

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.68>

**ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОГО СТРЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ И МЕРЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ**

Научная статья

**Димитрова Е.А.<sup>1,\*</sup>**

<sup>1</sup> Сочинский филиал Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), Сочи, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор (dimitr-elena[at]yandex.ru)

**Аннотация**

В статье поднимается проблема стресса студентов очной формы обучения российских вузов, которая существенным образом влияет на качество освоения образовательных программ. На основе данных, полученных в процессе проведения опроса представителей обозначенной категории, многолетнего опыта преподавания в вузе и анализа научных исследований, автором сформулированы и проанализированы основные стрессогенные факторы современных студентов очной формы обучения, соотнесенные по различным основаниям. Определена разница между характеристиками стресса в разные периоды обучения, в период сессии и межсессионный период, а также у обучающихся с разным уровнем академической успешности. Автором обоснованы детерминанты наиболее значимых факторов стресса и предложены направления их предупреждения.

**Ключевые слова:** стресс, факторы стресса, студенты очной формы, вуз, профилактика стресса.

**A STUDY OF EDUCATIONAL STRESS AMONG STUDENTS OF MODERN RUSSIAN UNIVERSITIES AND MEASURES FOR ITS PREVENTION**

Research article

**Dimitrova E.A.<sup>1,\*</sup>**

<sup>1</sup> Sochi Branch of All-Russian State University of Justice (Russian Law Academy of the Ministry of Justice of Russia), Sochi, Russian Federation

\* Corresponding author (dimitr-elena[at]yandex.ru)

**Abstract**

The article raises the problem of stress of full-time students of Russian universities, which significantly affects the quality of mastering educational programmes. Based on the data obtained in the process of surveying the representatives of this category, many years of teaching experience in higher education and analysis of scientific research, the author formulated and analysed the main stressors of modern full-time students, correlated on various bases. The difference between the characteristics of stress in different periods of study, during the session and intersession period, as well as in students with different levels of academic success is determined. The author substantiated the determinants of the most significant stress factors and proposed directions for their prevention.

**Keywords:** stress, stress factors, full-time students, university, stress prevention.

**Введение**

Процесс обучения у современных студентов вузов протекает не всегда однозначно и ровно, и в любом случае оказывает влияние на формирование личности, приобретение различных навыков. Обучение в вузах сопровождается необходимостью адаптации к новым условиям, сепарацией от семьи (особенно в случае переезда на место обучения), необходимостью проходить систематическую аттестацию, от которой зависит многое и т.д.

Как известно, стресс – неспецифическая реакция организма на воздействие (физическое или психологическое), нарушающее его гомеостаз, а так же соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом) [1, С. 5]. Исходя из неоднократно доказанного факта о том, что стресс – естественная реакция на внешний или внутренний раздражитель и является неотъемлемой частью жизни, может оказывать положительное влияние на организм [2, С. 139], некоторые процессы все же приводят к тому, что стресс может выйти из-под контроля и проявиться в серьезном сбое организма или значительных моральных страданиях.

Стрессогенные факторы, проявляющиеся в процессе обучения в вузе, приводят к снижению уровня мотивации к учебе, неудовлетворенностью учебным процессом и иным негативным моментам, которые являются дополнительными источниками психического состояния обучающихся [3, С. 443]. В связи с этим важным представляется не только постоянный мониторинг причин стресса, но и принятие своевременных мер по его профилактике, в том числе со стороны преподавателей и администрации вузов.

Указанные аспекты изучались и описывались в научной литературе с различных точек зрения. В частности, есть ряд научных трудов, направленных на изучение причин и проявлений стресса у студентов в целом [3], в период экзаменационной сессии [4], в том числе зависимость экзаменационного стресса от типа межполушарной асимметрии [5], влияние стресса на адаптацию вузе [6], на личностное развитие и успешность в обучении [7] и др. Вместе с тем обозначенные исследования проведены достаточно давно, что, в условиях стремительного развития общества, не может в полной мере применяться к современным реалиям. Кроме того, представляется интересным различие (или его

отсутствие) характера, причин и уровня стресса у студентов в зависимости от курса, успеваемости, периода обучения (сессия и межсессионный период), поскольку способы профилактики его проявлений могут иметь различия, обусловленные указанными факторами. В этой связи, актуальным представляется изучение студенческого стресса в обозначенных направлениях в современных реалиях.

