



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 4–15
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

Научная статья
УДК 159.99

Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов

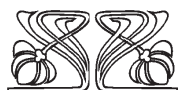
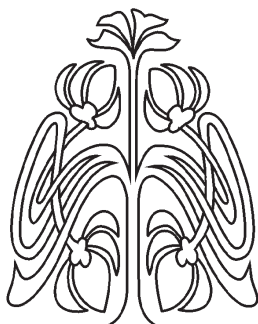
А. В. Капцов , И. Л. Матасова, М. А. Шаталина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

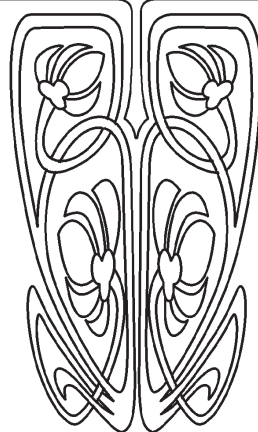
Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, профессор, руководитель научно-исследовательского центра, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Матасова Инна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент, заведующий кафедрой педагогической и прикладной психологии, Matasova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4132-2930>

Шаталина Мария Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, ShatalinaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4718-7530>



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Аннотация. Определение психолого-педагогических условий развития субъектности студентов по-прежнему является одной из проблем, интересующих современную психологию. Решением данной проблемы может стать реализация развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов, которая должна быть направлена на уменьшение неадаптивных стрессовых реакций и способствовать выработке у студентов индивидуальной стратегии противостояния стрессу. *Цель:* изучение отсроченного эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов вуза. В ходе квазиэкспериментального исследования доказана гипотеза об отсроченном эффекте развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов при психолого-педагогической направленности обучения. Выполнен мониторинг психологических характеристик (21 человек, $M = 20,1$ года, $Sd = 0,41$) перед реализацией программы, после ее завершения и спустя 4,5 месяца. Для диагностики психологических характеристик применены следующие методики: опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-С4 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова), опросник способов выполнения учебных действий ОСС-СФЗ (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова), «Опросник эмоциональной креативности» (Дж. Эверилл, адаптация Т. В. Корниловой), «Опросник смысловых ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев). Изложены результаты факторного и корреляционного анализа результатов диагностики. Показана эффективность развития субъектности студентов посредством повышения их эмоциональной креативности. Отмечено, что участие студентов в развивающей программе по формированию эмоциональной саморегуляции положительно повлияло на структурное изменение системы стадий становления их субъектности. Зафиксирован кратковременный характер изменений во внутрисистемных взаимосвязях стадий становления субъектности и способов вы-



полнения учебных действий. Прикладной аспект исследования заключается в выявлении положительного влияния формирования стрессоустойчивости на структурное изменение стадии становления субъектности студентов.

Ключевые слова: развивающая программа, стрессоустойчивость, способы, стадии, становление субъектности, структура

Информация о вкладе каждого автора. А. В. Капцов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; И. Л. Матасова – теоретический обзор материала, анализ полученных данных, формулирование выводов, написание текста; М. А. Шаталина – разработка и проведение развивающей программы, написание текста.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00238 «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся»).

Для цитирования: Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 4–15. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency

A. V. Kaptsov , I. L. Matasova, M. A. Shatalina

Samara branch of the State Autonomous educational institution of Moscow "Moscow City University", 76 Stara Zagora St., Samara 443081, Russia

Alexander V. Kaptsov, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Inna L. Matasova, Matasova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4132-2930>

Maria A. Shatalina, ShatalinaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4718-7530>

Abstract. Defining psychological and pedagogical conditions of students' personal agency development is still one of the challenging tasks of modern psychology. It is possible to consider the implementation of a developmental programme, which is aimed at the formation of students' stress resistance, as the solution to this problem. The developmental programme should be aimed at reducing maladaptive stress reactions and it should also contribute to the development of students' individual stress resisting strategy. The purpose of the research is to study the delayed effect of the developmental programme aimed at the formation of university students' stress resistance. In the course of a quasi-experimental study, the authors have proved the hypothesis of a delayed effect of the developmental programme. The essence of the programme is to prevent and to reduce maladaptive stress reactions that contribute to the development of an individual stress resisting strategy of students majoring in psychology and pedagogy. Psychological characteristics (21 subjects, M = 20.1 years old, Sd = 0.41) have been monitored before the implementation of the programme, after its completion and 4.5 months later. The authors used the following methods to diagnose psychological characteristics: Questionnaire on the stages of the students' personal agency development OSS-S4 (OCC-C4) (A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova), Questionnaire on the ways of performing learning actions OSS-SF3 (OCC-CФ3) (A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova), Emotional Creativity Questionnaire (R. J. Averill, adapted by T. V. Kornilova), Methodology of Life Orientations (SZhO) (D. A. Leontiev). The article presents the results of factorial and correlation analysis of diagnostic results. It also shows the efficiency of students' personal agency development by increasing their emotional creativity. The authors claim that participation of students in the developmental programme which is aimed at the formation of their emotional self-regulation has had a positive effect on the structural changes in the system of the personal agency development stages. The research revealed short-term changes in the intra-system correlation between the stages of the personal agency development and the ways of performing learning actions. The applied aspect of the study is determined by identification of the positive impact of the stress resistance development on the structural changes in the system of students' personal agency development stages.

Keywords: developmental programme, stress resistance, ways, stages, personal agency development, structure

Acknowledgements and funding. The research was carried out with the financial support of Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00238 "Fractal Psychological and Pedagogical Model of Students' Agency Formation").

