

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410>  
УДК/UDC 159.9.07; 159.922.76

# Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся

Т.Г. Фомина , Е.В. Филиппова, А.В. Бурмистрова-Савенкова, В.И. Моросанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru)

## Резюме

**Актуальность.** Рост стрессовой нагрузки и распространенность нарушений психического здоровья у современных обучающихся приводит к снижению качества их жизни, успеваемости и психологического благополучия. В свою очередь, эти явления могут оказаться негативными прогностическими факторами в отношении профессионального самоопределения и будущей карьеры. Требуется обобщение теоретических и эмпирических оснований изучения влияния стресса в образовательной среде на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся.

**Цель.** Анализ современных подходов к исследованию стресса в академической среде, а также механизмов его влияния на успеваемость и психологическое благополучие обучающихся в современных условиях развития образования. Дополнительной задачей стало выделение перспективных направлений изучения психологических ресурсов успеваемости и поддержания психологического благополучия в условиях академического стресса.

**Методы.** Теоретический анализ результатов научных исследований в рамках тематики академического стресса. Поиск статей осуществлялся в библиографических базах Google Scholar, Science Direct, Consensus, PubMed, Research Gate по ключевым словам educational stress, academic stress, exams, student health, student well-being, stress management.

**Результаты.** Рассмотрены источники, факторы и формы академического стресса. Обосновано, что основной причиной возникновения стресса является недостаточность у обучающихся ресурсов для того, чтобы соответствовать требованиям образовательной среды. Анализ имеющихся работ выявил разностороннее негативное влияние академического стресса на психологическое благополучие студентов и установил разнонаправленные эффекты его влияния на успеваемость обучающихся. Среди психологических ресурсов преодоления академического стресса рассматривается широкий спектр характеристик, среди которых особое место занимает саморегуляция как метаинструмент их актуализации и мобилизации.

**Выводы.** Представленный обзор позволяет констатировать, что факторы, механизмы и последствия академического стресса изучены недостаточно. Необходима организация комплексных исследований, позволяющих выявить и описать стрессовые нагрузки у обучающихся разных ступеней образования. Исследование психологических ресурсов, которые обеспечивают устойчивость школьников и студентов к стрессовым воздействиям, позволит разрабатывать эффективные технологии психологической поддержки для обеспечения высокого качества жизни современной молодежи.

**Ключевые слова:** стресс, академический стресс, экзаменационный стресс, психологическое благополучие, академическая успешность, психологические ресурсы

**Для цитирования:** Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Бурмистрова-Савенкова, А.В., Моросанова, В.И. (2024). Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 148–160. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410>

# Stress in the Educational Environment and its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students

Tatiana G. Fomina ✉, Elena V. Filippova, Anzhelika V. Burmistrova-Savenkova, Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ tanafomina@mail.ru

## Abstract

**Background.** Increasing stress and mental health disorders in modern students lead to a decrease in their life quality, academic performance, and psychological wellbeing. In turn, these phenomena may serve as the negative prognostic factors with regard to professional self-determination and future career. It is necessary to summarise the theoretical and empirical studies in order to analyse the influence of stress in the educational environment on the academic success and psychological wellbeing of students.

**Objective.** The research analyses modern approaches to studying the stress factors in academic environment as well as the mechanisms of its influence on the academic performance and psychological wellbeing of students in modern conditions of educational system development. An additional task was to highlight promising areas for studying the psychological resources of academic performance and for maintaining psychological wellbeing under conditions of academic stress.

**Methods.** Searching for articles on the topic was carried out by means of Google Scholar, Science Direct, Consensus, PubMed, Research Gate, etc. using the keywords “educational stress”, “academic stress”, “exams”, “student health”, “student well-being”, «stress management».

**Results.** The article considers the sources, factors, and forms of academic stress. It is substantiated that the main cause of stress is the lack of students’ resources to meet the requirements of their educational environment. The research analysis has revealed a diverse negative impact that academic stress has on the students’ psychological wellbeing and established its multidirectional effects on academic performance. Among the psychological resources for overcoming academic stress, a wide range of characteristics is considered, with a special focus made on the conscious self-regulation as a meta-tool for actualisation and mobilisation.

**Conclusions.** The presented review allows to conclude that the factors, mechanisms, and consequences of academic stress have not been sufficiently studied to date. It is necessary to organise comprehensive studies to identify and describe the stress loads on the students at different levels of education. The study of psychological resources that ensure the resistance of schoolchildren and students to stressful influences will allow for developing the effective technologies of psychological support to provide a high quality of life for modern youth.

**Keywords:** stress, academic stress, examination stress, psychological well-being, academic success, psychological resources

**For citation:** Fomina, T.G., Filippova, E.V., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2024). Stress in the educational environment and its impact on academic success and psychological wellbeing of students. *National Psychological Journal*, 19(4), 148–160. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410>

## Введение

В отчетах Всемирной организации здравоохранения в последние годы регулярно сообщается о росте числа психических расстройств среди школьников и студентов. Исследователи отмечают, что старший школьный и студенческий возраст является периодом, когда стрессовая нагрузка часто превосходит те ресурсы, которые поддерживают благополучие и выступают буфером возникновения разнообразных проблем (учебных, личных, семейных, профессиональных). Качество жизни и психологическое благополучие в период студенчества может выступать

значимым прогностическим фактором будущей профессиональной продуктивности (Самохвалова и др., 2022). Результаты эмпирических исследований однозначно свидетельствуют о серьезных негативных последствиях стресса для успеваемости, мотивации, благополучия обучающихся на различных ступенях обучения, а также о тех последствиях, которые глобально критичны как для образовательной практики в целом, так и для позитивного функционирования каждого обучающегося.

В зарубежной и отечественной психологии накоплен значительный опыт, требующий теоретического осмысления, практической верификации различных концепций стресса в сфере образования, а также

анализа роли личностных и регуляторных ресурсов преодоления академического стресса у школьников и студентов. Все это позволяет обозначить актуальность изучения проблемы психологического благополучия и ресурсов его поддержания у обучающихся всех уровней образования.

**Целью** настоящей статьи является анализ современных подходов к исследованию стресса в академической среде, а также механизмов его влияния на успеваемость и психологическое благополучие обучающихся в современных образовательных условиях. Дополнительной задачей стало выделение перспективных направлений изучения психологических ресурсов успеваемости и поддержания психологического благополучия в стрессовых ситуациях. Для ее решения был осуществлен обзор наиболее известных подходов к пониманию стресса у школьников и студентов, проведен анализ результатов современных исследований влияния стресса через призму специфики современных условий образовательной среды (в том числе, и развития дистанционных технологий), а также предпринята попытка обозначить перспективы исследований в этом направлении. В статье обсуждаются концептуальные и методологические трудности, возникающие при разработке и проведении исследований в данной области.

