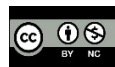


# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-2-108-134



## Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей

В.И. Моросанова<sup>1</sup>, И.Н. Бондаренко<sup>2</sup>, С.С. Доливец<sup>3</sup>

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

E-mail: <sup>1</sup>morosanova@mail.ru; <sup>2</sup>pondi@inbox.ru; <sup>3</sup>sofyadolivets@gmail.com

✉ [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**Аннотация.** *Введение.* В современном обществе в условиях стремительных изменений особую актуальность приобретают исследования проблемы стресса и психологических ресурсов его преодоления человеком в различных жизненных сферах. Результаты изучения этой проблемы значимы для молодых людей, вступающих во взрослую жизнь. *Цель* статьи заключается в обсуждении понятия «академический стресс», теоретических подходов, результатов и перспектив эмпирических исследований его влияния на личностные и регуляторные ресурсы академической успешности, психологическое благополучие и профессиональное самоопределение обучающихся юношеского возраста. *Результаты и научная новизна.* Осуществлен теоретический анализ литературных источников и материалов эмпирических исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме академического стресса. Предложено рабочее определение, рассмотрены его источники и последствия. Проанализированы результаты исследований таких его видов, как острый и хронический стресс. Показано, что острый стресс ситуативен и может не только негативно, но и позитивно влиять на академическую продуктивность, например, в ситуации проверки знаний. В отличие от острого хронический стресс может иметь серьезные негативные последствия для обучающегося, его физического и психологического здоровья. В теоретическом плане рассмотрены возможности ресурсного подхода к исследованию академического стресса и его преодоления, намечены новые направления развития научных представлений о метаресурсной роли осознанной саморегуляции в достижении различных жизненных целей в условиях стресса. В эмпирическом плане впервые поставлены задачи определения универсальных и специальных регуляторных компетенций, позволяющих молодым людям успешно учиться, чувствовать себя благополучными и осуществлять профессиональный выбор в сложных стрессовых ситуациях, а также определения личностных и регуляторных компетенций, которые могут выступить ресурсами «посттравматического роста» у молодежи в трудных жизненных ситуациях. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть использованы в педагогической и психологической практике для разработки методов преодоления стресса в образовательной среде.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, метаресурс, ресурсный подход, академический стресс, острый и хронический стресс, психологическое благополучие, профессиональное самоопределение

**Для цитирования:** Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Доливец С.С. Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей. *Образование и наука*. 2025;27(2):108–134. doi:10.17853/1994-5639-2025-2-108-134

## Academic stress and psychological resources for achieving educational goals

V.I. Morosanova<sup>1</sup>, I.N. Bondarenko<sup>2</sup>, S.S. Dolivec<sup>3</sup>

*Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research,  
Moscow, Russian Federation.*

*E-mail: <sup>1</sup>morosanova@mail.ru; <sup>2</sup>pondi@inbox.ru, <sup>3</sup>sofyadolivets@gmail.com*

✉ *pondi@inbox.ru*

**Abstract. Introduction.** In modern society, characterised by rapid changes, the study of stress and the psychological resources necessary for overcoming it in various aspects of life has become increasingly relevant. The findings from this research are particularly significant for young people transitioning into adulthood, as they often lack sufficient knowledge and experience. **Aim.** The present research *aims* to explore the concept of academic stress, including theoretical approaches, findings, and the implications of empirical studies regarding its impact on the personal and regulatory resources necessary for academic success, psychological well-being, and professional self-determination among adolescent students.

**Results and scientific novelty.** The article presents a theoretical analysis of literary sources and empirical studies conducted by both Russian and foreign authors regarding the issue of academic stress. The authors propose a working definition of academic stress, examine its sources and consequences, and analyse the results of empirical studies on both acute and chronic stress within educational environments. It is demonstrated that acute stress is influenced by contextual factors and can have not only negative impacts but also positive effects on academic productivity during knowledge assessments. In contrast, chronic stress can lead to serious negative consequences for a student's physical and psychological health. Theoretically, the authors explore the potential of the resource-based approach in studying academic stress and its mitigation, as well as new directions for developing scientific understanding of the meta-resource role of conscious self-regulation in achieving various life goals under stressful conditions. Empirically, the study aims to identify both universal and specific regulatory competencies that enable young individuals to attain academic success, psychological well-being, and make informed professional choices in challenging stressful situations. Additionally, the research plans to investigate the personality traits and regulatory competencies that may serve as both universal and specific resources for post-traumatic growth in challenging life circumstances. **Practical significance.** The research findings can be applied in pedagogical and psychological practices to develop methods for alleviating stress in educational environments.