Information on the authors' contribution. A. V. Kaptsov worked out the research methodology, the concept and the design of the study, carried out the analysis of the data obtained, and wrote the text; I. L. Matasova carried out the theoretical review of the material, analysed the data obtained, formulated the conclusions, and wrote the text; M. A. Shatalina developed and implemented the developmental programme, wrote the text.

For citation: Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A. Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Введение

Активные научные исследования эмоциональной саморегуляции как психологического феномена начались в конце 80-х годов прошлого века [1]. Однако необходимо отметить, что интерес

ученых к проблемам регуляции эмоционального состояния сформировался значительно раньше.

Так, в отечественной психологии фундамент для изучения эмоциональной саморегуляции был определен в рамках деятельностного подхода в работах А. В. Запорожца [2], который



исследовал механизм эмоционального предвосхищения, а также работах Л. И. Божович [3], посвященных социальным эмоциям. Эмоциональная регуляция в их трудах понималась как целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс изменения эмоционального состояния. Таким образом, эмоции и воля являлись компонентами управления (и саморегуляции как частного случая управления) человеком своим поведением и деятельностью [4]. Такая трактовка понятия интересна с точки зрения исследования возможности управления обучающимися своей активностью и эмоциональными ресурсами для повышения эффективности образовательного процесса.

Для современной российской психологической науки характерно понимание эмоции как регулятора деятельности, которая, в свою очередь, рассматривается как основа эмоционального развития [5]. Наиболее полно регуляция эмоций как психологический феномен описывается в концепциях осознанной саморегуляции В. И. Морсановой [6], регуляции психических состояний А. О. Прохорова [7], функциональных состояний в профессиональной деятельности Л. Г. Дикой [8], А. Б. Леоновой [9], а также в исследованиях контроля поведения Е. А. Сергиенко и Г. А. Виленской [10]. Регулятивно-волевой компонент очень важен в учебной деятельности, на что обращает внимание А. Г. Асмолов. Он считает, что рассматриваемый компонент «...является базисом поэтапного становления познавательной и учебной деятельности путем определения цели, планирования действий, контроля за выполнением действий, коррекции своих действий и оценки результатов деятельности...» [11, с. 38].

В изучении эмоциональной регуляции можно выделить два основных направления. Для первого характерно понимание регуляции эмоциональных состояний как основного средства регуляции психики. Данный подход прослеживается в работах К. Изарда [12], В. К. Вилюнаса, В. В. Лебединского, К. Лоренца, З. Фрейда и др. В рамках второго подхода эмоциональная регуляция выступает как совокупность средств для регуляции собственно эмоций и способов их выражения, что прослеживается в работах Г. Ф. Виленской [13], Р. Томпсона и Дж. Гросса [14, 15], Н. Айзенберг и др. Оба этих подхода также позволяют соотнести возможности регуляции эмоциональных состояний в образовательной деятельности по крайней мере в двух направлениях непосредственно в рамках учебного процесса – как компонент социально предписанного поведения и как элемент повышения продуктивности и эффективности в ситуации решения образовательных задач.

В большинстве своем авторы сходятся во мнении, что эмоциональная регуляция – это совокупность процессов имманентных и внешне обусловленных, автоматических и контролируемых, осознанных и неосознанных, отвечающих за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций и влияющих на то, как эмоции переживаются и выражаются. Эмоциональная регуляция, как правило, направлена на внимание, интерпретацию эмоционально значимых событий, расшифровку интернальных эмоциональных сигналов, доступ к копинг-ресурсам, а также на выбор адаптивного способа реагирования. Таким образом, способность регулировать свое эмоциональное состояние не только влияет на адаптивность обучающихся, но и становится одним из мощных факторов продуктивности учебной деятельности, а развитие навыков эмоционально-волевой регуляции обуславливает повышение доли контролируемых и осознанных процессов, отвечающих за переживание и проявление эмоций, содействует формированию субъектности, что имеет первостепенное значение в образовательной деятельности любого уровня [14].

Среди подходов к определению эмоциональной регуляции целесообразно выделить мотивационный, функциональный, динамический и когнитивный. При мотивационном подходе эмоции выступают в качестве мотиватора психических процессов, а эмоциональная регуляция – как саморегуляция. В нашем случае это, например, ситуация эвристического поиска с подведением строгой научно-доказательной базы в процессе решения образовательной задачи. При функциональном подходе эмоциональная регуляция понимается как механизм адаптации к изменению воздействия, так как эмоции позволяют вырабатывать адаптивную реакцию на внешние изменения. В этом случае в качестве примера можно рассмотреть ситуацию, когда необходимо выработать общее мнение в процессе групповой работы над образовательным проектом, согласовывая собственные решения с остальными членами команды. При динамическом подходе эмоции обеспечивают целостность индивидуального опыта, эмоциональная регуляция заключается в динамичной и избирательной мобилизации эмоций в процессе достижения цели – здесь примером может служить, например, необходимость в течение ограниченного времени решить образовательную задачу, успешность выполнения которой крайне важна для самого обучающегося. При когнитивном подходе когнитивные процессы обеспечивают обработку эмоциональной информации, эмоциональная регуляция является основой регуляции поведенческой.



В настоящее время наиболее известны процессуальная и дуальная теоретические модели, раскрывающие механизм регулирования эмоционального состояния человека.

Процессуальная модель, описанная J. J. Gross и R. A. Thompson [15], раскрывает механизм эмоциональной регуляции как последовательность процессов начиная с выбора ситуации и заканчивая моделированием реагирования.

В дуальных моделях разводятся цели и функции эмоциональной регуляции [16], а сама эмоциональная регуляция подразделяется на эксплицитную и имплицитную [17]. Эксплицитная регуляция требует целенаправленных усилий для мониторинга мотивированных состояний и осознанности в процессе их применения. Имплицитная регуляция происходит автоматически и не требует усилий для мониторинга, инсайта или осознанности.