### Понятие стресса в образовательной среде

Большое количество стрессоров, характерных для образовательной среды, привело исследователей к выделению специфического вида стресса — академического. В настоящий момент отсутствует единое понимание академического стресса. Этим обусловлены противоречия в результатах исследований и различия при описании феноменологии академического стресса их авторами. Одни исследователи используют термин «академический стресс» для обозначения стимула или учебной ситуации, вызывающей стресс. Другие используют этот термин для обозначения реакции, субъективного переживания, эмоционального состояния, которое может сопровождаться чувством тревоги и/или беспокойства (например, «Я испытываю стресс, так как беспокоюсь о провале на экзамене»). Существует также направление исследований, в рамках которого академический стресс рассматривается через призму психологических ресурсов обучающихся по преодолению сложных учебных ситуаций и определяется как психическое состояние напряженности, инициированное отношениями личности в образовательной среде, когда степень негативного воздействия превышает приспособительные ресурсы индивида (Lisnyj et al., 2023). Всемирная организация здравоохранения определяет академический стресс как специфику восприятия учащимися событий и ситуаций, возникающих в процессе обучения, как угрозу, в результате чего возникает беспокойство, тревога или страх. Академический стресс чаще всего

определяют как психологическую реакцию обучающегося на различные учебные трудности, которые субъективно воспринимаются как несоответствующие индивидуальным ресурсам (когнитивным, личностным) совладания с трудной ситуацией. Такая реакция сопровождается биохимическими, физиологическими, когнитивными и поведенческими изменениями (Narahar et al., 2022). Следует подчеркнуть, что трудные обстоятельства сами по себе являются стрессогенными, поскольку связаны с истощением психологических ресурсов. Академический стресс возможен на любой ступени обучения, но наиболее сенситивными периодами для его возникновения являются переходные периоды, обучение в старшей школе и адаптация к обучению в вузе.

Наряду с понятием академического стресса, исследователи используют термин «экзаменационный стресс», связанный со специфическими учебными ситуациями оценивания знаний. Экзамены считаются одним из наиболее распространенных источников острого стресса для обучающихся. Истощение психологических ресурсов, связанное с воздействием данного стрессора, может приводить к появлению психических расстройств, в том числе и к суицидальному поведению. Статистика свидетельствует о росте числа суицидов среди студентов в период экзаменов (Reddy et al., 2018). Области академического и экзаменационного стресса и то, в какой степени они могут пересекаться, четко не определены в литературе (Putwain et al., 2023). Поскольку экзамены относятся к определенному типу учебной деятельности, то экзаменационный стресс можно рассматривать как подтип или контекстно-зависимую форму академического стресса. В исследованиях показано, что некоторые обучающиеся еще на этапе подготовки к экзаменам испытывают отрицательное влияние экзаменационного стресса и отмечают напряженность во время учебных занятий (Connor, 2003).

Отечественные исследователи рассматривают академический стресс как психологический феномен, проявляющий себя различными вариантами реагирования, разными возможностями разрешения возникшего напряжения в ситуациях риска и неопределенности (Сёмина, Фёдорова, 2023). При этом отмечается, что при наличии достаточных ресурсов стресс, в определенной его форме, может положительно влиять на процесс обучения. Действительно, учебная деятельность по своему содержанию нейтральна, но учебные ситуации могут иметь субъективное значение: то, что для одного обучающегося является стрессовым событием, для другого может выступать в качестве мотивирующего и активизирующего личностные ресурсы (Матюшкина, 2016; Сёмина, Фёдорова, 2023; Córdova et al., 2023). Однако чрезмерное, повторяющееся переживание академического стресса может истощать ресурсы и негативно сказываться на психологическом благополучии обучающегося и его академических достижениях (D'Mello, 2013; Shannon et al., 2019).

## Источники, факторы и проявления стресса в образовательной среде

Задача систематизации факторов стресса в образовательной среде является актуальной и не в полной мере выполненной. В качестве источников стресса в образовательной среде выделяют процедуры оценки знаний, чрезмерную учебную нагрузку, сложности в самоорганизации и планировании времени, завышенные ожидания родителей в отношении академических успехов, низкие социальные навыки, конкуренцию среди сверстников, финансовые проблемы, трудности в установлении баланса между учебной и личной жизнью, условия обучения (переполненные аудитории, строгая система оценивания, отсутствие необходимых для обучения ресурсов и пр.), страх неудачи, влияющий на самооценку и уверенность в себе. Существуют попытки их систематизации (Reddy et al., 2018; Ibda et al., 2023). Среди внешних факторов, наиболее часто провоцирующих стресс у старшеклассников и студентов в процессе обучения, исследователи выделяют четыре основные группы учебных ситуаций.

К первой группе относят ситуации, связанные с оценкой знаний (экзамены, контрольные и проверочные работы, зачеты, защиты проектов).

Во вторую группу включены факторы, связанные с учебной нагрузкой, методологией преподавания и организационными компонентами обучения (насыщенные учебные планы, инновационные методы преподавания, использование дистанционных технологий, внеурочные курсы и т.д.). Академический стресс здесь проявляется, когда обучающиеся считают себя перегруженными академическими задачами и испытывают трудности с выполнением академических требований. Некоторые исследователи выделяют понятие «стресс инноваций», указывая при этом, что внедрение инновационных практик призвано снизить воздействие академического стресса, но на этапе внедрения может выступать как источник стресса (Арпентьева и др., 2020).

К третьей группе стрессовых факторов, влияющих на успеваемость и психологическое благополучие, относят изменения условий обучения при переходе на более старшую ступень в школе, при поступлении в вуз или при смене образовательного учреждения (Моросанова, 2023). Так, например, студентам на первых курсах обучения приходится справляться как с интенсивными нагрузками, непосредственно связанными с обучением, так и с новой системой социальных отношений. Эти факторы могут вызывать длительную дезадаптацию и в некоторых случаях провоцировать эмоциональные расстройства, повышать суицидальные риски (Холмогорова и др., 2009; Hirai et al. 2015).

В четвертую группу объединены различные факторы, связанные с социальными отношениями

«учитель — ученик», «преподаватель — студент», отношения со сверстниками, а также ожидания, предъявляемые к учащимся членами семьи относительно их учебных достижений (de la Fuente et al., 2020).

