногласия грозят стать окончательными.

70. Я долго не могу принять решение, как действовать, а потом сомневаюсь в его правильности,

71. Я в какой-то растерянности, у меня все спуталась, смешалось.

72. Я удовлетворен собой.

73. Я неудачник. Мне не везет.

74. Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек.

75. Я нравлюсь девочкам (мальчикам) как человек, как личность.

76. Я стойкий женоненавистник. Презираю всякое общение с девочками. (Я не люблю мальчишек. Презираю всякое общение с ними.)

77. Когда я должен что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится?

78. У меня легко, спокойно на душе. Нет ничего, что сильно тревожило бы меня.

79. Я умею упорно работать.

80. Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми.

81. Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь

82. Я всегда говорю только правду.

83. Я встревожен, обеспокоен, напряжен.

84. Чтобы заставить меня что-либо сделать, надо как следует настоять, и я соглашусь, уступлю.

85. Я чувствую неуверенность в себе.

86. Я часто бывает вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными.
87. Я уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими
88. Я умный.
89. Иной раз я люблю прихвастнуть.
90. Я безнадежен. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой поделаться ничего не могу. У меня нет воли, и нет воли, чтобы ее вырабатывать.
91. Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая ни на чью помощь.
92. Я никогда не опаздываю.
93. У меня ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Я отличаюсь от других.
95. Я не очень надежен, на меня нельзя положиться.
96. Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю.
97. Я общительный, открытый человек, легко схожусь с людьми.
98. Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться.
99. Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня.
100. Меня беспокоит, что девушки (юноши) слишком занимают мысли.
101. Все свои привычки я считаю хорошими.

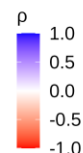
ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Показатели конвергентной валидности шестифакторного авторского опросника

Ценности и смыслы	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Регулятивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент		
-0.33 ***	-0.27 ***	-0.09	-0.13	-0.34 ***	-0.02	Одиночество	ρ
0.34 ***	0.30 ***	0.30 ***	0.34 ***	0.33 ***	-0.02	Здоровье	
-0.21 **	-0.17 *	-0.10	-0.21 **	-0.23 **	-0.02	Негативные эмоции	
0.56 ***	0.49 ***	0.37 ***	0.50 ***	0.51 ***	0.01	Общий показатель благополучия PERMA	
0.40 ***	0.28 ***	0.18 *	0.30 ***	0.33 ***	0.00	Счастье	
0.47 ***	0.44 ***	0.36 ***	0.51 ***	0.47 ***	-0.03	Достижения	
0.53 ***	0.45 ***	0.35 ***	0.54 ***	0.48 ***	0.06	Смысл	
0.47 ***	0.41 ***	0.28 ***	0.37 ***	0.46 ***	0.03	Взаимоотношения	
0.43 ***	0.40 ***	0.34 ***	0.38 ***	0.32 ***	0.02	Вовлеченность	
0.49 ***	0.42 ***	0.29 ***	0.37 ***	0.43 ***	-0.01	Позитивные эмоции	
Ценности и смыслы	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Регулятивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент		
0.18 ***	0.19 ***	0.26 ***	0.26 ***	0.19 ***	0.31 ***	Подавление экспрессии	ρ
0.22 ***	0.22 ***	0.27 ***	0.31 ***	0.23 ***	0.34 ***	Когнитивная переоценка	