Среди факторов, определяющих эмоциональную регуляцию, чаще всего рассматривается темперамент [18, 19], а в качестве нейропсихологических основ – развитие и взаимодействие соответствующих мозговых структур [20].

Так, М. К. Ротбарт (M. Rothbart) выделяет в качестве ведущих для эмоциональной регуляции характеристик темперамента контроль усилий (*effortful control*), или волевой контроль, определяя его как способность тормозить доминирующий ответ в пользу субдоминантного, способность планировать и способность находить ошибки [19].

При исследовании нейропсихологических основ эмоциональной регуляции К. N. Ochsner и J. J. Gross подчеркивают роль генетической обусловленности развития мозговых структур и пластичности психики. По их наблюдениям, адаптивность эмоциональной регуляции связана с низким уровнем активации миндалины и высоким уровнем активации префронтальной коры [20]. Была предложена модель нейрональной основы эмоциональной регуляции, в которой взаимодействие восходящей (миндалины) и нисходящей (префронтальная и цингулярная кора) систем оценки стимулов определяло продуцирование и контроль аффектов. Поскольку по мере развития мозга аффективные процессы усложняются, эмоциональный опыт модифицирует нейронные связи.

Среди внешних факторов исследователи эмоциональной регуляции чаще упоминают детско-родительские отношения, которые влияют на развитие эмоциональной регуляции с самого рождения, и это влияние как прямое, так и опосредованное. Такая характеристика, как сензитивность родителя к сигналам ребенка и его отзывчивость, помогает формировать регуляцию эмоций с самого раннего возраста [21, 22]. Родительское воздействие также направлено на прямую внешнюю регуляцию

эмоций ребенка и обеспечивает обучение распознаванию и обозначению эмоций, культурным и субкультурным правилам оценки, переживания, выражения и регуляции эмоций [23].

Недостаточное развитие эмоциональной регуляции снижает адаптивность, может приводить к возникновению экстернальных проблем (агрессивность, непослушание, упрямство, девиантное поведение). Важность эмоциональной регуляции в развитии просоциального поведения показана в исследованиях, в которых участвовали люди разного возраста [13]. Однако связь между эмоциональной регуляцией и просоциальным поведением неоднозначна. В частности, было показано, что эмоциональная регуляция может тормозить эмпатию и просоциальность и приводить к отклоняющемуся социальному поведению [24]. Это представляется крайне важным для обеспечения успешности человека, например, в рамках профессиональной деятельности в общем и в образовательной – в частности. Было обнаружено, что эмоциональная регуляция связана с моральной идентичностью и просоциальным поведением при решении социальных дилемм, но в то же время с макиавеллизмом и отклонениями в межличностных отношениях на работе.

Особый интерес представляет взаимосвязь эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта. Модели эмоционального интеллекта разрабатывались как зарубежными (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Саловой [25], Д. Гоулмен, Р. Бар-Он), так и отечественными (Д. В. Люсин [26], Е. А. Сергиенко [27], Н. А. Манойлова) учеными. В этих моделях есть различия, однако неизменными элементами (компонентами) эмоционального интеллекта все авторы называют способность понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, а также управлять своими эмоциями (навыки эмоциональной саморегуляции).

Среди последних разработок, посвященных эмоциональному интеллекту, можно отметить модель эмоционального интеллекта Дж. Гросса [28]. В ее основе лежит идея, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет вырабатывать большое количество успешных стратегий регуляции эмоций и осознанно проживать эмоциональные состояния.

За рамками исследования эмоционального интеллекта в зарубежной психологии распространено обсуждение соотношения когнитивных и эмоций [29]. Так, например, в концепции Дж. Эверилла раскрывается связь между эмоциональной креативностью и саморегуляцией поведения и ориентировкой на социум [30]. Эмоциональная креативность понимается как проживание и одновременно исследование собственного эмоционального состояния, что позволяет выделить



регулятивный компонент. Дж. Эверилл предложил понимать эмоциональную креативность как способность переживать и выражать оригинальные, уместные и аутентичные комбинации эмоций. Готовность размышлять над эмоциями включает рефлексию собственных эмоций, чувств и реакций, поиск их причин, а также обращение внимания на эмоции и чувства других людей. Концепция Дж. Эверилла позволяет развести эмоциональную регуляцию познания и деятельности, регуляцию собственно эмоций и эмоциональный интеллект. Стратегии эмоциональной регуляции связываются со способностью человека модулировать эмоции с помощью когнитивных усилий [31].

Таким образом, эмоциональная регуляция включает набор процессов, которые люди используют для распознавания, мониторинга, оценки и модификации эмоционального опыта. Учитывая разнообразие подходов к пониманию эмоциональной регуляции, необходимо отметить – все исследователи указывают на то, что способность регулировать эмоциональное состояние является одним из показателей психического здоровья и уровня психосоциального развития личности, а также оказывает значительное влияние на ее социально-психологическую адаптацию как в процессе жизненного самоопределения, так и, в частности, в рамках образовательной деятельности.

Цель: изучение отсроченного эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов вуза.

Предположительно наличие отсроченного эффекта развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов при психолого-педагогической направленности обучения.

Материалы

Эмпирическая гипотеза доказывалась в ходе квазиэкспериментального исследования. Такой план исследования был избран в связи с отсутствием полноценной контрольной группы студентов. В качестве такой группы выступали студенты, не посещавшие по разным причинам в условиях ограничений, связанных с пандемией, очные занятия.

