

DOI: 10.25629/НС.2026.03.17

УДК: 159.9

ВАК: 5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

СТРАТЕГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ

Магер-Хачатрян С.В.

Балтийский федеральный университет имени И. Канта

Аннотация

В статье представлен расширенный теоретический обзор подходов к пониманию психологического здоровья и его связи со стратегиями эмоциональной регуляции в образовательной среде. Актуальность работы обусловлена ростом эмоциональной и когнитивной нагрузки в обучении и педагогическом труде, а также повышением рисков хронического стресса и эмоционального выгорания. Психологическое здоровье рассматривается как интегративная характеристика личности, включающая ценностно-смысловые основания, субъектность, саморегуляцию и качество отношений, и разграничивается с психическим здоровьем, традиционно соотносимым с отсутствием клинических нарушений и сохранностью базовых психических функций. Эмоциональная регуляция анализируется в русле процессуальной модели Дж. Гросса с акцентом на различиях стратегий по этапу вмешательства в эмоциональный процесс. Новизна обзора заключается в концептуализации связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья как двойного механизма: ресурсосберегающей траектории, основанной на изменении смысла ситуации (когнитивная переоценка, принятие, проблемно-ориентированное совладание), и затратной траектории, поддерживаемой поздними стратегиями (хроническое подавление экспрессии, руминация, избегание), ведущими к накоплению напряжения и снижению аутентичности взаимодействия. Показано, что у студентов регулятивные стратегии преимущественно опосредуют влияние академического стресса и оценочных ситуаций на благополучие и мотивацию, тогда как у педагогов они тесно связаны с эмоциональным трудом и рисками выгорания. Обсуждаются личностные и организационные детерминанты выбора стратегий и обозначаются направления психолого-педагогического сопровождения, ориентированные на развитие адаптивной эмоциональной регуляции и оптимизацию образовательного климата.

Ключевые слова

психологическое здоровье, психическое здоровье, эмоциональная регуляция, совладание, студенты, педагоги, эмоциональный труд, эмоциональное выгорание, психологическое благополучие

Об авторе

Магер-Хачатрян Сара Владимировна, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, Россия, ORCID: 0009-0008-1630-1365, romirs@yandex.ru

Введение

Современная образовательная среда все более отчетливо проявляет себя как пространство высокой эмоциональной насыщенности и нормативной регламентации. Студенты и педагоги оказываются вовлечены в систему постоянной оценки результатов, сравнения, дефицита времени и необходимости поддерживать продуктивное взаимодействие в условиях информационной перегрузки. При этом на уровне повседневного функционирования значимым становится не только отсутствие клинически выраженных нарушений, но и способность сохранять устойчивость, смысловую направленность, субъектную позицию и качество отношений. Именно поэтому в образовательной психологии растет интерес к психологическому здоровью как интегральной характеристике личности, связанной с саморегуляцией, внутренними ресурсами и конструктивной включенностью в социальные контексты [1].

В научном поле важно сохранять различие между психическим и психологическим здоровьем. Психическое здоровье в международной традиции включает способность человека справляться с обычными стрессами, продуктивно работать и вносить вклад в сообщество, одновременно предполагая отсутствие выраженной патологии¹. Психологическое здоровье, напротив, описывает личность в ее целостности и в контексте жизненного пути: оно опирается на систему ценностей и смыслов, субъектность, автономию, способность к рефлексии и построению отношений, а также на зрелость регуляторных механизмов [1]. В образовательной среде это различие принципиально: человек может не иметь психиатрической симптоматики, но демонстрировать признаки психологического неблагополучия, такие как хроническая утрата смысла, истощение, отчуждение, дефицит самопринятия и ухудшение качества взаимодействий, что снижает эффективность обучения и педагогической деятельности. В этом смысле остается методологически продуктивным тезис о том, что «психически здоровый» человек может быть «личностно неблагополучным» [2].