Ценности и смыслы	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Регулятивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент	
-0.19 ***	-0.18 ***	-0.25 ***	-0.12 *	-0.07	-0.05	Упрощенное представление об эмоциях
0.09 *	0.05	-0.09 *	0.00	0.06	0.09	Ингибирование собственных эмоций
0.31 ***	0.23 ***	0.06	0.24 ***	0.39 ***	0.37 ***	Склонность к руминациям
0.18 ***	0.18 ***	0.19 ***	0.20 ***	0.20 ***	0.20 ***	Обесценивание эмоций
0.09 *	0.09	-0.09	-0.05	0.04	0.07	Склонность к рационализации чувств
0.27 ***	0.26 ***	0.05	0.14 **	0.22 ***	0.21 ***	Эмоциональное оцепенение
0.19 ***	0.14 **	0.06	0.09 *	0.20 ***	0.23 ***	Прогнозируемая длительность эмоций
0.21 ***	0.20 ***	0.14 **	0.22 ***	0.32 ***	0.34 ***	Обвинение других
0.30 ***	0.21 ***	0.05	0.14 **	0.30 ***	0.28 ***	Инвалидация эмоций другими
0.26 ***	0.23 ***	0.11 *	0.20 ***	0.31 ***	0.39 ***	Страх потери контроля при переживании сильных эмоций
0.16 ***	0.14 **	0.11 *	0.17 ***	0.21 ***	0.16 ***	Низкая эмоциональная экспрессивность
0.34 ***	0.32 ***	0.22 ***	0.29 ***	0.40 ***	0.39 ***	Недостаточная осмысленность эмоций
0.32 ***	0.27 ***	0.14 **	0.17 ***	0.31 ***	0.31 ***	Чувство вины за собственные эмоции
0.24 ***	0.19 ***	0.10 *	0.17 ***	0.27 ***	0.20 ***	Недостаточная согласованность собственных эмоций с эмоциями др.

Ценности и смыслы	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Регулятивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент	
-0.16 ***	-0.15 ***	-0.06	-0.18 ***	-0.37 ***	-0.41 ***	Катастрофизация
0.30 ***	0.39 ***	0.39 ***	0.32 ***	0.37 ***	0.31 ***	Помещение в перспективу
0.26 ***	0.15 **	0.14 **	0.22 ***	0.18 ***	0.23 ***	Позитивный пересмотр
0.02	0.15 ***	0.21 ***	-0.03	-0.15 ***	-0.19 ***	Сосредоточение
0.37 ***	0.42 ***	0.42 ***	0.42 ***	0.46 ***	0.42 ***	Положительная перефокусировка
0.30 ***	0.39 ***	0.39 ***	0.32 ***	0.37 ***	0.31 ***	Перефокусировка на планирование
0.08	0.15 ***	0.26 ***	0.12 **	0.06	-0.03	Принятие
-0.17 ***	-0.15 ***	-0.04	-0.13 **	-0.34 ***	-0.32 ***	Обвинение
-0.10 *	0.01	0.12 **	-0.06	-0.20 ***	-0.20 ***	Самообвинение



Ценности и смыслы	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Регулятивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент		ρ
-0.11	0.00	0.12	-0.10	-0.02	-0.00	Эскапизм	1.0
-0.04	0.06	0.14	0.00	0.01	0.00	Ведомость	0.5
0.23 **	0.27 ***	0.39 ***	0.30 ***	0.34 ***	0.09	Доминирование	0.0
-0.18 *	-0.06	0.04	-0.14	-0.11	-0.04	Внешний контроль	-0.5
0.46 ***	0.56 ***	0.55 ***	0.53 ***	0.57 ***	0.03	Внутренний контроль	-1.0
-0.17 *	-0.04	0.07	-0.15 *	-0.12	-0.06	Эмоциональный дискомфорт	
0.44 ***	0.48 ***	0.51 ***	0.56 ***	0.52 ***	-0.04	Эмоциональный комфорт	
-0.20 **	-0.09	0.05	-0.09	-0.11	0.04	Неприятие других	
0.41 ***	0.49 ***	0.48 ***	0.41 ***	0.51 ***	-0.10	Приятие других	
-0.28 ***	-0.17 *	-0.07	-0.22 **	-0.24 ***	-0.02	Неприятие себя	
0.54 ***	0.60 ***	0.58 ***	0.59 ***	0.63 ***	0.03	Приятие себя	
0.35 ***	0.45 ***	0.37 ***	0.49 ***	0.44 ***	-0.07	Лживость «+»	
0.15 *	0.28 ***	0.36 ***	0.22 **	0.27 ***	0.04	Лживость «-»	
-0.21 **	-0.09	0.02	-0.16 *	-0.15 *	-0.02	Деадаптивность	
0.53 ***	0.60 ***	0.59 ***	0.59 ***	0.63 ***	0.01	Адаптивность	