Таким образом, внешние факторы, вызывающие академический стресс, разнообразны и относятся к различным аспектам организации обучения (Сопког, 2003). При этом экзамены по степени влияния считаются наиболее значительным источником академического стресса, и субъективное отношение обучающегося к ним может оказывать воздействие на весь процесс обучения задолго до непосредственного в них участия (Denovan, Macaskill, 2017; Bob et al., 2014).

Говоря о внутренних факторах, исследователи выделяют индивидуальные особенности обучающихся, которые могут при определенных условиях обучения стать факторами возникновения академического стресса: низкий уровень самоэффективности и саморегуляции, тревожность, низкая мотивация достижения, сложности в самоорганизации и планировании времени, недостаточно развитые социальные навыки, трудности в установлении баланса между учебной и личной жизнью, страх неудачи, влияющий на самооценку и уверенность в себе (Narahap et al., 2022).

Говоря о симптоматике академического стресса у обучающихся и студентов, обычно выделяют четыре группы непосредственно наблюдаемых его проявлений: поведенческие (стремление заниматься чем угодно, лишь бы не готовиться к экзамену; ухудшение сна и снижение аппетита; избегание малейшего напоминания об учебе и т.д.); когнитивные (снижение показателей памяти, рассеянность и т.д.); эмоциональные (чувство общего недомогания, страх, неуверенность, тревога, раздражительность и т.д.); физиологические (головные боли, тошнота, напряжение мышц, углубление и учащение дыхания и т.д.). Эта симптоматика может наблюдаться как в острой, так и в хронической форме (Леонова, 2007).

Таким образом, в учебной деятельности существуют объективные факторы, которые могут вызывать академический стресс у обучающихся при недостатке психологических ресурсов для их преодоления. Прежде всего, это факторы, связанные с подготовкой и сдачей экзаменов, с необходимостью достижения поставленных учебных целей, с невозможностью справиться с большими объемами учебной нагрузки, с дефицитом времени. Наибольшую стрессовую нагрузку большинство школьников и студентов испытывают при прохождении рубежного контроля, текущей и промежуточной аттестации. Изучение психологических ресурсов преодоления академического стресса, несомненно, имеет важное значение, учитывая потенциальный риск соматизации и снижения образовательных результатов.



## Особенности влияния стресса на академическую успеваемость школьников и студентов

Стресс оказывает разностороннее влияние на академические успехи школьников и студентов. Исследователи указывают на стресс как наиболее существенное препятствие для академических достижений у молодых людей (American College Health Association, 2018; Lisnyj et al., 2023). При этом он может оказывать как негативное, так и положительное (мобилизующее) влияние на академическую успешность, в зависимости от различных факторов, таких как источник стресса, индивидуальные ресурсы его преодоления, гендерные особенности. Так, например, по сравнению с юношами, девушки-студентки характеризуются более высоким уровнем оценочной и личностной тревожности, не отличаясь при этом от них по результативности (пр., Núñez-Peña et al., 2016). Гендерные различия также фиксируются в способах преодоления трудностей и в используемых индивидуальных стратегиях по снижению воспринимаемого стресса (Graves et al., 2021). Эти результаты подчеркивают важность разработки в образовательных учреждениях стратегий, помогающих обучающимся справляться со стрессом и использовать его для повышения своих академических достижений.

Во многих исследованиях показано, что высокий уровень стресса связан с более низкой успеваемостью, то есть является одним из значимых предикторов неуспеваемости обучающихся разного возраста (Pascoe et al., 2020). Отмечается, что студенты, которые фиксировали для себя факт того, что стресс повлиял на их успеваемость, имели более низкий средний балл, а также сообщали о низкой самоэффективности, устойчивости и социальной поддержке. В систематических обзорах дополнительно подчеркиваются последствия повышенной нагрузки, выражающиеся у учащихся в усилении воспринимаемого стресса и снижении среднего балла успеваемости (Lisnyj et al., 2023). На выборках российских школьников показаны различные тенденции. Так, ученики, у которых уровень учебного стресса выше, имеют более высокую успеваемость, но при этом зачастую более высокий показатель суицидального риска (Сыманюк и др., 2019).

В современных отечественных исследованиях показаны эффекты стрессогенного влияния итоговых экзаменов (ОГЭ, ЕГЭ) на обучающихся (Костромина, Писарев, 2017; Летфулина, Луковцева, 2016; Павленко, Бочавер, 2020). При этом отмечено, что высокий уровень экзаменационной тревожности наблюдается у старшеклассников не только перед самими экзаменами, но и на протяжении всего учебного года перед выпуском. Переживания, связанные с подготовкой к ЕГЭ, провоцируют стресс и препятствуют успешной сдаче экзаменов. Отмечается, что необходимо различать понятия экзаменационного стресса и экзамена-

ционной тревожности. Стресс представляет собой генерализованную реакцию организма на ситуацию проверки знаний и контроля учебных результатов, в то время как экзаменационная тревожность является более пролонгированной во времени реакцией, которая формируется в течение длительного периода, включающего различные ситуации проверки знаний и подготовки к ним. И если стресс в первую очередь связан с физиологическими реакциями (повышение частоты сердечных сокращений, головокружение, повышенная потливость и т.п.), то тревожность выражается в нестабильном эмоциональном состоянии, повышенном волнении и беспокойстве, в ожидании негативного результата и оценки (Костромина, Писарев, 2017). Отрицательное влияние оценочной тревожности на надежность учебных действий и результат итогового экзамена показано в исследованиях В.И. Моросановой, Е.В. Филипповой (2019).

## Особенности влияния стресса на психологическое благополучие школьников и студентов

В рамках современных концепций изучения стресса у школьников и студентов исследователи обозначают проблему поддержания психологического благополучия. Отмечено, что в период студенчества происходят значимые для развития личности процессы профессионального самоопределения, самоидентификации, построения образа будущего, что в современных условиях зачастую сопровождается повышением тревоги и снижением удовлетворенности жизнью (пр., Wunsch et al., 2017, 2020).

Систематические обзоры по теме взаимосвязи качества жизни и стресса на студенческих выборках однозначно фиксируют отрицательную связь между данными феноменами, подчеркивая при этом влияние стресса как на физическое здоровье, так и на психологическое благополучие (Ribeiro et al., 2017). Эти эффекты не зависят от возраста, пола или социально-экономического статуса.