**Keywords:** conscious self-regulation, meta-resource, resource-based approach, academic stress, acute and chronic stress, psychological well-being, professional self-determination

**For citation:** Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Dolivec S.S. Academic stress and psychological resources for achieving educational goals. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(2):108–134. doi:10.17853/1994-5639-2025-2-108-134

## Введение

Целью настоящей статьи является обсуждение теоретических подходов, результатов и перспектив эмпирических исследований влияния стресса на личностные и регуляторные ресурсы академической успешности, психологическое благополучие и профессиональное самоопределение обучающихся юношеского возраста.

В юности молодые люди стоят перед выбором жизненного пути, не имея достаточного опыта и знаний. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросанова, M. Savickas, Н. Г. Кондратюк и Н. Yarıbeygi считают, что, помимо достижения образовательных целей и организации повседневной жизни, молодым людям необходимо выстраивать отношения с другими людьми, осуществлять профессиональный выбор, заботиться о здоровье [1–5]. Наличие и устойчивость психологических ресурсов играют важную роль в решении этих задач в условиях стремительного изменения общества и интенсификации умственной активности в эпоху повсеместного использования цифровых технологий. Отметим, что ранее, как отмечают А. Н. Занковский и А. А. Хадарцев с коллегами, большее внимание уделялось исследованиям стресса у взрослых [6; 7]. Однако в настоящее время, когда молодые люди начинают свой жизненный путь в условиях современных вызовов, актуальность исследования стресса в юношеском возрасте резко возросла и не вызывает сомнений.

В настоящее время исследователи соглашаются, что в основании различных направлений изучения стресса лежат три базовые теории (Н. Selye, R. S. Lazarus, S. Folkman, J. J. Gross) [8–10], акцентирующие внимание на физиологических, когнитивных, личностных и социальных механизмах его возникновения и влияния на человека. На современном этапе М. Н. Русалова и Л. А. Китаев-Смык под психологическим стрессом понимают широкий круг психических переживаний и поведенческих проявлений, сопровождающихся выраженными неспецифическими изменениями биохимических, физиологических и других реакций в проблемных жизненных ситуациях [11; 12]. По мнению В. А. Бодрова, чем выше неожиданность и неопределенность такой ситуации, чем меньше она обеспечена информацией и индивидуальными ресурсами для ее преодоления, тем выше субъективное переживание стресса и объективные психофизиологические, когнитивные, поведенческие показатели стрессовой симптоматики [13]. Анализируя современные направления углубленного изучения повседневного и травматического стресса, А. Л. Журавлев с коллегами выделяют 7 ракурсов, или координат, его исследований:

- 1) хронологический;
- 2) как отношение к разным жизненным событиям и глобальным рискам;
- 3) анализ разных по масштабности групповых факторов;
- 4) ось «индивидуальное – личностное – межличностное – культурно-специфичное»;
- 5) внешние и внутренние психотравмирующие ситуации;

6) наличие одного или комплекса травматических стрессоров;

7) индивидуальные стратегии (профили) совладания со стрессом и различные внутренние и внешние ресурсы его профилактики и преодоления [14].

Эти направления задают рамки исследовательских программ, изучающих влияние стресса на успешность достижения целей, в том числе образовательных. Взаимосвязь успеваемости со стрессом является наиболее изученной в контексте старшей и высшей школы из-за ее решающего значения для карьеры, индивидуальной реализации и успешности в жизни. Как указывает S. Mammadov, обучающиеся, демонстрирующие положительные результаты в учебе, как правило, имеют более крепкое здоровье и общее благополучие, их заработная плата впоследствии значительно выше, чем у их неуспевающих в школе сверстников [15]. В то же время М. С. Pascoe, S. E. Hetrick, A. G. Parker отмечают, что ученики средней, старшей школы и студенты вузов часто сообщают о постоянном стрессе, связанном с учебной деятельностью [16]. Следует отметить, что в большей степени изучено непосредственное влияние стресса на продуктивные аспекты поведения человека. Перспективой исследования во многом остается исследование влияния стресса на личностные, когнитивные и регуляторные компетенции человека, являющиеся ресурсами достижения разнообразных жизненных целей.