Эмоциональная регуляция в данном контексте выступает одним из центральных механизмов, через который образовательная нагрузка преобразуется либо в адаптацию и развитие, либо в истощение и нарушение психологического здоровья. В современной психологии эмоций эмоциональная регуляция понимается как процессы, посредством которых человек влияет на то, какие эмоции он испытывает, когда и как они возникают, а также каким образом выражаются [3]. Существенный вклад в операционализацию регуляции внесла процессуальная модель Дж. Гросса, предложившая различать стратегии по моменту вмешательства в развитие эмоциональной реакции [3; 5]. В образовательной среде это различие приобретает практический смысл: одни стратегии «работают» до полного развертывания эмоционального ответа и могут снижать психофизиологические и когнитивные издержки, тогда как другие включаются на поздних этапах и нередко оказываются затратными при частом использовании.

Новизна настоящей статьи состоит в расширенной концептуализации связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья как единого динамического механизма «человек – образовательная среда», внутри которого студенты и педагоги включены в общий эмоционально-нормативный контур. В отличие от распространенного деления стратегий на «хорошие» и «плохие», в статье предлагается различать две траектории регуляции с точки зрения их долгосрочного вклада в психологическое здоровье. Первая траектория является ресурсосберегающей и опирается на стратегии смыслового преобразования и активного совладания; вторая траектория – затратная, поскольку поддерживается поздними стратегиями, связанными с подавлением выражения эмоций, руминацией и избеганием, которые могут давать краткосрочное

¹ World Health Organization. Mental health: strengthening our response : Fact sheet. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (дата обращения: 09.03.2026).

облегчение, но ведут к накоплению напряжения и ухудшению качества контакта. В образовательном контексте это проявляется по-разному: для студентов регуляция преимущественно опосредует связь академического стресса и благополучия, а для педагогов – связь эмоционального труда и выгорания. Цель статьи заключается в расширенном теоретическом анализе данной связи, в уточнении различий регулятивных профилей у студентов и педагогов и в обосновании направлений профилактики эмоционального истощения и поддержания психологического здоровья на уровне индивидуальных навыков и организационных условий.

Методы

Исследование выполнено в формате расширенного нарративно-аналитического обзора с элементами концептуальной интеграции. В качестве теоретического основания использованы современные подходы к психологическому здоровью в отечественной традиции [1; 2], международные определения психического здоровья¹, процессуальная модель эмоциональной регуляции [3; 5] и исследования индивидуальных различий в стратегиях регуляции и их связи с благополучием [6]. Для уточнения механизмов дезадаптации привлекались данные метааналитических и обзорных работ, показывающих устойчивые ассоциации между определенными стратегиями регуляции и симптомами психического неблагополучия, включая тревогу и депрессию [7]. Для анализа специфики педагогической деятельности использовалась концепция эмоционального труда, описывающая необходимость соответствовать эмоциональным нормам профессии [8], и исследования взаимосвязи эмоционального труда, выгорания и профессиональной удовлетворенности педагогов [9; 10]. Для анализа студенческого контекста учитывались данные о природе академических эмоций и их связи с оценкой и контролем в учебной деятельности [11], а также подходы к совладающему поведению как к процессу взаимодействия личности и ситуации [12]. Для расширения объяснительной рамки привлечены ресурсо-ориентированные модели стресса, подчеркивающие роль утраты и восстановления ресурсов в хронизации напряжения [13], и исследования техностресса в условиях цифровизации и постоянной доступности [14].

Подбор источников осуществлялся по тематическим узлам, обеспечивающим связанность логики обзора: разграничение психического и психологического здоровья; компонентные представления о психологическом здоровье как целостности личности; модели и классификации эмоциональной регуляции; эмпирические закономерности «стратегии регуляции – благополучие/дистресс»; студенческий контекст академического стресса и оценочных ситуаций; педагогический контекст эмоционального труда и выгорания; личностные и организационные детерминанты регуляции. Критически важным требованием к включаемым публикациям была их релевантность образовательной среде и опора на рецензируемые источники. Ограничение метода заключается в отсутствии метааналитической агрегации эффектов и в неоднородности исследовательских дизайнов и культурных контекстов включенных работ, что требует осторожности при переносе выводов на конкретные организации. Вместе с тем выбранный метод позволяет решить задачу концептуального синтеза и формирования теоретической модели, пригодной для последующей эмпирической проверки.