Исследование направлено на изучение видения стресса самими студентами, его объяснение с научной точки зрения в зависимости от различных факторов, а также определение направлений его профилактики.

Изучение ключевых вопросов основано на эмпирических данных, полученных в процессе проведения опроса (онлайн анкетирование) 375 студентов бакалавриата и магистратуры (очная форма обучения) из 7 регионов России (г. Москва, Краснодарский край, Красноярский край, Волгоградская область, Ленинградская область, Московская область, Ростовская область). Опрос проведен в период февраля-марта 2023 года с использованием платформы forms.yandex.ru. Полученные данные систематизированы, проанализированы и соотнесены с имеющимися научными знаниями, а также с результатами наблюдения за протеканием стресса у студентов, в процессе преподавательской деятельности вузе.

### Основная часть

В процессе проведения опроса, респондентам – студентам очной формы обучения вузов было предложено оценить уровень стресса в межсессионный период и в период сессии по десятибалльной шкале (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Средние показатели уровня стресса в межсессионный период и в период сессии (по десятибалльной шкале)

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.68.1>

	Межсессионный период	Период сессии
1 курс бакалавриата	5,5	7,2
2 курс бакалавриата	4,2	6,2
3 курс бакалавриата	4,7	5,1
4 курс бакалавриата	5,5	6,3
Магистратура	4,5	4,5
Итого	5,1	5,9

Анализ полученных данных показал относительную стабильность уровня стресса в межсессионный период на разных курсах. При среднем уровне стресса 5,1 (по десятибалльной шкале), его максимальное значение достигает на первом и четвертом курсе бакалавриата (по 5,5) и минимальное (4,5) в магистратуре. На втором и третьем курсах бакалавриата, уровень стресса равен 4,7 и 5,2 соответственно. Отклонения от среднего значения не существенны, тем не менее, наблюдается тенденция, согласно которой в начале обучения и на выпускном курсе бакалавриата, уровень стресса несколько больше, чем его среднее значение. Третий курс и магистратура же, отличаются определённой расслабленностью.

При увеличении среднего значения стресса в период сессии до 5,9 (+15,6%), наибольшие его значения также имеет место на первом (7,2) курсе бакалавриата, наименьшее значение (4,5) – в магистратуре.

Данные тенденции, на наш взгляд, объясняются рядом факторов.

Общее повышение уровня стресса в период сессии логично, поскольку в этот период у студентов достигается кумулятивный эффект целого ряда неблагоприятных факторов, собственно изучение которых и явилось одним из направлений исследования (увеличение нагрузки, повышение неуверенности в своих силах, необходимость устных ответов на экзамене и др.).

В начале обучения (для респондентов – студентов первого курса, опрос проходил после первой сессии) отмечается значительная напряженность. В данный период первокурсники еще не прошли острый период кризиса адаптации к вузу, который сопровождается значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма [6] и связан с необходимостью перестройки не только привычного образа жизни, но и подходов к получению образовательной информации, выстраиванию отношений в новом коллективе и рядом иных обстоятельств.