Определения благополучия в психологии широки и в большей части размыты, поэтому его понимание в контексте образовательной среды представлено достаточно разнообразно (Bailey, Phillips, 2016; Joing et al., 2020; Denovan, Macaskill, 2017; Soykan et al., 2019). Вследствие многогранной природы психологического благополучия, исследователи сосредоточились на различных аспектах этого феномена, что привело к отсутствию единства и ясности в понимании благополучия обучающихся в целом (Amholt et al., 2020). В теории благополучия, предложенной Додж и соавторами (Dodg et al., 2012), благополучие определяется как «точка равновесия между запасом ресурсов индивида и стоящими перед ним проблемами». Такое понимание благополучия позволяет рассматривать наличие достаточных психологических ресурсов у

школьников и студентов для решения проблемной учебной ситуации как необходимое условие сохранения благополучия и предотвращения негативного влияния академического стресса.

Говоря о возрастных особенностях влияния стрессовых факторов на благополучие и, как следствие, академическую успешность, исследователи выделяют наиболее чувствительный для такого воздействия стресса период — от 16 до 23 лет (Linden, Stuart, 2020). Действительно, старшеклассники и студенты вузов чаще испытывают чрезмерный стресс из-за конкурентной среды вуза, академических требований, финансовых проблем, переживаний, связанных с будущей карьерой и близкими отношениями (MacKean, 2011). Проявления академического стресса среди студентов исследователи характеризуют как усиление симптомов соматических заболеваний (Miczo et al., 2006); ухудшение психического здоровья (Eisenberg et al., 2007), качества сна, (Taylor et al., 2013); злоупотребление алкоголем, никотином и употребление наркотиков (Kingsbury et al., 2015); снижение показателей удовлетворенности жизнью (Holinka, 2015; Klainin-Yobas et al., 2021).

Недавние исследования показали, что студенты представляют собой «группу очень высокого риска» по возникновению психических расстройств (Alharbi, Smith, 2018). Влияние стресса на психологическое благополучие весьма сложно и зависит от внутренних и внешних ресурсов личности, таких как способность справляться с трудностями и социальная поддержка. Но при этом психологическое благополучие является важным личностным ресурсом, способствующим выработке адаптивных стратегий преодоления академического стресса (Freire et al., 2016; Barbayannis et al., 2022; Slimmen et al., 2022).

Личностные особенности могут опосредовать влияние стресса на психологическое благополучие. Была обнаружена значимая положительная связь между самокритичным перфекционизмом, депрессией и симптомами стресса (Huang, Mussap, 2018). Показано, что студенты, открытые новому опыту и среде, испытывают значительно меньший стресс и лучше адаптируются к новым условиям обучения (Hirai et al., 2015).

Особое внимание проблема поддержания психологического благополучия и преодоления стресса в условиях образования получила в период пандемии коронавируса: исследования на отечественной выборке позволили зафиксировать изменение структуры взаимосвязей между смысловыми категориями в сознании студентов, что является индикатором социальной растерянности, диффузии идентичности, дезориентации в психологическом времени и ведет к возникновению проблем с постановкой целей, определением смысла и видением себя (Тихомирова и др., 2021). Исследования, проведенные в сложившемся социальном контексте самоизоляции, ограничения свободы передвижения, перевода непосредственного общения и форм деятельности в онлайн-среду пока-

зали, что важным стрессогенным фактором в данных условиях стала неопределенность не только отдаленного, но и ближайшего будущего. Многочисленные работы показывают, что стресс от неопределенности в большей степени может способствовать развитию психических расстройств и дисфункциональных состояний в студенческом возрасте, чем учеба или актуальный жизненный контекст, связанный с ближайшим будущим. Высокая неопределенность, фрустрирующая потребность в безопасности и стабильности является фактором риска, снижающим уровень психологического благополучия личности, повышающим ее социальную уязвимость, способствующим снижению самооффективности и саморегуляции (Зинченко, 2021).

В качестве стратегий, помогающих школьникам и студентам справляться с академическим стрессом, предлагается задействовать различные ресурсы, начиная с физической активности и заканчивая социальной поддержкой. Показано, что регулярная физическая активность оказывает профилактическое влияние и помогает снизить негативное воздействие академического стресса на здоровье, улучшая качество сна, самочувствие и эмоциональное состояние (Wunsch et al., 2017); социальная активность, выполнение групповых проектов, занятия командным спортом и участие в студенческих объединениях положительно влияют на психологическое благополучие и помогают снизить академический стресс. Для студентов, уже испытывающих стресс, показали свою эффективность тренинговые программы по формированию навыков управления стрессом (Alborzkouh et al., 2015). Однако, отмечается краткосрочная эффективность подобных программ.

---

### Психологические ресурсы преодоления академического стресса и поддержания благополучия

---

В широком понимании, психологические ресурсы — это такие индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения определенных целей. Применительно к проблематике стресса, ресурсы помогают противостоять различным стрессовым воздействиям, поддерживают благополучие, обеспечивают надежность в достижении целей (Hobfoll, 2011). Существуют различные классификации ресурсов, но в контексте нашей работы наибольший интерес представляют внутренние (когнитивные, личностные, регуляторные) ресурсы, способствующие совладанию со стрессовой ситуацией. Эта группа ресурсов включает достаточно широкий спектр характеристик: жизнестойкость, самооффективность, психологический капитал, оптимизм, толерантность к неопределенности и др. В современных исследованиях все чаще указывается на то, что осознанная саморегуляция также является значимым ресурсом

преодоления академического стресса (Моросанова, 2021; de la Fuente et al., 2020).

Осознанная саморегуляция является рефлексивным психологическим инструментом, включающим систему регуляторных компетенций операционально-когнитивного (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностного (гибкость, самостоятельность, ответственность и надежность) уровней (Моросанова, 2021). Эти компетенции, в свою очередь, мобилизуют первичные психические процессы и состояния (когнитивные, личностные, эмоциональные) и могут выступать средствами интеграции других видов ресурсов обучающегося для преодоления академического стресса. В этом смысле осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом, опосредствующим влияние других ресурсов (внешних и внутренних) на достижение различных учебных целей.

Так, показано, что саморегуляция положительно связана с большей жизнестойкостью, с использованием стратегий, ориентированных на решение проблем и преодоление стресса, а высокий уровень развития саморегуляции снижает негативное влияние стрессовых факторов (de la Fuente et al., 2020). Следовательно, высокий уровень саморегуляции действует как защитный фактор, а низкий — как фактор риска возникновения стресса. Кроме того, показано, что саморегуляция студента во взаимодействии с внешней регуляцией со стороны преподавателя оказывает прямое влияние на эффективное преодоление влияния факторов стресса у студентов университетов (там же). То есть, значительное количество исследований фиксируют отрицательную связь между саморегуляцией учебной деятельности и академическим стрессом. Эти эффекты особенно проявились в исследованиях, проведенных во время пандемии на выборках студентов разных стран (Narahar et al., 2022).