Для обеспечения новизны и объяснительной плотности были введены два аналитических различия. Первое касается временной точки приложения стратегии регуляции в эмоциональном процессе: ранние стратегии (выбор/изменение ситуации, управление вниманием, когнитивная переоценка) рассматриваются как потенциально более ресурсосберегающие, поздние (подавление экспрессии, «переживание») эмоции через волевое удержание) — как потенциально более затратные при хроническом применении [3; 5; 6]. Второе различие связано с источником нормативного давления: для студентов ключевым оказывается давление оценочности и неопределенности, тогда как для педагогов – давление профессиональной роли и эмоционального труда, требующего управлять видимым проявлением эмоций [8; 10]. Эти различия использованы для построения итоговой модели, представленной в виде авторских схем

(рисунки 1 и 2), которые интегрируют данные литературы и фиксируют предполагаемые траектории влияния стратегий эмоциональной регуляции на психологическое здоровье.

Результаты

Проведенный анализ показывает, что психологическое здоровье в образовательной среде целесообразно рассматривать как интегральную систему, включающую по меньшей мере четыре взаимосвязанных слоя. Первый слой связан с ценностно-смысловой организацией личности: способность видеть смысл в учебе и труде, переживать их как соотносимые с личными целями и ценностями, поддерживает устойчивость к фрустрации и снижает вероятность хронического выгорания, поскольку усиливает внутреннюю мотивацию и субъективную значимость деятельности. Этот аспект хорошо согласуется с современными мотивационными моделями, подчеркивающими роль автономии, компетентности и связанности с другими как базовых психологических потребностей [15]. Второй слой отражает субъектность и ощущение контроля: чем выше переживание предсказуемости и управляемости учебных и профессиональных задач, тем ниже вероятность переживания угрозы и тем выше готовность использовать активные стратегии совладания. Третий слой связан с качеством отношений: в образовании благополучие во многом строится на доверии, уважении, эмоциональной безопасности и возможности получать поддерживающую обратную связь, а не только формальную оценку. Четвертый слой объединяет навыки саморегуляции, включая эмоциональную регуляцию, без которой невозможны устойчивое внимание, целеполагание и конструктивное взаимодействие в условиях конфликтов и высокой нагрузки.

Эмоциональная регуляция в этой структуре выполняет двойную функцию. С одной стороны, она обеспечивает снижение интенсивности негативного аффекта и предотвращает дезорганизацию поведения в ситуациях угрозы, неопределенности или социальной оценки. С другой стороны, она влияет на качество отношений и коммуникации: способы, которыми человек выражает или скрывает эмоции, напрямую определяют, воспринимается ли он как открытый, надежный и включенный, или как отстраненный и холодный. Показательно, что различия в регуляции эмоций связаны не только с субъективным благополучием, но и с качеством межличностных отношений и социальным функционированием [6].

В рамках процессуальной модели Дж. Гросса эмоциональная регуляция описывается как вмешательство в эмоциональный процесс на разных этапах. Если эмоциональную реакцию представить как последовательность «ситуация – внимание – оценка – эмоциональный ответ», то человек может регулировать эмоции, выбирая ситуации, изменяя их, перераспределяя внимание, изменяя когнитивную оценку или модифицируя уже возникшую реакцию [3; 5]. Для образовательной среды принципиально, что многие стрессоры неустранимы полностью: экзамены, контрольные точки, публичные выступления, родительские собрания, конфликтные коммуникации и организационные требования являются повторяющимися событиями. Поэтому решающим становится не «избежать эмоций», а научиться управлять ими так, чтобы сохранялись смысл, работоспособность и качество отношений.

Метааналитические данные и обзоры демонстрируют, что разные стратегии регуляции имеют различный долгосрочный профиль последствий. Устойчиво показано, что руминация, избегание и подавление экспрессии чаще связаны с симптомами тревоги и депрессии и с более выраженным дистрессом, тогда как когнитивная переоценка и проблемно-ориентированное совладание чаще ассоциированы с благополучием и лучшей адаптацией [6; 7]. Это не означает, что подавление всегда вредно: в отдельных социальных ситуациях оно может быть нормативно и краткосрочно функционально, однако при превращении в хронический стиль оно увеличивает внутренние издержки и ухудшает качество контакта [6]. Для образовательной среды такое различие важно потому, что здесь существует сильное давление на «правильное» эмоциональное выражение: студент должен демонстрировать собранность и уверенность, педагог – спокойствие и доброжелательность. Подчиняясь этим нормам, участники процесса могут

формировать привычку к поздним стратегиям, которые поддерживают внешнюю нормативность, но истощают ресурсы.