Кроме того, следует обозначить (это особенно актуально для резкого увеличения уровня стресса в период сессии) роль отголосков недавно пережитых ЕГЭ преобладающей частью студентов первого курса. По данным исследователей, год подготовки к ЕГЭ, а также сам процесс их сдачи сопровождается сильным давлением как со стороны учителей, так и со стороны родителей. Послание взрослых, передаваемое выпускникам, о том, что жизнь без высшего образования – катастрофа, это очевидная причина того, что в сознании подростка формируется стойкое убеждение, что в случае плохой сдачи экзамена жизнь будет разрушена. А это убеждение, в свою очередь, формирует состояние тревоги и ужаса [8], которое не проходит одновременно после поступления в вуз. Данная мысль подтверждается и результатами настоящего исследования, поскольку среди самых стрессогенных установок опрошенных студентов выделяются такие, как:

- «Родители огорчатся, если я не сдам сессию (получу плохую оценку) – 13%;
- «Я должен быть среди лучших» – 11,4%;
- «Я должен доказать всем, что способен получить образование (хорошую оценку на экзамене) – 11%.

Т.е. мы видим перекося мотивации к обучению не в сторону получения знаний, умений и навыков, а в сторону получения результата в виде оценки. Указанное не позволяет получить удовольствие от процесса обучения, который, безусловно, мог бы обеспечить снижение уровня тревожности.

С учетом сказанного, следует сделать акцент на негативном влиянии ЕГЭ, который совершенно справедливо рядом ученых [9] относится к виду социальной и психологической травмы, имеющей затяжной характер. По мнению автора, этот, еще не пережитый травматический опыт, приводит к регрессу в период сдачи первой сессии. При этом студенты не имеют представления о том, что именно их ждет в период сдачи зачетов и экзаменов, что повышает уровень тревоги и стресса. Кроме того, в результате «натаскивания» на решение заданий ЕГЭ, вчерашние школьники не обучены учиться, сомневаться, размышлять, ставить вопросы и находить собственные ответы [10, С. 13]. А именно с этим они сталкиваются в вузе, где от них требуется совершенно иной формат поведения на занятиях. На втором и третьем курсе бакалавриата, уровень стресса в период сессии постепенно снижается (особенно на 3 курсе), поскольку студенты уже имеют опыт, который, для большинства из них, не сравним с опытом ЕГЭ. Экзамены становятся более предсказуемыми и к большей части заданий можно подготовиться заранее, пока не переходят в стадию завершения обучения на 4 курсе.

В этой связи очевидна необходимость проведения разъяснительной и поддерживающей работы со студентами первого курса о порядке проведения промежуточной аттестации и возможности пересдачи в случае ее неуспешности. Немаловажно видится и роль преподавателей, которым с первых дней нахождения в вузе необходимо делать акцент на то, что студентов нужно научить учиться и использовать соответствующие методики проведения занятий.

Интересной представляется выявленная зависимость уровня стресса от среднего балла студента. В межсессионный период наиболее напряжены лица, имеющие средний балл «удовлетворительно» (5,7 по десятибалльной шкале), хорошисты и отличники определяют свой уровень стресса ниже среднего (4,9 и 4,8 соответственно). В период сессии ситуация кардинально меняется: на 28% возрастает уровень напряжения лиц, имеющих средний балл «хорошо» (6,3) и на 29% – «отлично» (6,2), тогда как уровень стресса троечников снижается на 8,7% (5,2). Это может свидетельствовать, хоть и косвенно о том, что хорошисты и отличники, имеющие тенденцию к систематической подготовке к занятиям в течение семестра, весьма уверенно чувствуют себя на них во время опроса. Тогда как троечники, это, как правило, немотивированные студенты или студенты с низкими способностями к дисциплинам осваиваемой профессии, и во время опроса на занятии они испытывают постоянный стресс. Однако, во время сессии, получить удовлетворительную оценку гораздо проще даже для немотивированного и неспособного студента, чем оценку «хорошо» и «отлично». Более того, хорошисты и отличники переживают не столько за факт сдачи сессии, сколько за те оценки, которые появятся в зачетной книжке. Кроме того, снижение уровня стресса троечников в период сессии может быть обусловлено сменой стадии стресса, когда на смену тревоге, приходят стадии резистентности и истощения. Однако, указанное лишь предположение, основанное на многолетнем опыте преподавания и определяется как гипотеза для дальнейших исследований.