Развивающая программа была реализована в апреле 2021 г. Мониторинг психологических характеристик (21 человек, $M = 20,1$ года, $Sd = 0,41$) проводился трижды. В конце программы проведен срез психологических характеристик студентов, а в сентябре 2021 г. (через 4,5 месяца) по тем же характеристикам осуществлен контроль отсроченного действия программы.

Методики. Для диагностики психологических характеристик до и после развивающей программы использовались: опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-С4 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [32], опросник способов выполнения учебных действий ОСС-СФ3 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [33], «Опросник эмоциональной креативности» (Дж. Эверилл, в адаптации Т. В. Корниловой) [34], «Методика смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев) [35, 36].

Методы. В качестве методологической основы проведенного исследования выступали положения неклассической психодиагностики [37], согласно которым мишенью психодиагностики, в частности в репертуарных решетках, которые используются при диагностике стадий и способов становления субъектности, «выступают способы структурной организации тех или иных элементов личности в связанные системы разной степени сложности» и методический прием «перекрестно-отсроченной корреляции» Т. В. Корниловой [38, с. 26], позволяющий приближаться к причинному выводу.

Для статистической обработки результатов исследования применялся факторный анализ методом главных компонентов с вращением варимакс и косоугольный факторный анализ, а также непараметрический корреляционный анализ (тау Кендалла) в среде STATISTICA 10.0.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования начнем с описания структуры стадий становления субъектности студентов до (табл. 1) и после проведения развивающей программы (табл. 2 и 3).

Таблица 1 / Table 1

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 2-го курса до развивающей программы ($n = 21$)
Factor structure of the stages of the 2nd-year students' personal agency development before the developmental programme ($n = 21$)

Стадия	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,621	0,669	0,082
Наблюдатель	0,909	0,078	-0,314
Подмастерье	0,156	-0,066	0,930
Ученик	0,736	0,064	0,357
Критик	0,768	-0,182	0,215
Мастер	-0,382	0,860	0,059
Творец	0,213	0,755	-0,474
Факторный вес	2,559	1,805	1,372
Дисперсия	0,366	0,258	0,196



Из табл. 1 следует, что факторное решение содержит три ортогональных фактора с дисперсией 81,9%. Фактор 1 (факторный вес 2,559 и дисперсия 36,6%) описывает учебную деятельность студентов на момент проведения исследования (2-й курс обучения) и содержит такие стадии субъектности, как «наблюдатель», «критик», «ученик» и «субъект потребности», что характеризует направленность деятельности на текущие задачи [39, с. 97]. Фактор 2 (факторный вес 1,805 и дисперсия 25,8%) описывает учебную деятельность студентов в ближайшем будущем и содержит такие стадии субъектности, как «мастер», «творец» и «субъект потребности», что достаточно типично для студентов 2-го курса [41]. Фактор 3 (факторный вес 1,372 и дисперсия 19,6%) нетипичен, поскольку, во-первых, состоит только из одной стадии становления субъектности «подмастерье», а во-вторых, фактор хорошо выражен и характеризует склонность студентов к репродуктивным методам обучения. Проверка на качество ортогонального факторного решения показала, что именно фактор 3 имеет взаимосвязь с факторами 1 и 2, нарушая ортогональность всей системы стадий становления субъектности. В результате получено статистически значимое косоугольное факторное решение с выделением вторичного фактора, в котором решающее значение отводится стадии «подмастерье». Иначе говоря, для студентов 2-го курса как в настоящем времени, так и в ближайшем будущем большое значение имеют и будут иметь репродуктивные методы обучения.

Через неделю после окончания развивающей программы факторная структура имеет несколько иной вид (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 2-го курса после развивающей программы (n = 21)
Factor structure of the stages of the 2nd-year students' personal agency development after the developmental programme (n = 21)

Стадии	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,859	0,166	-0,014
Наблюдатель	0,764	0,206	0,383
Подмастерье	0,018	0,934	-0,058
Ученик	0,335	0,756	0,257
Критик	0,207	0,204	0,886
Мастер	0,561	0,174	-0,744
Творец	0,905	0,054	-0,128
Факторный вес	2,610	1,589	1,571
Дисперсия	0,373	0,227	0,224

Из табл. 2 видно, что факторное решение содержит также три ортогональных фактора с

дисперсией 82,4%. Фактор 1 (факторный вес 2,610 и дисперсия 37,3%) описывает учебную деятельность студентов на текущий момент и содержит такие стадии субъектности, как «творец», «субъект потребности», «наблюдатель» и на границы статистической значимости «мастер», что можно рассматривать как тенденцию изменения в направлении мотивации саморазвития студентов и переосмысления образа изучаемых дисциплин. Достижение высокого уровня познания уже начало входить в текущие планы учебной деятельности, хотя еще и не у всех обследованных студентов. Фактор 2 (факторный вес 1,589 и дисперсия 22,7%) описывает без явного мотива текущие учебные задачи (стадия «ученик»), решаемые репродуктивными методами (стадия «подмастерье»). Фактор 3, аналогичный по силе фактору 2 (факторный вес 1,571 и дисперсия 22,4%), биполярный: на одном полюсе находится стадия «мастер» как стремление к совершенству, а на другом – стадия «критик» как стремление к критическому осмыслению всего происходящего со студентами в ходе учебной деятельности. Остается только надеяться, что в дальнейшем они поймут смысл интеграции этих стадий и уйдут от занимаемых в данный момент полярных позиций либо критиков «все и вся», либо «упорных борцов за самосовершенствование».

Проверка на ортогональность полученного факторного решения показала, что два фактора (1 и 3) строго ортогональны, а вот фактор 2 имеет угол наклона 68 градусов относительно фактора 1. В результате вся система имеет косоугольное факторное решение с выделением одного вторичного фактора, в котором ведущую роль играет стадия «ученик».