В отечественных исследованиях также было показано, что чем выше осознанная саморегуляция, тем легче студентам удается справиться с тревогой и трудностями самоорганизации, вызванными неопределенностью (Morosanova et al., 2021). Эмпирические данные свидетельствуют, что чем выше у обучающихся уровень развития регуляторных компетенций, тем шире их образовательные возможности (Моросанова, 2021). Показано, что высокий уровень развития саморегуляции у обучающихся в старших классах может выполнять компенсирующую функцию в ситуации снижения академической мотивации. Изучены и описаны специальные и универсальные регуляторные ресурсы обучающихся, обеспечивающие успешность достижения учебных целей в условиях экзаменационного стресса (Моросанова, Филиппова, 2019). Установлен также факт существования отдаленных прогностических эффектов влияния осознанной саморегуляции на экзаменационные результаты в средней школе (Фомина и др., 2022). Подтверждены данные о том, что осознанная саморегуляция выступает метаресурсом в системе значимых некогнитивных

предикторов успешности и надежности учащихся в ситуациях экзаменационного тестирования. Развиваемые регуляторные компетенции в определенной степени позволяют компенсировать и преодолевать некоторые ограничения личностно-темпераментальных особенностей, опосредовать влияние оценочной тревожности на результаты экзамена (Fomina et al., 2020).

В рамках ресурсного подхода уже было показано, что осознанная саморегуляция не только вносит непосредственный вклад в успеваемость, но и опосредствует влияние когнитивных и личностных предикторов на академические достижения (Morosanova et al., 2023). Лонгитюдные исследования позволили установить, что чем выше уровень осознанной саморегуляции учащихся в начальной и средней школе, тем вероятнее их успешное обучение и благополучие в более старших классах. А исследования саморегуляции в системе других значимых предикторов обучения и благополучия позволили обосновать ее метаресурсный характер. Формирование психологических ресурсов, позволяющих учащимся успешно проходить экзаменационные испытания, также тесно связано с развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности как способности к самостоятельному и ответственному выдвижению учебных целей и управлению их достижением. Показано, что надежность осознанной саморегуляции выступает психологической основой надежности действий учащихся в ситуациях проверки знаний в условиях стресса (Моросанова, Филиппова, 2019). Уровень развития осознанной саморегуляции является долгосрочным предиктором академической успеваемости и значимым ресурсом экзаменационной успешности обучающихся в средней школе (Фомина и др., 2022; Morosanova et al., 2023).

Таким образом, анализ факторов возникновения академического стресса и его влияния на благополучие и академическую успешность обучающихся позволил нам предположить, что при изучении проблемы академического стресса продуктивным является применение теории осознанной саморегуляции как метаресурса достижения учебных целей, что позволяет рассматривать не только отдельные внешние и внутренние ресурсы, но и их синергетическое взаимодействие в совладании с академическим стрессом.

---

## Заключение

---

Проведенный обзор позволил сформулировать следующие выводы и рекомендации для изучения проблематики стресса в образовательных условиях.

Широкие масштабы проблемы стрессовых состояний в образовательной среде привели к выделению особой разновидности стресса — академического, который рассматривается как психологическая реакция и состояние напряженности учащихся, вызываемые различными факторами, связанными с



процессом обучения. Такая реакция сопровождается биохимическими, физиологическими, когнитивными и поведенческими изменениями.

Возникновению стресса в образовательных условиях способствуют специфические факторы, которые относятся к широкому спектру ситуаций и условий объективного и субъективного характера. На сегодняшний день не существует исчерпывающей систематизации стресс-факторов образовательной среды. Исследователи отмечают, что основными стрессорами для учащихся являются такие факторы, как экзамены, чрезмерные учебные нагрузки, неудовлетворительные навыки управления временем, плохие социальные отношения, конкуренция со сверстниками. Понимание факторов стресса и механизмов их влияния позволит эффективно разрабатывать стратегии психологической поддержки обучающихся.

Актуальным направлением современных теоретических и прикладных исследований является изучение стресса в академической среде и особенностей его влияния на психологическое благополучие и академическую успешность современных обучающихся. Стресс оказывает разностороннее влияние на различные индикаторы академической успеваемости (средние баллы, результаты экзаменов и т.п.). При этом он может оказывать как негативное, так и мобилизирующее влияние на академические достижения, в зависимости от различных факторов. Одним из ус-

ловий мобилизации обучающегося в ситуации стресса является наличие ресурсов для его преодоления и кратковременность стрессового воздействия.

Показано, что стресс не только оказывает негативное воздействие на важнейшие индикаторы качества обучения, но и существенно снижает качество жизни, увеличивает риск возникновения психических и соматических заболеваний, приводит к дисбалансу в межличностном взаимодействии и т.п. Эти эффекты установлены для школьников и студентов разных уровней обучения. Чтобы уменьшить стресс и улучшить психологическое благополучие, важно понять, как различные источники стресса связаны с психологическим благополучием и какие факторы могут смягчить их влияние на него.

Изучение психологических ресурсов, которые обеспечивают устойчивость и надежность жизнедеятельности в стрессовых условиях — крайне актуальная область исследований в современной психологии образования. Наиболее продуктивным представляется изучение метаресурсов, которые позволяют интегрировать ресурсы различного уровня для противостояния разнообразным стрессорам. Одним из важнейших направлений является изучение метаресурсной роли осознанной саморегуляции достижения учебных целей в совладании со стрессом и поддержании психологического благополучия в образовательной среде.

## Список литературы

- Арпентьева, М.Р., Гайдар, К.М., Кунаковская, Л.А. (2020). Стресс инноваций в образовании. *Профессиональное образование в современном мире*, 10(4), 4331–4346. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>
- Зинченко, Ю.П. (Ред.). (2021). Психологическое сопровождение пандемии COVID-19. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Костромина, С.Н., Писарев, А.Е. (2017). Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? *Статистика и экономика*, (3), 80–91. <http://dx.doi.org/10.21686/2500-3925-2017-3-80-91>
- Летфуллина, Х.Р., Луковцева, З.В. (2016). Эмоциональная дезадаптация и суицидальный риск у старшеклассников в период подготовки к итоговой аттестации. *Психология и право*, 6(4), 35–50. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060405>
- Леонова, А.Б. (2007). Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 17(1), 87–104.
- Матюшкина, Е.Я. (2016). Учебный стресс у студентов при разных формах обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 24(2), 47–63. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240204>
- Моросанова, В.И. (Ред.). (2023). Благополучие, саморегуляция и успеваемость младших подростков: ресурсы и развитие. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Моросанова, В.И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 44(1), 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова, В.И., Филиппова, Е.В. (2019). От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене? *Вопросы психологии*, (1), 65–78.
- Павленко, К.В., Бочавер, А.А. (2020). Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 51–62. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>
- Самохвалова, А.Г., Шипова, Н.С., Тихомирова, Е.В., Вишневская, О.Н. (2022). Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидизация. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 28(1), 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>
- Сёмина, М.В., Фёдорова, Е.П. (2023). Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 63–74. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>
- Сыманюк, Э.Э., Оконечникова, Л.В., Малова, Е.С. (2019). Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов. *Педагогическое образование в России*, (8), 42–49.
- Тихомирова, Е.В., Самохвалова, А.Г., Вишневская, О.Н. (2021). Психологическое благополучие студентов в условиях высокой неопределенности будущего. *Ярославский педагогический вестник*, (4), 88–96. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-88-96>



- Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Ованесбекова, М.Л., Моросанова, В.И. (2022). Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы экзаменационной успешности: лонгитюдное исследование. *Российский психологический журнал*, 19(4), 110–121. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.7>
- Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г., Горшкова, Д.А., Мельник, А.М. (2009). Суицидальное поведение в студенческой популяции. *Культурно-историческая психология*, (3), 101–110.
- Alborzkouh, P., Nabati, M., Zainali, M., Abed, Y., Ghahfarokhi, F. S. (2015). A Review of the Effectiveness of Stress Management Skills Training on Academic Vitality and Psychological Well-Being of College Students. *Journal of Medicine and Life*, 8(Spec Iss 4), 39.
- Alharbi, E., Smith, A. (2018). A Review of the Literature on Stress and Wellbeing among International Students in English-Speaking Countries. *International Education Studies*, 11(5), 22–44. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22>
- American College Health Association. American College Health Association-National College Health Assessment II: Reference Group Data Report Fall (2018). Hanover, MD: American College Health Association.
- Amholt, T.T., Dammeyer, J., Carter, R., Niclasen, J. (2020). Psychological Well-being and Academic Achievement among School-Aged Children: A systematic review. *Child Indicators Research*, (13), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Bailey, T.H., Phillips, L.J. (2016). The Influence of Motivation and Adaptation on Students' Subjective Well-Being, Meaning in Life and Academic Performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K., Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, (13), 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Bob, M.H., Popescu, C.A., Pîrlog, R., Buzoianu, A.D. (2014). Personality Factors Associated with Academic Stress in First Year Medical Students. *Human and Veterinary Medicine, Bioflux*, (6), 40–44.
- Connor, M.J. (2003). Pupil Stress and Standard Assessment Tests (SATS): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, (8), 101–107.
- Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnic, F., Roche, E., Noriega, D.C. (2023). Influence of Stress and Emotions in the Learning Process. The Example of COVID-19 on University Students: A narrative review. *Healthcare*, 11(12), 1787. <https://doi.org/10.3390/healthcare1112178>
- D'Mello, S. (2013). A Selective Meta-Analysis on the Relative Incidence of Discrete Affective States During Learning with Technology. *Journal of Educational Psychology*, (105), 1082–1099. <https://doi.org/10.1037/a0032674>
- de la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M.C., Artuch, R., García-Torrecillas, J.M., Fadda, S. (2020). Effects of Levels of Self-Regulation and Regulatory Teaching on Strategies for Coping with Academic Stress in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, (11), 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- Denovan, A., Macaskill, A. (2017). Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, (18), 505–525. <https://doi.org/10.1007/S10902-016-9736-Y>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., Sanders, L. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E., Hefner, J.L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation, Test Anxiety, Reliability and Success in The Final Exam: Structural model. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 57–64. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.8>
- Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., Núñez, J., Vallejo, G. (2016). Profiles of Psychological Well-Being and Coping Strategies among University Students. *Frontiers in Psychology*, (7), 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Graves, B., Hall, M., Dias-Karch, C., Haischer, M., Apter, C. (2021). Gender Differences in Perceived Stress and Coping among College Students. *PLoS ONE*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Harahap, N., Badrujaman, A., Hidayat, D. (2022). Determinants of Academic Stress in Students. Bisma. *The Journal of Counseling, Volume 6*(3), 335–345. <https://doi.org/10.23887/bisma.v6i3.53548>
- Hirai, R., Frazier, P., Syed, M. (2015). Psychological and Sociocultural Adjustment of First-Year International Students: Trajectories and predictors. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438. <https://doi.org/10.1037/cou0000085> PMID: 25961754
- Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of Resources Theory: Its implication for stress, health, and resilience. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*, (127), 147.
- Holinka, C. (2015). Stress, Emotional Intelligence, and Life Satisfaction in College Students. *College Student Journal*, 49(2), 300–311.
- Huang, S.L., Mussap, A.J. (2018). Maladaptive Perfectionism, Acculturative Stress and Depression in Asian International University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 185–196. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.18>
- Ibda, H., Wulandari, T.S., Abdillah, A., Hastuti, A.P., Mahsun, M. (2023). Student Academic Stress during the COVID-19 Pandemic: A systematic literature review. *International Journal of Health Science (IJPHS)*, 12(1), 286–295. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i1.21983>
- Joing, I., Vors, O., Potdevin, F. (2020). The Subjective Well-Being of Students in Different Parts of the School Premises in French Middle Schools. *Child Indicators Research*, 13(1469), 1487. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09714-7>
- Kingsbury, J.H., Gibbons, F.X., Gerrard, M. (2015). The Effects of Social and Health Consequence Framing on Heavy Drinking Intentions among College Students. *British Journal of Health Psychology*, 20(1), 212–220. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12100>
- Klainin-Yobas, P., Vongsirimas, N., Ramirez, D.Q., Sarmiento, J., Fernandez, Z. (2021). Evaluating the Relationships among Stress, Resilience and Psychological Well-Being among Young Adults: A structural equation modelling approach. *BMC nursing*, (20), 119. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00645-9>
- Linden, B., Stuart, H. (2020). Post-Secondary Stress and Mental Well-Being: A scoping review of the academic literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 1–32. <https://doi.org/10.7870/cjcmh2020-002>
- Lisnyj, K.T., Gillani, N., Pearl, D.L., McWhirter, J.E., Papadopoulos, A. (2023). Factors Associated with Stress Impacting Academic Success among Post-Secondary Students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 71(3), 851–861. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909037>