Главным фактором стресса в межсессионный период преобладающее число опрошенных определяют большие учебные нагрузки. Этот вариант ответа выбрали 81,1% опрошенных, обозначив его прямой или частичную связь со стрессом. Интересно, что у отличников и хорошистов данный фактор проявлен, хотя и незначительно, но в большей мере (его отметили 83,5% и 85,3% соответственно), чем у троечников (75,7%). Это вновь подтверждает обоснованность гипотезы о том, что стресс имеет прямую связь с неготовностью к нагрузкам, необходимым для овладения профессией. С каждым годом требования преподавателей фактически становятся менее жесткими, по причине неспособности и/или нежелания преобладающей части студентов осваивать учебный материал. Но, несмотря на это, обучающиеся считают эти нагрузки большими. Безусловно, у лиц, стремящихся получить оценки «хорошо» и «отлично», это появляется в большей мере. Это подтверждается и тем, что 63% опрошенных определили, что на уровень стресса в полной мере или частично влияют слишком высокие требования к обучению, которые фактически таковыми являются не всегда.

В этой связи, стоит поддержать мнение о целесообразности введения разноуровневых заданий для студентов, ориентированных на достижение различных целей [11] (оценка и знания, высокая оценка или любая). Для этого в начале обучения по конкретному предмету может быть определена индивидуальная траектория обучения путем проведения простого анкетирования, которое дает понимание студенту что есть? Что хочет? Какой результат? Как будет преодолевать трудности? Как он хочет это достичь? И т.д. На основе этого шага преподаватель может выявить отдельные группы студентов в зависимости от их желания для получения результата: минимум, оптимум, максимум. Однако, как показал опыт двухгодичного внедрения подобного деления студентов на группы по указанным выше показателям, лишь единицы готовы признать, что им не нужна оценка больше, чем удовлетворительно.

Представляется, что причины подобного положения вещей могут быть как в качествах студентов, полученных в школе и в иных малых социальных группах, так и в качестве образовательных программ и преподавания. При этом, автор, опираясь на собственный опыт, соглашается с мнением, что доступность высшего образования значительно снизила значимость самого образовательного процесса [7]. Современные студенты, зачастую, не имеют в качестве мотивации целенаправленное, систематическое овладение знаниями и профессиональными умениями. Нередко в вузе они ведут себя по школьной привычке: пропускают занятия, часто не готовятся к лекциям и семинарам, не выполняют (или выполняют с большим опозданием) различные письменные задания, скачивают из Интернета курсовые работы и т.д. В вузы все чаще приходят неподготовленные студенты, которые не умеют работать с текстами, перерабатывать информацию, вместо понимания используют заучивание и т.д.

Если подобные явления сопровождаются формальным отношением преподавателей и администрации вуза к организации учебного процесса и проведению занятий, то мотивация студентов, которая является ведущим звеном в эффективном обучении, стремительно падает. Отдельные проявления этого можно увидеть в нижеприведенных результатах опроса.

Кроме обозначенного, большая часть опрошенных определила в качестве значимых факторов стресса такие как:

- излишне серьезное отношение к учебе (65,9%);
- неудобное расписание (64,2%);
- невыстроенный режим дня (62,6%);
- неинтересные занятия (58,5%);
- отсутствие желания и/или способности учиться (53,9%).

В меньшей степени на уровень стресса в межсессионный период оказывают влияние такие факторы, как:

- проблемы в личной жизни (42%);
- необходимость совмещать работу и учебу (36,6%);
- слишком несерьезное отношение к учебе (32,1%);
- заниженные требования к учебе и малый объем знаний (31,6%);
- конфликты в группе (на курсе) (16,9%);
- конфликты с преподавателем (16,1%).

Таким образом, основные факторы стресса в межсессионный период обучающихся в вузах (очной формы), детерминированы как личностными факторами, так и факторами, связанными с организацией обучения. При этом, мы видим, что на уровень стресса влияют не только факторы, имеющие непосредственное отношение к обучению, но и проблемы в личной жизни, что логично, поскольку возраст респондентов определяет важность выстраивания социальных связей.