На основании интеграции литературы предлагается модель двойного механизма связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья. В ней выделяются две траектории. Первая траектория опирается на смысловую переработку переживания и ранние этапы вмешательства в эмоциональный процесс: изменение интерпретации события, принятие эмоции как сигнала, планирование действий и переключение внимания на контролируемые аспекты ситуации. Эта траектория способствует сохранению автономии, субъективного контроля и связности смыслов, а также поддерживает качество отношений, поскольку снижает вероятность импульсивной агрессии, защитной закрытости и отчуждения. Вторая траектория формируется при доминировании поздних или «симптомных» стратегий, когда регуляция осуществляется преимущественно через подавление выражения эмоций, избегание ситуаций, усиление катастрофических интерпретаций или руминацию. Тогда краткосрочное облегчение часто сопровождается накоплением напряжения, снижением аутентичности общения, ростом истощения и ухудшением психологического здоровья. Визуально модель представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Двойной механизм связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья (авторская концептуальная схема по результатам анализа литературы)

Сопоставление студенческого и педагогического контекстов показывает, что обе группы включены в единый нормативно-нагруженный контур, однако источники напряжения и типовые регулятивные уязвимости различаются. Для студентов ядром напряжения являются оценочные ситуации и неопределенность будущего. Теория контролируемости и ценности академических эмоций указывает, что интенсивность тревоги, стыда и разочарования усиливается,

когда задача высоко значима, а ощущение контроля снижено [11]. В таких условиях эмоциональная регуляция становится механизмом, который либо поддерживает учебную субъектность, либо разрушает ее. Когнитивная переоценка позволяет студенту трактовать оценочную ситуацию как обратную связь и шанс на рост, а не как угрозу самооценности, что снижает тревожность и поддерживает учебную активность [6; 11]. Проблемно-ориентированное совладание, описанное в классической модели Лазаруса и Фолкман, способствует перераспределению усилий в сторону действий, повышающих контроль: планирование, поиск информации, тренировка, запрос поддержки [12]. Напротив, руминация и избегание часто фиксируют внимание на переживании «провала» и запускают цикл, в котором снижение активности усиливает академические трудности, а трудности усиливают тревогу. Отсюда психологическое здоровье студента оказывается тесно связано с тем, удастся ли ему сохранять смысл учебной деятельности, переживание компетентности и возможность восстанавливаться после неудач.

Для педагогов центральным источником напряжения является эмоциональный труд, то есть необходимость демонстрировать эмоции, соответствующие профессиональным ожиданиям, и скрывать эмоции, которые могут восприниматься как «неподходящие» [8]. Исследования показывают, что поверхностная эмоциональная игра, основанная на подавлении и имитации, связана с выгоранием и истощением, тогда как глубинная эмоциональная работа, близкая по механизмам к когнитивной переоценке, ассоциирована с меньшим истощением и большей удовлетворенностью работой [9; 10]. Выгорание в классическом понимании включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства профессиональных достижений [16]. В условиях хронического эмоционального труда педагог может поддерживать внешнюю «правильность» поведения, но испытывать внутреннее отчуждение и нарастающую пустоту, что снижает психологическое здоровье даже при формальной профессиональной успешности. С точки зрения ресурсо-ориентированной модели стресса, хроническое подавление и отсутствие восстановления ведут к утрате ключевых ресурсов, а дальнейшее функционирование начинает строиться на «защитной экономии» – сокращении эмоциональной вовлеченности и росте цинизма как способе уменьшить затраты [13]. Для школы это имеет системные последствия: ухудшается климат, растут конфликты, снижается доверие, что в свою очередь усиливает нагрузку на педагога и повышает потребность в поздних стратегиях регуляции.

Дополнительным общим фактором, усиливающим требования к регуляции эмоций, становится цифровизация и постоянная доступность. Для студентов цифровая среда усиливает сравнение и публичность, а также расширяет «временной хвост» учебной активности, делая восстановление менее вероятным. Для педагогов цифровизация часто означает расширение каналов коммуникации с администрацией, родителями и учащимися и увеличение фрагментации времени. Исследования техностресса показывают, что постоянные цифровые требования и перегрузка уведомлениями связаны с ростом напряжения и снижением благополучия [14]. Это важно учитывать в модели психологического здоровья, поскольку даже адаптивные стратегии регуляции оказываются менее эффективными при хроническом дефиците сна и восстановления. Следовательно, эмоциональная регуляция в образовании является одновременно индивидуальной компетенцией и отражением организационного режима, который либо поддерживает восстановление, либо закрепляет «аварийные» способы совладания.