Результат факторной структуры через 4,5 месяца со дня проведения развивающей программы приведен в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 3-го курса спустя 4,5 месяца после окончания развивающей программы (n = 21)
Factor structure of the stages of the 3rd-year students' personal agency development 4.5 months after the completion of the developmental programme (n = 21)

Стадии	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,073	0,740	-0,144
Наблюдатель	0,471	0,699	0,415
Подмастерье	0,287	-0,001	0,705
Ученик	0,811	0,107	0,307
Критик	0,934	-0,121	-0,147
Мастер	-0,214	0,795	-0,011
Творец	0,143	0,070	-0,888
Факторный вес	1,906	1,700	1,595
Дисперсия	0,272	0,243	0,228



Из табл. 3 следует, что факторное решение содержит строго три ортогональных фактора с дисперсией 74,3%, пусть несколько меньшей, чем сразу после окончания развивающей программы, но достаточной для признания факторной модели адекватной. Фактор 1 (факторный вес 1,906 и дисперсия 27,2%) описывает текущую учебную деятельность студентов, в которой объединились стадии субъектности «критик», «ученик» и у некоторых студентов – «наблюдатель». Это говорит о позитивных изменениях в структуре учебной деятельности и связано с тем, что самостоятельность выполнения учебных заданий базируется на образе изучаемых дисциплин и критическом осмыслении изученного. Фактор 2 (факторный вес 1,700 и дисперсия 24,3%), направленный на будущее, включает достижение совершенства (стадия «мастер»), мотивацию («субъект потребности») и ментальный образ изучаемых дисциплин (стадия «наблюдатель»). Наконец, фактор 3 (факторный вес 1,595 и дисперсия 22,8%) является биполярным – на одном полюсе выражено стремление к саморазвитию (стадия «творец»), а на другом

репродуктивные методы обучения (стадия «подмастерье»). Главный положительный сдвиг заключается в том, что обследованные студенты разделились на тех, для кого «прочти и перескажи» является по-прежнему смыслом обучения, и таких студентов, для которых «развивать себя неповторимого и уникального» является ближайшей целью обучения.

Таким образом, рассмотренная факторная структура становления субъектности на протяжении полугодия показала позитивные сдвиги в развитии студентов в ходе учебной деятельности, элементом которой являлась развивающая программа эмоциональной саморегуляции.

Поскольку система становления субъектности студентов в ходе учебной деятельности является трехуровневой и нелинейной, рассмотрим изменения, произошедшие за время исследования, в первых двух уровнях, состоящих из стадий и способов выполнения учебных действий.

В табл. 4 приведена структура стадий и способов становления субъектности до развивающей программы ($n = 21$).

Таблица 4 / Table 4

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности до развивающей программы ($n = 21$ при $p < 0,05$)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development before the developmental programme ($n = 21$ with $p < 0.05$)

Способы	Стадии			
	Подмастерье	Критик	Мастер	Творец
Целеполагание	–	–	0,527	–
Подражание	0,571	–	0,374	–
Учение	–	–	–	0,496
Критика	–	0,504	–0,436	–
Мастерство	–	–	–	0,581
Созидание	–	–	–	0,502

Из табл. 4 следует, что до проведения развивающей программы существуют две группы взаимосвязей: первая группа – коэффициенты корреляции между одноименными способами и стадиями субъектности (подражание – «подмастерье»; критика – «критик» и созидание – «творец»), что подтверждает внутреннюю валидность проведенного исследования; вторая группа – перекрестные корреляции, которые мы рассмотрим отдельно. Стадия «мастер» взаимосвязана с таким способом, как целеполагание, показывающим неслучайность стремления студентов к самосовершенствованию. Однако способ избран репродуктивный при минимизации использования критического мышления. Стадия «творец» базируется прежде всего на таких способах, как учение и индивидуальное саморазвитие.

Корреляционная матрица стадий и способов выполнения учебных действий после реализации развивающей программы приведена в табл. 5.

В табл. 5 обращает на себя внимание значительное количество взаимосвязей способа выполнения учебного действия «наблюдение» со всеми стадиями становления субъектности, что несомненно является результатом развивающей программы, в которой наблюдение и обмен мнениями об увиденном и пережитом являлись ключевыми в каждом упражнении программы. Коэффициенты корреляции между одноименными способами и стадиями субъектности (целеполагание – «субъект потребности»; наблюдение – «наблюдатель» и критика – «критик») только добавляет факты валидности используемых методик. Интересны взаимосвязи способов выполнения учебных действий

Таблица 5 / Table 5

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности после развивающей программы (n = 21 при p < 0,05)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development after the developmental programme (n = 21 with p < 0.05)

Способ	Стадия					
	Субъект потребности	Наблюдатель	Ученик	Критик	Мастер	Творец
Целеполагание	0,468	–	–	–	–	0,540
Наблюдение	0,417	0,401	0,316	0,377	–	0,392
Подражание	–	–	–	0,374	–	–
Учение	–	–	–	–	0,382	0,407
Критика	–	–	–	0,503	–	–
Мастерство	0,475	–	–	–	–	–
Созидание	–	–	–0,405	–	–	–

со стадией «субъект потребности». Способы «целеполагание», «наблюдение» и «мастерство» прямо пропорционально взаимосвязаны со стадией мотивации – иначе говоря, более высокая мотивация к учебной деятельности характерна для целеустремленных, адекватно представляющих изучаемые дисциплины и стремящихся к самосовершенствованию в них. Аналогичные взаимосвязи выявлены в стадии становления субъект-

ности «творец», в которой развитое творческое мышление присуще студентам самостоятельным (способ «учение»), целеустремленным (способ «целеполагание») и имеющим адекватную модель изучаемого материала.