В настоящей работе мы подробно остановимся на двух видах академического стресса – остром и хроническом, их факторах и последствиях, рассмотрим возможности ресурсного подхода к их исследованию, проанализируем роль осознанной саморегуляции (СР) как метаресурса в достижении различных жизненных целей (академических, профессиональных, организационных) и психологического благополучия в условиях стресса, наметим перспективы дальнейших исследований осознанной СР для достижения цели в условиях стресса и раскроем ее возможности для снижения стрессовой нагрузки на молодых людей.

### **Академический стресс, его источники, виды, последствия**

Академический стресс – это состояние психологического возбуждения, которое возникает у обучающегося в связи с учебными обязанностями, проверками знаний и сроками сдачи работ в том случае, когда внешние требования превышают его адаптивные возможности. Он проявляется в виде напряжения, утомления, тревоги, депрессии и других психологических проблем, связанных с ухудшением здоровья. Внешние требования, так называемые стрессоры, или стрессовые ситуации, могут принимать форму однократного травматического события или постоянного напряжения. К их числу, как считают М. А. Yousif и S. Su с соавторами, часто относят возрастающий объем изучаемого материала, тестирования, социальные, эмоциональные, физические и семейные проблемы [17; 18]. Иногда к ним добавляют и неакадемические факторы: социально-культурные, экологические, политические и т. п. В профессиональной деятельности стрессоры, специфичные для отдельных профессий, изучаются

давно: например, у вахтовиков на Крайнем Севере (V. V. Markin, A. N. Silin, I. S. Vershinin) [19] или операторов энергоподстанций (А. С. Кузнецова, М. А. Титова, Т. А. Злоказова) [20]. В то же время исследования стрессоров или факторов стресса *в учебной деятельности*, например, в условиях ведения боевых действий, практически отсутствуют. В публикации Л. А. Александровой и С. О. Дмитриевой [21] на основании зарубежных данных очерчен круг источников стресса в таких обстоятельствах, что позволяет актуализировать научный поиск в этом направлении.

Сами по себе стрессоры могут и не вызывать такие состояния, как стресс, психическое напряжение, снижение работоспособности, утомление и т. д. Произойдет это или нет, будет зависеть от личностных свойств обучающегося. Среди индивидуальных особенностей, влияющих на проявления академического стресса, чаще всего выделяют психофизиологическую устойчивость, экстраверсию, открытость опыту, добросовестность (M. Tamannaefar, S. Shahmirzaei) [22], оптимизм (C. S. Carver и J. Connor-Smith) [23], жизнестойкость (М. В. Семина и Е. П. Федорова) [24], эмоциональный интеллект (Y. Chandra) [25], самозффективность (J. de la Fuente) [26], осознанную саморегуляцию (В. И. Моросанова) [27], толерантность к неопределенности (H. Rettie и J. Daniels) [28]. По нашему мнению, эти свойства выступают *психологическими ресурсами* преодоления академического стресса. Их отсутствие или недостаточный уровень развития в большой степени определяют уровень подверженности стрессу у обучающихся.

Различение академического стресса по длительности воздействия приводит к выделению двух его видов – острого и хронического. А. Б. Леоновой и А. С. Кузнецовой показано, что в результате адаптации к изменяющимся условиям, вызывающим затруднения и стресс, происходит изменение системы внутренних ресурсов человека – как физиологических, так и психологических [29]. Активное изучение проявлений острого и хронического стресса в учебной деятельности началось в период пандемии COVID-19 и продолжилось в настоящее время.

Острый стресс, согласно Международной классификации болезней (МКБ-10)<sup>1</sup>, диагностируется в течение часа после переживания психического или физического стрессового события и включает один из симптомов вегетативного возбуждения. Кроме того, должны присутствовать симптомы из следующих категорий: со стороны груди и живота, мозга и сознания, общие симптомы, симптомы мышечного и психического напряжения и другие неспецифические симптомы. В умеренных или тяжелых случаях могут возникать чувство отчаяния или безнадежности, дезориентация, отказ от социальной активности, снижение внимания, агрессия или чрезмерная активность.

Хронический стресс, являясь результатом длительного воздействия стрессоров, приводит к развитию невротических расстройств и соматических забо-

<sup>1</sup> Международная классификация болезней. Режим доступа: [https://www.cito-priorov.ru/cito/files/telemed/Perechen\\_kodov\\_MKB.pdf](https://www.cito-priorov.ru/cito/files/telemed/Perechen_kodov_MKB.pdf) (дата обращения: 05.08.2024).