С учетом этого, профилактическое воздействие должно соответствовать принципу комплексности мер, который возможен только при построении диалога между обучающимися и обучающими.

В период сессии главным фактором стресса, частично или напрямую влияющим на него, обучающимися очной формы обозначена необходимость заучивания всей информации за семестр в короткий промежуток времени (81,5% опрошенных). В данном факторе стоит сделать акцент именно на заучивании, которое, к сожалению, является основным способом обучения у значительной части студентов. В данном контексте важно отметить еще раз, что нередко студенты не обладают навыками логического осмысления информации, не способны ее переработать. Интересным представляется то, что необходимость заучивания, практически в равной степени, отмечают все студенты, вне зависимости от среднего балла. При этом немногим больше остальных (76,3%) заучивают материал именно отличники (против 60,8% и 70,3% у хорошистов и троечников соответственно). Стремясь найти логику в таком положении вещей, рассуждения вновь упираются в неспособность верно изучать материал, либо в неспособность верно его донести, а также в смещении мотивации обучающихся с получения знаний на получение оценки.

В данном контексте важной является форма подачи материала преподавателем. Например, нередко использование презентационного материала, призванного улучшить усвоение информации, приводит к тому, что студенты вместо того, чтобы слушать и слышать преподавателя, занимаются «перерисовыванием» слайдов. Нередко, на лекциях просто диктуется или читается информация, необходимая для запоминания, без анализа, примеров и иных способов привлечь внимание, заинтересовать. В подобных случаях, учитывая закономерности, обозначенные в законе забывания Эббингауза [11, С. 10], становится очевидно, что механически занесенная в тетради информация, благополучно забывается в течение первых часов, а через два дня ее объем в памяти составляет всего около 20%. И, следовательно, при подготовке к сессии, большую часть информации вновь приходится механически заучивать (на осмысление уже нет времени), что порождает новый процесс забывания.

Видится необходимость уточнить, что ответственность за отсутствие знаний в период подготовки к промежуточной аттестации целесообразно распределить между обучающимися и преподавателями. Именно так и делают опрошенные, обозначая в качестве причины отсутствия знания большое количество пропусков (28%), нежелание (неспособность) учиться (48,6%) и некачественное преподавание (50,6%). При этом, большее количество претензий к преподавателям у лиц, имеющих средний балл «удовлетворительно».

Наряду с этим, опрошенные студенты признают, что качество обучения в течение семестра влияет на уровень стресса в период сессии. При этом качественное обучение снижает его уровень в 46,9% случаев, а некачественное повышает – лишь в 14%. В любом случае экзамен – это стресс для 28,4% опрошенных и спокойно к ним относятся 10,7%.

Обозначенные две последние группы факторов, по мнению автора, свидетельствуют о здоровом взгляде студентов на процесс обучения и проблем, обуславливающих повышенный уровень стресса. Это является позитивным моментом, позволяющим предположить, что увеличение количества и, самое главное, качества профилактической работы может иметь положительный эффект.

В то же время, к причинам стресса в период сессии, респонденты относят такие факторы, как:

- значительное увеличение нагрузки (77%);
- недосып (76,6%);
- необходимость ответа на случайные вопросы билета (71,6%);
- слишком большое количество зачетов и экзаменов (69,2%);
- необходимость устного ответа (53,5%)

Как видно из приведенного перечня, все стрессогенные обстоятельства логичны и взаимоопределяющие. При этом, следует заметить, что указанные данные несколько рознятся с результатами исследований, имевших место ранее. Так, по данным Газиевой М.З. [3, С. 443], которая также ранее обозначала, систему случайного выбора билетов в качестве одного из основных факторов стресса, к таковым не относились увеличение нагрузки, значительное количество зачетов и экзаменов, и необходимость устного ответа. Подобные изменения, по мнению автора, объясняются все тем же снижением уровня подготовленности, мотивации и работоспособности студентов.