Наконец, рассмотрим корреляционную матрицу стадий субъектности и способов выполнения учебных действий спустя 4,5 месяца после окончания развивающей программы (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности спустя 4,5 месяца после развивающей программы (n = 21 при p < 0,05)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development 4.5 months after the developmental programme (n = 21 with p < 0.05)

Способ	Стадия		
	Ученик	Критик	Творец
Целеполагание	–	–	0,490
Учение	–	–	0,543
Критика	0,347	0,696	–

Как видно из табл. 6, в сравнении с табл. 5 многие взаимосвязи со стадиями становления субъектности, не находящие своего подкрепления в ежедневной учебной деятельности, пропали. Остались только некоторые, актуальные на 3-м курсе, а именно связи со стадией «творец» и способ выполнения учебных действий «критика».

Таким образом, эмпирическое исследование показало, что развивающая программа эмоциональной саморегуляции студентов, с одной стороны, положительно сказалась на структурном изменении системы стадий становления субъектности, а с другой – обнаружила кратковременность изменений во внутрисистемных взаимосвязях между стадиями становления субъектности и способами выполнения учебных действий. Возможно, что стадии и способы становления субъектности относятся к динамическим, процессным

характеристика психологической системы [40], для анализа которых нужно использовать иные методологические принципы и подходы [41].

Проверка динамических характеристик психологической системы становления субъектности студентов была проверена с помощью методического приема перекрестно-отсроченной корреляции [38, с. 26]. В табл. 7 приведены значения корреляционного анализа (тау Кендалла) для двух срезов после проведения развивающей программы с интервалом в 4,5 месяца.

Из табл. 7 следует, что как стадии становления субъектности, так и способы выполнения учебных действий положительно взаимосвязаны, что доказывает преэминентность свойств с интервалом времени 4,5 месяца. По утверждению Т. В. Корниловой, можно считать, что результаты первого среза являются причиной результатов



Таблица 7 / Table 7

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности между первым срезом после развивающей программы и вторым спустя 4,5 месяца ($n = 21$ при $p < 0,05$)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development between the first data analysis after the developmental programme and the second one 4.5 months later ($n = 21$ with $p < 0.05$)

Стадия	Субъект потребности	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Критик	Мастер	Творец
тау	0,485	0,455	0,500	0,596	0,454	0,512	0,580
Способ	Целеполагание	Наблюдение	Подражание	Учение	Критика	Мастерство	Созидание
тау	0,534	0,567	0,513	0,518	0,390	0,551	0,443

второго среза и хотя уровень коэффициентов корреляции изменяется в некоторых пределах, но находится в зоне статистической значимости при $p < 0,05$. Вполне возможно, причиной послужило то, что большая часть временного интервала между срезами пришлось на каникулы, когда учебная активность студентов минимальна. Следовательно, можно предположить, что в исследуемом временном промежутке характеристики психологической системы становления субъектности студентов относятся к устойчивым [40].

В завершение рассмотрим изменения, произошедшие с характеристиками эмоциональной креативности за рассматриваемый период. Установлена взаимосвязь шкалы «готовности» в методике эмоциональной креативности с посещаемостью развивающих занятий (0,511), т. е. у студентов стала выше готовность к размышлению об эмоциях включая рефлексии собственных эмоций, чувств и реакций, поиску их причин, а также со шкалой «эффективности» (0,391), которая показывает зависимость креативных проявлений у студентов от получаемой пользы для личности или общества. В результате исследования экзистенциального компонента способов выполнения учебных действий установлено, что до проведения развивающей программы выявлена взаимосвязь способа выполнения (шкала «учение» (0,518)) с экзистенциальной компонентой понимания. После развивающей программы с экзистенциальной компонентой понимания выявлены взаимосвязи со способами (шкалы «целеполагание» (0,534), «наблюдение» (0,567), «подражание» (0,513) и «критика» (0,390)). Через 4,5 месяца после проведения программы взаимосвязи с экзистенциальной компонентой и способами выполнения учебных действий не выявлены.

Выводы

1. Эмпирическая гипотеза об отсроченном эффекте развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке

индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов психолого-педагогической направленности обучения, получила частичное подтверждение в ходе квазиэкспериментального исследования.

2. Эмпирическое исследование показало, что развивающая программа эмоциональной саморегуляции студентов, с одной стороны, положительно сказалась на структурном изменении системы стадий становления субъектности, обнаружив отдельные взаимосвязи между структурными компонентами, что не было диагностировано непосредственно после реализации экспериментальной программы, а с другой – продемонстрировала кратковременность изменений во внутрисистемных взаимосвязях между стадиями становления субъектности и способами выполнения учебных действий (некоторые взаимосвязи, присутствовавшие непосредственно после реализации программы, не были обнаружены после повторного замера через 4,5 месяца).

3. В части индивидуально-личностных изменений у студентов стала выше готовность к размышлению над эмоциями включая рефлексии собственных эмоций, чувств и реакций, поиску их причин. Обучающиеся также продемонстрировали зависимость собственных креативных проявлений от получаемой пользы для личности или общества.

4. До проведения развивающей программы была выявлена взаимосвязь экзистенциальной компоненты понимания с одной из шкал (шкала «учение») способа выполнения учебных действий. Непосредственно после реализации развивающей программы с экзистенциальной компонентой понимания уже были выявлены взаимосвязи с несколькими шкалами («целеполагание», «наблюдение», «подражание», «учение» и «критика») способа выполнения учебных действий. При этом после проведения диагностики в отсроченном временном формате (через 4,5 месяца после завершения программы) взаимосвязей с экзистенциальной компонентой и способами выполнения учебных действий выявлено не было.