- MacKean, G. (2011). Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. In CACUSS Preconference Workshop on Mental Health.
- Miczo, N., Miczo, L.A., Johnson, M. (2006). Parental Support, Perceived Stress, and Illness-Related Variables among First-Year College Students. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 97–117. [https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602_1)
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Kondratyuk, N.G. (2021). Regulatory Resources and Emotional States in Overcoming Difficulties of Self-Organization during Lockdown. *Psychological Studies*, 66(3), 280–290. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00611-0>
- Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>
- Núñez-Peña, M., Suárez-Pellicioni, M., Bono, R. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, (228), 154–160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>
- Pascoe, M.C., Hetrick, S.E., Parker, A.G. (2020). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Putwain, D.W., Jansen de Wal, J., van Alphen, T. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. *Journal of Intelligence*, 11(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042>
- Reddy, K.J., Menon, K.R., Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ribeiro, Í., Pereira, R., Freire, I., Oliveira, B., Casotti, C., Boery, E. (2017). Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*, 4(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.HPE.2017.03.002>
- Shannon, M., Suldo, S.M., Storey, L.D., O'Brennan, L.M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J.M. (2019). Identifying High School Freshmen with Signs of Emotional or Academic Risk: Screening methods appropriate for students in accelerated courses. *School Mental Health*, (11), 210–227. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9297-9>
- Slimmen, S., Timmermans, O., Mikołajczak-Degrauwe, K., Oenema, A. (2022). How Stress-Related Factors Affect Mental Wellbeing of University Students: A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PLOS ONE*, 17(11), e0275925. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>
- Soykan, A., Gardner, D., Edwards, T. (2019). Subjective Wellbeing in New Zealand Teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, (29), 130–138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Taylor, D.J., Vatthauer, K.E., Bramoweth, A.D., Ruggero, C., Roane, B. (2013). The Role of Sleep in Predicting College Academic Performance: Is it a unique predictor? *Behavioral Sleep Medicine*, 11(3), 159–172. <https://doi.org/10.1080/15402002.2011.602776>
- Wunsch, K., Kasten, N., Fuchs, R. (2017). The Effect of Physical Activity on Sleep Quality, Well-Being, and Affect in Academic Stress Periods. *Nature and Science of Sleep*, (9), 117–126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>
- Wuthrich, V., Jagiello, T., Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, (51), 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>

## References

- Alborzkouh, P., Nabati, M., Zainali, M., Abed, Y., Ghahfarokhi, F. S. (2015). A Review of the Effectiveness of Stress Management Skills Training on Academic Vitality and Psychological Well-Being of College Students. *Journal of Medicine and Life*, 8(Spec Iss 4), 39.
- Alharbi, E., Smith, A. (2018). A Review of the Literature on Stress and Wellbeing among International Students in English-Speaking Countries. *International Education Studies*, 11(5), 22–44. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22>
- American College Health Association. American College Health Association-National College Health Assessment II: Reference Group Data Report Fall (2018). Hanover, MD: American College Health Association.
- Amholt, T.T., Dammeyer, J., Carter, R., Niclasen, J. (2020). Psychological Well-being and Academic Achievement among School-Aged Children: A systematic review. *Child Indicators Research*, (13), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Arpent'eva, M.R., Gaidar, K.M., Kunakovskaya, L.A. (2020). The Innovation Stress in Education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 10(4), 4331–4346. (In Russ.). <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>
- Bailey, T.H., Phillips, L.J. (2016). The Influence of Motivation and Adaptation on Students' Subjective Well-Being, Meaning in Life and Academic Performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K., Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, (13), 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Bob, M.H., Popescu, C.A., Pirlog, R., Buzoianu, A.D. (2014). Personality Factors Associated with Academic Stress in First Year Medical Students. *Human and Veterinary Medicine, Bioflux*, (6), 40–44.
- Connor, M.J. (2003). Pupil Stress and Standard Assessment Tests (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, (8), 101–107.
- Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnic, F., Roche, E., Noriega, D.C. (2023). Influence of Stress and Emotions in the Learning Process. The Example of COVID-19 on University Students: A narrative review. *Healthcare*, 11(12), 1787. <https://doi.org/10.3390/healthcare11121787>
- D'Mello, S. (2013). A Selective Meta-Analysis on the Relative Incidence of Discrete Affective States During Learning with Technology. *Journal of Educational Psychology*, (105), 1082–1099. <https://doi.org/10.1037/a0032674>
- de la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M.C., Artuch, R., García-Torrecillas, J.M., Fadda, S. (2020). Effects of Levels of Self-Regulation and Regulatory Teaching on Strategies for Coping with Academic Stress in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, (11), 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>