В этом же ключе стоит рассмотреть и уровень свободного «говорения студентов». Наблюдение за студентами, особенно младших курсов, показывает, что просьба изложить мысль вслух, а тем более выступить перед одноклассниками не читая с листа, вызывает огромное напряжение. Трясущиеся руки, дрожь в голосе, неуверенная речь (даже при владении материалом) – частый гость на практических и семинарских занятиях. Поэтому весьма логично, что для половины студентов, необходимость излагать устный ответ на экзамене, является фактором стресса. Это подтверждается ответом на вопрос: «Какой тип аттестации вызывает наибольший стресс». Лидерами являются устный – 43,6% и смешанный – 18,5%.

Объясняя данные ответы, вновь стоит обратиться к опыту обучения в школе, в процессе которого основной формой проверки знаний является письменная работа, призванная отточить навыки сдачи ОГЭ и ЕГЭ. Приходя в вуз, молодые люди не готовы вести беседу, рассуждать и озвучивать свои мысли. Гораздо проще изложить ответы на бумаге. При этом, не стоит забывать о доступности различных технических средств, которые используются для списывания.

С учетом этого, важной предупредительной мерой, существенно снижающей уровень стресса на сессии, следует обозначить обязательное включение на постоянной основе в формы проведения практических и семинарских занятий устные ответы студентов, исключающие чтение с листа. Весомый вклад в развитие навыка говорения (а также и запоминания) вносят свободные дискуссии по темам дисциплины, в которых обучающимся представляется возможность обозначения и аргументации собственного мнения, вступления в диалог, ответы на критику. Великолепно работают в этом ключе деловые игры, вызывающие живой интерес даже у самых немотивированных студентов. Активность студентов в межсессионный период, а также планомерное получение и приобретение навыков переработки информации являются мощными профилактическими факторами, обуславливающими минимальный уровень стресса в период сессии. В данном русле, безусловно, ответственность лежит прежде всего на преподавателях. От их энергии, заинтересованности в качестве обучения зависит интерес студентов. Только при соблюдении этих условий есть вероятность преодоления тех трудностей, с которыми приходят студенты из общеобразовательных школ.

### **Заключение**

Таким образом, рассмотрев стрессогенные факторы, влияющие на процесс обучения на очной форме в высшем учебном заведении, можно заключить, что они имеют различные детерминанты, значительная часть из которых имеет корни в процессе обучения в общеобразовательной школе. Студенты на момент поступления в вуз находятся в состоянии стресса после ЕГЭ, а также по большей части не готовы к традиционным формам вузовского образования, не способны перерабатывать информацию и находить собственное творческое, неординарное решение образовательных задач, предпочитая заучивание с целью получения оценки.

В этой связи направления профилактики стресса студентов вузов очной формы обучения, со стороны преподавателей и администрации вузов, представляются следующими:

1. Проведение разъяснительной работы в самом начале обучения, направленной на формирование четкого представления новоиспеченных студентов о том, каков порядок обучения в вузе, чем он отличается от школы, каким образом происходит промежуточная аттестация и каковы последствия неудовлетворительной оценки (с упором на возможность пересдачи). Указанное позволит снизить уровень стресса за счет повышения осведомленности о вузовских процессах;

2. Особое внимание на лекционных и практических (семинарских) занятиях следует уделять необходимости развития навыков поисковой деятельности, логического мышления и творческого подхода к решению теоретических и практических задач (в том числе на теоретических дисциплинах первого курса), минимизируя процесс заучивания материала;

3. Разделение обучающихся конкретным преподавателем на конкретной дисциплине (по их желанию) на группы в зависимости от целей обучения (минимум, оптимум, максимум) с подготовкой заданий различного уровня сложности. Целесообразно отметить возможность перехода обучающихся из одной группы в другую в процессе обучения, при наличии для этого желания и оснований;

4. При проведении практических занятий обязательным условием должно быть развитие навыков говорения, ведения дискуссии на проблемные темы без опоры на конспект или иной материал. Устный ответ на поставленные вопросы должен быть привычен для каждого обучающегося, что существенно позволит снизить уровень стресса как в последующие межсессионные периоды, так и в периоды сессии.