5. Проведенное исследование обнаружило ряд фактов, которые поставили вопросы, представляющие интерес в дальнейшем изучении феномена с перспективой организации строгого эксперимента и отслеживанием темпоральных изменений в показателях становления субъектности обучающихся.

Библиографический список

1. Савеньшева С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
2. Кошелева А., Запорожец А., Абрамян Л., Неверович Я., Стрелкова Л. Эмоциональное развитие дошкольника. Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 24–38.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 65–76.
6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
7. Прохоров А. О. Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 245 с.
8. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 318 с.
9. Леонова А. Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.
10. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Контроль поведения – интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.
11. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карabanова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
12. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. М.; СПб.: Питер, 2006. 460 с.
13. Виленская Г. А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 5. С. 63–76. DOI: 10.31857/S020595920011083-7
14. Thompson R. A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1994. Vol. 59, iss. 2–3. P. 25–52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
15. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York: Guilford Press, 2007. P. 3–24.
16. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review // Cognition and Emotion. 2009. Vol. 23, iss. 1. P. 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031
17. Gyurak A., Gross J. J., Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework // Cognition and Emotion. 2011. Vol. 25, iss. 3. P. 400–412. DOI: 10.1080/02699931.2010.544160
18. Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 3. С. 68–85.
19. Rothbart M. K., Sheese B. E., Posner M. I. Temperament and Emotion Regulation // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York: Guilford Press, 2014. P. 305–320.
20. Ochsner K. N., Gross J. J. The Neural Architecture of Emotion Regulation // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York: Guilford Press, 2007. P. 87–109.
21. Мухамедрахимов Р. Ф. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. М.: Речь, 2003. 288 с.
22. Kopp C. B., Neufeld S. J. Emotional development during infancy // Series in affective science. Handbook of affective sciences / eds. R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith. Oxford: Oxford University Press, 2003. P. 347–374.
23. Bariola E., Hughes E. K., Gullone E. Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report // Journal of Child and Family Studies. 2012. Vol. 21, № 3. P. 1–6. DOI: 10.1007/s10826-011-9497-5
24. Cameron C. D., Payne B. K. Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 100, № 1. P. 1–15. DOI: 10.1037/a0021643
25. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.
26. Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект – разработка понятия // Разработка понятий в современной психологии: в 2 т. / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. Т. 2. С. 201–254.
27. Mayer J., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27, iss. 4. P. 267–298. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
28. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 160. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160
29. Rothermund K., Koole S. L. Three decades of Cognition & Emotion: A brief review of past highlights and future prospects // Cognition and Emotion. 2018. Vol. 32, iss. 1. P. 1–12. DOI: 10.1080/02699931.2018.1418197
30. Averill J. R. Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity // Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace / eds. R. Bar-On, D. A. Parker. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. P. 363–376.



31. Корнилова Т. В., Шестова М. А., Корнилов С. А. Эмоциональный интеллект, черты Большой пятерки и эмоциональная креативность в латентных личностных профилях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11, вып. 2. С. 123–136. DOI: 10.21638/spbu16.2021.201
32. Капцов А., Колесникова Е. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2 (24). С. 107–117.
33. Капцов А., Колесникова Е. Диагностика способов выполнения учебных действий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 1 (27). С. 134–149.
34. Корнилова Т. В., Шестова М. А., Павлова Е. М. Эмоциональная креативность в системе связей с имплицитными теориями и личной сферой // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 19–31. DOI: 10.31857/S020595920010388-2
35. Леонтьев Д. А. Опросник смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
36. Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Психологическое сопровождение становления субъектности студентов психолого-педагогического направления подготовки // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. С. 226–234. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-27
37. Леонтьев Д. А. Перспективы неклассической психодиагностики // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.11.2021).
38. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: в 2 ч. 4-е изд. М.: Юрайт, 2018. Ч. 2. 174 с.
39. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–123. DOI: 10.17759/pse.2021260408
40. Гришина Н. В., Костромина С. Н. Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 39–51. DOI: 10.31857/S020595920014166-8
41. Капцов А. В. Применение теории динамических систем к оценке устойчивости и изменчивости стадий и способов становления субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 2 (30). С. 59–69. DOI: 10.24412/19982156_2021_2_59_69
- [Emotional Development of a Preschooler. Manual for Kindergarten Teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 176 p. (in Russian).
3. Bozhovich L. I. Stages of personality formation in ontogenesis. *Voprosy Psikhologii*, 1978, no. 2, pp. 24–38 (in Russian).
4. Il'yin E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 752 p. (in Russian).
5. Izotova E. I. Dynamics of emotional development of modern preschoolers. *The World of Psychology*, 2015, no. 1 (81), pp. 65–76 (in Russian).
6. Morosanova V. I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality]. Moscow, Nauka Publ., 2010. 519 p. (in Russian).
7. Prokhorov A. O. *Obraz psikhicheskogo sostoyaniya* [The Image of the Mental State]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 245 p. (in Russian).
8. Dikaya L. G. *Psikhicheskaya samoregulyatsiya funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka (sistemno-deyatel'nostnyi podkhod)* [Mental Self-Regulation of the Functional State of a Person (System-Activity Approach)]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2003. 318 p. (in Russian).
9. Leonova A. B. Structural-integrative approach to the analysis of human functional states. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2007, no. 1, pp. 87–103 (in Russian).
10. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A. Behavior control is an integrative concept of mental regulation. In: Sergienko E. A., Zhuravlev A. L., eds. *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 343–378 (in Russian).
11. Asmolv A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya I. A., Karabanova I. A., Salmina N. G., Molchanov S. V. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysl'i: posobie dlya uchitelya* [How to Design Universal Instructional Activities in Primary School: From Action to Thought: A Guide for Teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 152 p. (in Russian).
12. Izard C. E. *The Psychology of Emotions*. New York, London, Plenum Press, 1991. 452 p. (Russ. ed.: Izard K. E. *Psikhologiya emotsiy*. Moscow, St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 460 p. (in Russian).
13. Vilenskaya G. A. Emotional regulation: factors of development and forms of manifestation in behavior. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 5, pp. 63–76 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920011083-7
14. Thompson R. A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59, iss. 2–3, pp. 25–52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
15. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In: Gross J. J., ed. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 3–24.
16. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 2009, vol. 23, iss. 1, pp. 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031