- Denovan, A., Macaskill, A. (2017). Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, (18), 505–525. <https://doi.org/10.1007/S10902-016-9736-Y>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., Sanders, L. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E., Hefner, J.L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation, Test Anxiety, Reliability and Success in The Final Exam: Structural model. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 57–64. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.8>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Ovanesbekova, M.L., Morosanova, V.I. (2022). Conscious Self-Regulation and School Engagement as Resources for Exam Success: A Longitudinal Study. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 19(4), 110–121. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.7> (In Russ.)
- Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., Núñez, J., Vallejo, G. (2016). Profiles of Psychological Well-Being and Coping Strategies among University Students. *Frontiers in Psychology*, (7), 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Graves, B., Hall, M., Dias-Karch, C., Haischer, M., Apter, C. (2021). Gender Differences in Perceived Stress and Coping among College Students. *PLoS ONE*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Harahap, N., Badrujaman, A., Hidayat, D. (2022). Determinants of Academic Stress in Students. *Bisma. The Journal of Counseling, Volume* 6(3), 335–345. <https://doi.org/10.23887/bisma.v6i3.53548>
- Hirai, R., Frazier, P., Syed, M. (2015). Psychological and Sociocultural Adjustment of First-Year International Students: Trajectories and predictors. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 438. <https://doi.org/10.1037/cou0000085> PMID: 25961754
- Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of Resources Theory: Its implication for stress, health, and resilience. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*, (127), 147.
- Holinka, C. (2015). Stress, Emotional Intelligence, and Life Satisfaction in College Students. *College Student Journal*, 49(2), 300–311.
- Huang, S.L., Mussap, A.J. (2018). Maladaptive Perfectionism, Acculturative Stress and Depression in Asian International University Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 185–196. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.18>
- Ibda, H., Wulandari, T.S., Abdillah, A., Hastuti, A.P., Mahsun, M. (2023). Student Academic Stress during the COVID-19 Pandemic: A systematic literature review. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 12(1), 286–295. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i1.21983>
- Joing, I., Vors, O., Potdevin, F. (2020). The Subjective Well-Being of Students in Different Parts of the School Premises in French Middle Schools. *Child Indicators Research*, 13(1469), 1487. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09714-7>
- Kholmogorova, A.B., Garanyan, N.G., Gorshkova, D.A., Mel'nik, A.M. (2009). Suicidal Behavior in the Student Population. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 5(3), 101–110. (In Russ.)
- Kingsbury, J.H., Gibbons, F.X., Gerrard, M. (2015). The Effects of Social and Health Consequence Framing on Heavy Drinking Intentions among College Students. *British Journal of Health Psychology*, 20(1), 212–220. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12100>
- Klainin-Yobas, P., Vongsirimas, N., Ramirez, D.Q., Sarmiento, J., Fernandez, Z. (2021). Evaluating the Relationships among Stress, Resilience and Psychological Well-Being among Young Adults: A structural equation modelling approach. *BMC nursing*, (20), 119. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00645-9>
- Kostromina, S.N., Pisarev, A.E. (2017). Examination Stress at Unified State Examination: Student destabilization or success factor? *Statistika i ekonomika = Statistics and Economics*, (3), 80–91. <http://dx.doi.org/10.21686/2500-3925-2017-3-80-91> (In Russ.)
- Leonova, A.B. (2007). Structural-Integrative Approach to Analysis of Human Functional States. *Moscow University Psychology Bulletin*, 17(1), 87–104. (In Russ.)
- Letfullina, Kh.R., Lukovtseva, Z.V. (2016). Emotional Maladjustment and Suicide Risk among High School Students during the Period of Preparation for Final Exam. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 6(4), 35–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060405>
- Linden, B., Stuart, H. (2020). Post-Secondary Stress and Mental Well-Being: A scoping review of the academic literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 1–32. <https://doi.org/10.7870/cjcmh2020-002>
- Lisnyj, K.T., Gillani, N., Pearl, D.L., McWhirter, J.E., Papadopoulos, A. (2023). Factors Associated with Stress Impacting Academic Success among Post-Secondary Students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 71(3), 851–861 <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909037>
- MacKean, G. (2011). Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. In CACUSS Preconference Workshop on Mental Health.
- Matyushkina, E.Ya. (2016). Academic Stress of Students with Different Forms of Learning. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 24(2), 47–63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240204>
- Miczo, N., Miczo, L.A., Johnson, M. (2006). Parental Support, Perceived Stress, and Illness-Related Variables among First-Year College Students. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 97–117. [https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602_1)
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Kondratyuk, N.G. (2021). Regulatory Resources and Emotional States in Overcoming Difficulties of Self-Organization during Lockdown. *Psychological Studies*, 66(3), 280–290. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00611-0>
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource for Achieving Goals and Solving the Problems of Human Activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 44(1), 3–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Morosanova, V.I. (ed.). (2023). Well-being, self-regulation and performance of young adolescents: resources and development. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019). What Ensures Reliability of a Student's Actions in an Examination? *Issues of Psychology*, (1), 65–78. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>



- Núñez-Peña, M., Suárez-Pellicioni, M., Bono, R. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, (228), 154–160. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.07.023>
- Pascoe, M.C., Hetrick, S.E., Parker, A.G. (2020). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Putwain, D.W., Jansen in de Wal, J., van Alphen, T. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. *Journal of Intelligence*, 11(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042>
- Pavlenko, K.V., Bochaver, A.A. (2020). Subjective Well-Being of School Students in Situation of Self-Identification. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 25(6), 51–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>
- Reddy, K.J., Menon, K.R., Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ribeiro, Í., Pereira, R., Freire, I., Oliveira, B., Casotti, C., Boery, E. (2017). Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*, 4(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/J.HPE.2017.03.002>
- Samokhvalova, A.G., Shipova, N.S., Tikhomirova, E.V., Vishnevskaya, O.N. (2022). Methodology for Assessing the Psychological Well-Being of Students: Verification and validation. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 28(1), 76–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>
- Semina, M.V., Fedorova, E.P. (2023). Manifestation of Academic Stress in Students: Theoretical aspects of the study. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 63–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>
- Shannon, M., Suldo, S.M., Storey, L.D., O'Brennan, L.M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J.M. (2019). Identifying High School Freshmen with Signs of Emotional or Academic Risk: Screening methods appropriate for students in accelerated courses. *School Mental Health*, (11), 210–227. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9297-9>
- Slimmen, S., Timmermans, O., Mikołajczak-Degrauwe, K., Oenema, A. (2022). How Stress-Related Factors Affect Mental Wellbeing of University Students: A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PLOS ONE*, 17(11), e0275925. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>
- Soykan, A., Gardner, D., Edwards, T. (2019). Subjective Wellbeing in New Zealand Teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29, 130–138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Symanyuk, E.E., Okonechnikova, L.V., Malova, E.S. (2019). Research of Educational Stress and its Communication with Achievement at Students of Senior Classes. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (8), 42–49. (In Russ.)
- Taylor, D.J., Vatthauer, K.E., Bramoweth, A.D., Ruggero, C., Roane, B. (2013). The Role of Sleep in Predicting College Academic Performance: Is it a unique predictor? *Behavioral Sleep Medicine*, 11(3), 159–172. <https://doi.org/10.1080/15402002.2011.602776>
- Tikhomirova, E.V., Samokhvalova, A.G., Vishnevskaya, O.N. (2021). Psychological Well-Being of Students in Conditions of High Uncertainty of the Future. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (4), 88–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-4-121-88-96>
- Wunsch, K., Kasten, N., Fuchs, R. (2017). The Effect of Physical Activity on Sleep Quality, Well-Being, and Affect in Academic Stress Periods. *Nature and Science of Sleep*, (9), 117–126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>
- Wuthrich, V., Jagiello, T., Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Zinchenko, Yu.P. (ed.). (2021). Psychological support of the pandemic COVID-19. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Татьяна Геннадьевна Фомина**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>

**Tatiana G. Fomina**, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>



**Елена Валерьевна Филиппова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [profrest@gmail.com](mailto:profrest@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>

**Elena V. Filippova**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [profrest@gmail.com](mailto:profrest@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>



**Анжелика Валерьевна Бурмистрова-Савенкова**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>

**Anzhelika V. Burmistrova-Savenkova**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [cygnet@inbox.ru](mailto:cygnet@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>



**Варвара Ильинична Моросанова**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

**Varvara I. Morosanova**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Поступила: 14.07.2024; получена после доработки: 20.09.2024; принята в печать: 05.10.2024.

Received: 14.07.2024; revised: 20.09.2024; accepted: 05.10.2024.