Сводное сопоставление контекстов студентов и педагогов, включающее типовые стрессоры, вероятные уязвимости регуляции и ключевые ресурсы, представлено на рисунке 2. Он отражает общий принцип обзора: психологическое здоровье в образовании поддерживается не только выбором стратегий, но и тем, насколько среда допускает ранние, смысловые формы регуляции, а не закрепляет поздние, затратные.

Важным результатом анализа является также уточнение детерминант выбора стратегий регуляции, которые невозможно объяснить только личностными особенностями. Индивидуальные различия действительно значимы: более высокий нейротизм связан с большей вероятностью руминации и катастрофизации, а более высокий уровень самоконтроля и эмоциональной компетентности — с более частым использованием переоценки и планирования [6; 7]. Однако

организационный контекст способен усиливать или ослаблять эти тенденции. В среде с поддерживающей обратной связью, справедливой нагрузкой и признанием усилий формируется более высокий субъективный контроль, а значит и больше оснований для ранних и активных стратегий совладания [11; 15]. В среде с непредсказуемыми требованиями, дефицитом поддержки и высокой конфликтностью растет давление на «быстрое соответствие роли», и тогда подавление и избегание становятся вероятнее как наиболее доступные способы сохранить социальную приемлемость поведения.



Рисунок 2 – Сопоставление контекстов эмоциональной регуляции у студентов и педагогов (авторская схема по результатам анализа литературы)

Таким образом, эмоциональная регуляция выступает связующим механизмом между институциональными условиями и психологическим здоровьем, а профилактика неблагополучия требует сочетания развития индивидуальных навыков и изменения организационных практик.

Выводы

Расширенный теоретический анализ подтверждает, что в образовательной среде психологическое здоровье следует рассматривать как интегральную характеристику личности, выходящую за пределы клинического понимания психического здоровья. Оно отражает сохран-

ность смыслов, субъектности, автономии, способности к саморегуляции и качества отношений, которые обеспечивают устойчивое функционирование в условиях повторяющихся стрессоров [1; 2; 15]. Эмоциональная регуляция является одним из центральных механизмов поддержания психологического здоровья, поскольку определяет, будет ли стресс переработан в конструктивную активность и развитие или закрепится в форме хронического напряжения, отчуждения и истощения [3; 5; 7].

Новизна статьи состоит в представлении связи эмоциональной регуляции и психологического здоровья как двойного механизма с двумя траекториями. Ресурсосберегающая траектория опирается на ранние и смысловые стратегии регуляции, прежде всего на когнитивную переоценку, принятие и проблемно-ориентированное совладание, и ведет к сохранению автономии, контролируемости, устойчивости и качества отношений [6; 12; 15]. Затратная траектория формируется при хроническом использовании поздних стратегий, таких как подавление экспрессии, руминация и избегание, и связана с накоплением напряжения, снижением аутентичности контакта и повышением риска выгорания и дистресса [6; 7; 10; 16]. В образовательной среде эти траектории поддерживаются нормативными ожиданиями роли: у студентов доминирует давление оценочных ситуаций и неопределенности, у педагогов – давление эмоционального труда и публичной профессиональной роли [8; 9; 11].

Практическая импликация выводов заключается в том, что поддержка психологического здоровья в образовании должна строиться на двух взаимодополняющих уровнях. На индивидуальном уровне приоритетом является развитие репертуара ранних, смысловых стратегий регуляции, которые уменьшают издержки и поддерживают субъектность. На организационном уровне необходимы условия, позволяющие этим стратегиям реализовываться: предсказуемость требований, справедливая нагрузка, поддерживающая обратная связь, нормы восстановления и снижение факторов хронического технотресса [14]. Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая проверка предложенной модели двойного механизма в выборках студентов и педагогов одной организации, а также анализ того, как цифровизация и гибридные форматы изменяют регулятивные профили и их вклад в психологическое здоровье.