References

1. Savenysheva S. S. Emotional self-regulation: approaches to definition in foreign psychology. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019, vol. 7, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (accessed 10 November 2021) (in Russian).
2. Kosheleva A., Zaporozhets A., Abramyan L., Neverovich Ya., Strelkova L. *Emotsional'noe razvitie doshkol'nika. Posobie dlya vospitateley detskogo sada*



17. Gyurak A., Gross J. J., Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 2011, vol. 25, iss. 3, pp. 400–412. DOI: 10.1080/02699931.2010.544160
18. Vilenskaya G. A., Sergienko E. A. The role of temperament in the development of behavior regulation in infants. *Psychological Journal*, 2001, vol. 22, no. 3, pp. 68–85 (in Russian).
19. Rothbart M. K., Sheese B. E., Posner M. I. Temperament and emotion regulation. In: Gross J. J., ed. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2014, pp. 305–320.
20. Ochsner K. N., Gross J. J. The Neural Architecture of Emotion Regulation. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 87–109.
21. Mukhamedrakhimov R. F. *Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeystvie* [Mother and Baby: Psychological Interaction]. Moscow, Rech Publ., 2003. 288 p. (in Russian).
22. Kopp C. B., Neufeld S. J. Emotional development during infancy. In: Davidson R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H., eds. *Series in affective science. Handbook of affective sciences*. Oxford, Oxford University Press, 2003, pp. 347–374.
23. Bariola E., Hughes E. K., Gullone E. Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies*, 2012, vol. 21, no. 3, pp. 1–6. DOI: 10.1007/s10826-011-9497-5
24. Cameron C. D., Payne B. K. Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, vol. 100, no. 1, pp. 1–15. DOI: 10.1037/a0021643
25. Lyusin D. V. Modern concepts of emotional intelligence. In: Lyusin D. V., Ushakov D. V., eds. *Social'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2004, pp. 29–36 (in Russian).
26. Sergienko E. A. Emotional intelligence – concept development. In: Zhuravleva A. L., Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., eds. *Razrabotka ponyatiy v sovremennoy psikhologii* [Concept Development in Modern Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2019, vol. 2., pp. 201–254 (in Russian).
27. Mayer J., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 1999, vol. 27, iss. 4, pp. 267–298. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
28. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article 160. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160
29. Rothermund K., Koole S. L. Three decades of Cognition & Emotion: A brief review of past highlights and future prospects. *Cognition and Emotion*, 2018, vol. 32, iss. 1, pp. 1–12. DOI: 10.1080/02699931.2018.1418197
30. Averill J. R. Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity. In: Bar-On R., Parker D. A., eds. *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000, pp. 363–376.
31. Kornilova T. V., Shestova M. A., Kornilov S. A. Emotional Intelligence, Big Five Traits and Emotional Creativity in latent personality profiles. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2021, vol. 11, iss. 2, pp. 123–136 (in Russian). DOI: 10.21638/spbu16.2021.201
32. Kaptsov A., Kolesnikova E. A modified technique of diagnostics of stages of formation of agency students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 107–117 (in Russian).
33. Kaptsov A., Kolesnikova E. Diagnostics of ways of performance of educational action. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 1 (27), pp. 134–149 (in Russian).
34. Kornilova T., Shestova M., Pavlova E. The relationship of emotional creativity with implicit theories and emotional-personal sphere. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 4, pp. 19–31 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920010388-2
35. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [The questionnaire of life-meaning orientations (LSS)]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (in Russian).
36. Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A. Psychological support for the development of agency in students studying on the programmes in psychology and pedagogy. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2021, iss. 4, pp. 226–234 (in Russian). DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-27
37. Leontiev D. A. Perspectives of non-classical psychodiagnostics. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2010, no. 4 (12). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 01.11.2021). 0421000116/0031. (in Russian).
38. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psikhologiya: v 2 ch. 4-e izd.* [Experimental psychology: in 2 parts. 4th ed.]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. Part 2. 174 p. (in Russian).
39. Panov V. I., Kaptsov A. V. Structure of Agency Formation Stages in Students: Consistency, Integrity, Formalization. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 91–123 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2021260408
40. Grishina N. V., Kostromina S. N. Processual approach: stability and variability as a foundation of wholeness. *Psychological Journal*, 2021, vol. 42, no. 3, pp. 39–51 (in Russian). DOI: 10.31857 / S020595920014166-8
41. Kaptsov A. V. Application of the theory of dynamic systems to the estimation of the stability and variability of the stages and methods of objectivity formation. *The Bulletin of the Samara Academy of Humanities. A series Psychology*, 2021, no. 2 (30), pp. 59–69 (in Russian). DOI: 10.24412/19982156_2021_2_59_69

Поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 26.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
 The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 26.11.2021; accepted for publication 09.12.2021