### **Конфликт интересов**

Не указан.

### **Рецензия**

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

### **Conflict of Interest**

None declared.

### **Review**

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

### **Список литературы / References**

1. Бильданова В.Р. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева. — Елабуга: Издательство ЕИ КФУ. — 2015. — 142 с.

2. Юнусова С.Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты / С.Г. Юнусова, А.Н. Розенталь, Т.В. Балтина // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманит. науки. — 2008. — № 3. — С. 139-150.
3. Газиева М.З. Особенности психологического стресса студенческой молодежи / М.З. Газиева // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 59-1. — С. 442-445.
4. Каширина Л.В. Копинг поведение студентов в условиях экзаменационного стресса / Л.В. Каширина, К.В. Краева, И.К. Верба // Психология. Экономика. Право. — 2013. — № 4. — С. 15-24.
5. Авчинникова Д.А. Переживание экзаменационного стресса студентами с разными типами межполушарной асимметрии / Д.А. Авчинникова, С.О. Авчинникова // Научно-педагогическое обозрение. — 2017. — № 4(18). — С. 40-46.
6. Александрович П.И. Психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении / П.И. Александрович // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. — 2015. — № 5(178). — С. 80-84. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-k-obucheniyu-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 10.04.23).
7. Атаманова Г.И. Особенности разработки адаптивных программ в вузе в условиях рыночной экономики с применением дистанционных технологий / Г.И. Атаманова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 1(123). — DOI: 10.23670/IRJ.2023.127.51.
8. Мамкина Т.М. Психологические причины неуспешности обучения в вузе современных студентов / Т.М. Мамкина // Северный регион: наука, образование, культура. — 2018. — № 2(38). — С. 53-57. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prichiny-neuspeshnosti-obucheniya-v-vuze-sovremennyh-studentov> (дата обращения: 13.04.23).
9. Мальцева С.М. Единый государственный экзамен и морально-психологическое состояние: мнение первокурсников / С.М. Мальцева, Е.В. Рьжакова, Д.А. Строганов и др. // Russian Journal of Education and Psychology. — 2022. — №6. — С. 152-167. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinyy-gosudarstvennyy-ekzamen-i-moralno-psihologicheskoe-sostoyanie-mnenie-pervokursnikov> (дата обращения: 10.04.23).
10. Попова И.В. Единый государственный экзамен – как социально-психологическая травма / И.В. Попова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2018. — №3. — С. 97-102. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinyy-gosudarstvennyy-ekzamen-kak-sotsialno-psihologicheskaya-travma> (дата обращения: 11.04.23).
11. Сосновский Б.А. Неизбежные провалы реформы отечественного образования / Б.А. Сосновский // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 3. — С. 9-20.
12. Клацки Р. Память человека: структуры и процессы / Р. Клацки; пер. с англ. Т. Сидоровой; под ред. д. б. н. Е. Соколова. — Москва: Мир. — 1978. — 319 с.