Библиография

1. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17-21. – EDN LXXTAG.
2. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19. – URL: <https://spbibl.ru/en/catalog/-/books/12262976-k-probleme-cheloveka-v-psikhologii> (дата обращения: 3.03.2026).
3. Gross, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review / J. J. Gross // Review of General Psychology. – 1998. – Vol. 2, – No. 3. – P. 271–299. DOI: 10.1037/1089-2680.2.3.271.
4. Gross, J. J. Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective / J. J. Gross, H. Jazaieri // Clinical Psychological Science. – 2014. – Vol. 2, – No. 4. – P. 387–401. – DOI: 10.1177/2167702614536164.
5. Gross, J. J. The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions / J. J. Gross // Psychological Inquiry. – 2015. – Vol. 26, – No. 1. – P. 130–137. – DOI: 10.1080/1047840X.2015.989751.
6. Gross, J. J. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being / J. J. Gross, O. P. John // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 85, – No. 2. – P. 348–362. – DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348.

7. Aldao, A. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review / A. Aldao, S. Nolen-Hoeksema, S. Schweizer // *Clinical Psychology Review*. – 2010. – Vol. 30, – No. 2. – P. 217–237. – DOI: 10.1016/j.cpr.2009.11.004.
8. Hochschild, A. R. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* / A. R. Hochschild. Berkeley: University of California Press, – 2012. – DOI: 10.1525/9780520951853.
9. Taxer, J. L. Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions / J. L. Taxer, A. C. Frenzel // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 49. – P. 78–88. – DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003.
10. Yin, H. The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review / H. Yin, S. Huang, G. Chen // *Educational Research Review*. – 2019. – Vol. 28. – P. 100283. – DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100283.
11. Pekrun, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice / R. Pekrun // *Educational Psychology Review*. – 2006. – Vol. 18, – No. 4. – P. 315–341. – DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
12. Lazarus, R. S. *Stress, Appraisal, and Coping* / R. S. Lazarus, S. Folkman. New York: Springer, 1984. – URL: <https://archive.org/details/stressappraisal0000laza> (дата обращения: 24.12.2025).
13. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. Hobfoll // *American Psychologist*. – 1989. – Vol. 44, – No. 3. – P. 513–524. – DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.
14. Ayyagari, R. Technostress: Technological antecedents and implications / R. Ayyagari, V. Grover, R. Purvis // *MIS Quarterly*. – 2011. – Vol. 35, – No. 4. – P. 831–858. – DOI: 10.2307/41409963.
15. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, – No. 1. – P. 68–78. – DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
16. Maslach, C. Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422. – DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

Поступила в редакцию: 03.03.26

Принята к публикации: 20.03.26

EMOTIONAL REGULATION STRATEGIES AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH IN STUDENTS AND TEACHERS OF UNIVERSITIES

Mager-Khachatryan S.V.

Immanuel Kant Baltic Federal University

Abstract

The article presents an extended theoretical review of approaches to understanding psychological health and its relationship with emotional regulation strategies in the educational environment. The relevance of the study is обусловлена by the growing emotional and cognitive workload in learning and teaching, as well as increased risks of chronic stress and emotional burnout. Psychological health is considered as an integrative characteristic of the individual, encompassing value-meaning foundations, agency, self-regulation, and the quality of relationships, and is distinguished from mental health, traditionally associated with the absence of clinical disorders and the preservation of basic mental functions. Emotional regulation is analyzed within J. Gross's process model, with an emphasis

on differences between strategies in terms of the stage at which they intervene in the emotional process. The novelty of the review lies in conceptualizing the link between emotional regulation and psychological health as a dual mechanism: a resource-conserving trajectory based on changing the meaning of a situation (cognitive reappraisal, acceptance, problem-focused coping), and a costly trajectory supported by late strategies (chronic expressive suppression, rumination, avoidance), leading to the accumulation of tension and reduced authenticity of interaction. It is shown that in students, regulatory strategies predominantly mediate the impact of academic stress and evaluative situations on well-being and motivation, whereas in teachers they are closely associated with emotional labor and burnout risks. Personal and organizational determinants of strategy choice are discussed, and directions for psychological and pedagogical support are outlined, aimed at developing adaptive emotional regulation and optimizing the educational climate.

Keywords

psychological health, mental health, emotional regulation, coping, students, teachers, emotional labor, emotional burnout, psychological well-being