### Список литературы на английском языке / References in English

1. Bil'danova V.R. Psihologija stressa i metody ego profilaktiki: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychology of Stress and Methods of its Prevention: educational and methodological manual] / V.R. Bil'danova, G.K. Biserova, G.R. Shagivaleeva. — Elabuga: EI KFU Publishing House. — 2015. — 142 p. [in Russian]
2. Junusova S.G. Stress. Biologicheskij i psihologicheskij aspekty [Stress. Biological and Psychological Aspects] / S.G. Junusova, A.N. Rozental', T.V. Baltina // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Ser. Gumanit. nauki [Scientific Notes of Kazan University. Ser. Humanit. Sciences]. — 2008. — № 3. — P. 139-150. [in Russian]
3. Gazieva M.Z. Osobennosti psihologicheskogo stressa studencheskoj molodezhi [Specifics of Psychological Stress of Student Youth] / M.Z. Gazieva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]. — 2018. — № 59-1. — P. 442-445. [in Russian]
4. Kashirina L.V. Koping povedenie studentov v uslovijah jekzamenacionnogo stressa [Coping Behaviour of Students under Exam Stress Conditions] / L.V. Kashirina, K.V. Kraeva, I.K. Verba // Psihologija. Jekonomika. Pravo [Psychology. Economics. Law]. — 2013. — № 4. — P. 15-24. [in Russian]
5. Avchinnikova D.A. Perezhivanie jekzamenacionnogo stressa studentami s raznymi tipami mezhpolutsharnoj asimmetrii [Experiencing Exam Stress by Students with Different Types of Interhemispheric Asymmetry] / D.A. Avchinnikova, S.O. Avchinnikova // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and Pedagogical Review]. — 2017. — № 4(18). — P. 40-46. [in Russian]
6. Aleksandrovich P.I. Psihologicheskaja adaptacija studentov k obucheniju v vysshem uchebnom zavedenii [Psychological Adaptation of Students to Studying in Higher Education Institution] / P.I. Aleksandrovich // Trudy BGTU. Serija 6: Istorija, filosofija [Proceedings of BSTU. Series 6: History, Philosophy]. — 2015. — № 5(178). — P. 80-84. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-k-obucheniyu-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (accessed: 10.04.23). [in Russian]
7. Atamanova G.I. Osobennosti razrabotki adaptivnyh programm v vuze v uslovijah rynochnoj jekonomiki s primeneniem distancionnyh tehnologij [Specifics of Development of Adaptive Programmes in Higher Education Institutions in the Conditions of Market Economy with Application of Distance Technologies] / G.I. Atamanova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Research Journal]. — 2023. — № 1(123). — DOI: 10.23670/IRJ.2023.127.51.v [in Russian]
8. Mamkina T.M. Psihologicheskie prichiny neuspeshnosti obucheniya v vuze sovremennyh studentov [Psychological Reasons for the Unsuccessfulness of Studying in Higher Education of Modern Students] / T.M. Mamkina // Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura [Psychological Reasons for the Unsuccessfulness of Studying in Higher Education of Modern Students]. — 2018. — № 2(38). — P. 53-57. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prichiny-neuspeshnosti-obucheniya-v-vuze-sovremennyh-studentov> (accessed: 13.04.23). [in Russian]

9. Mal'ceva S.M. Edinyj gosudarstvennyj jekzamen i moral'no-psihologicheskoe sostojanie: mnenie pervokursnikov [The Unified State Examination and Moral and Psychological Condition: Freshmen's Opinion] / S.M. Mal'ceva, E.V. Ryzhakova, D.A. Stroganov et al. // Russian Journal of Education and Psychology. — 2022. — №6. — P. 152-167. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinyy-gosudarstvennyy-ekzamen-i-moralno-psihologicheskoe-sostoyanie-mnenie-pervokursnikov> (accessed: 10.04.23). [in Russian]

10. Popova I.V. Edinyj gosudarstvennyj jekzamen – kak social'no-psihologicheskaja travma [The Unified State Examination as a Social and Psychological Trauma] / I.V. Popova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. — 2018. — №3. — P. 97-102. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinyy-gosudarstvennyy-ekzamen-kak-sotsialno-psihologicheskaya-travma> (accessed: 11.04.23). [in Russian]

11. Sosnovskij B.A. Neizbezhnye provaly reformy otechestvennogo obrazovanija [Inevitable Failures of Domestic Education Reform] / B.A. Sosnovskij // Pedagogika i psihologija obrazovanija [Pedagogy and Psychology of Education]. — 2022. — № 3. — P. 9-20. [in Russian]

12. Klatzky R. Pamjat' cheloveka : struktury i processy [Human Memory: Structures and Processes] / R. Klatzky; transl. from Eng. by T. Sidorova; ed. by PhD in Biology E. Sokolov. — Moscow: Mir.— 1978. — 319 p. [in Russian]