леваний. На физиологическом уровне проявляется в быстрой утомляемости, бессоннице или повышенной сонливости, изменении аппетита, расстройстве пищеварения, головных болях. Перечень психологических нарушений включает перепады настроения, раздражительность, подавленность, плаксивость, снижение активного внимания и памяти.

S. Vogel и L. Schwabe, G. S. Shields с коллегами, F. M. Sirois и H. Yaribeygi с соавторами выявили целый ряд последствий, специфичных для академического стресса: нарушение концентрации внимания [30], проблемы с памятью [31], прокрастинация [32], проблемы с физическим здоровьем [5]. Эти последствия свойственны как для острого, так и для хронического стресса. В то же время исследователи указывают на принципиальное отличие между ними в отношении успеваемости.

*Острый академический стресс.* Исследователи пока не пришли к единому мнению относительно природы и последствий острого академического стресса. S. B. Madanes с соавторами его определяют как психологическое напряжение [33], V. M. Wuthrich, T. Jagiello и V. Azzi – как физиологическую и психологическую реакцию на учебную нагрузку [34], K. S. Dempster с коллегами – как эмоциональное и физическое истощение [35]. Мы предлагаем определять его как вид академического стресса, являющийся результатом кратковременного травматического воздействия и имеющий проявления и последствия острого стресса. F. P. Kan с соавторами выявлено, что острый академический стресс негативно влияет на академическую успеваемость и когнитивные функции студентов за счет ухудшения рабочей памяти и когнитивной гибкости, в то время как на торможение он влияет двояко [36].

Однако существуют работы, демонстрирующие и положительное влияние острого стресса на успеваемость. Так, J. Ruthig с коллегами обнаружили положительную связь между стрессом и оценками [37]. Умеренные уровни стресса, по мнению M. C. Pascoe, S. E. Hetrick и A. G. Parker, могут стимулировать обучающихся к лучшей работе и повышению мотивации [16]. A. H. Alsalhi с коллегами считают, что некоторым студентам медицинских учебных заведений стресс помогает справляться с высокими учебными требованиями [38]. P. J. Dela Cruz с соавторами считают, что острый стресс может усиливать мотивацию. Так, дедлайн (установленная дата сдачи работы) способствует сосредоточенности и выполнению задания в срок [39]. Иными словами, острый стресс не всегда является исключительно негативным явлением. Он может оказывать положительное воздействие на академическую успеваемость студентов в определенных контекстах из-за более высокого возбуждения и более добросовестной подготовки к проверочным работам.

Экзаменационный стресс часто рассматривается как вариант острого академического стресса. Так, по данным Т. А., Поповой и П. А. Семериковой, проблема успешной сдачи ЕГЭ связана не только со сложностью заданий или отсутствием ресурсов при подготовке, но и с самой процедурой экзамена – очень напряженной как для учеников, так и для организаторов (рамка, камеры, под-

черкнутый контроль и т. д.) [40]. В связи с этим ведется неустанный поиск организационных, педагогических и психологических факторов преодоления этих трудностей. До 2019 года систематические исследования предикторов академической успеваемости в условиях экзаменационного стресса не проводились, но за последние годы был накоплен существенный эмпирический материал, требующий теоретического осмысления. Так, В. И. Моросановой и Е. В. Филипповой исследованы регуляторные и личностные ресурсы, повышающие безошибочность действий учащихся в стрессовых условиях проверки знаний в формате единого государственного экзамена (ЕГЭ) [41]. Y. Çırak определены личностные свойства, усиливающие экзаменационный стресс: перфекционизм, избегание трудностей, низкие самооэффективность и устойчивость к стрессу, а также особенности отношений в семье и со сверстниками [42], S. A. Sari, G. Bilek, E. Celik рассмотрены личностная тревожность и самооценка [43]. При этом A. F. Hadwin с коллегами считают, что использование эффективных стратегий преодоления экзаменационного стресса старшеклассниками улучшает их успеваемость, что приводит к выводу о важности изучения и обучения учеников таким стратегиям [44].

*Хронический академический стресс.* Как отмечают И. В. Блинникова с соавторами, накопление непосредственных реакций на эмоциогенные образовательные ситуации складывается в синдром хронического стресса, а в дальнейшем приводит к таким отсроченным последствиям, как нарушения здоровья, а также личностные и поведенческие деформации [45]. Согласно исследованиям S. B. Madanes с соавторами, острый стресс может переходить в хроническую форму [33].

Мы не обнаружили свидетельств положительного влияния хронического стресса на успеваемость. Напротив, A. Batabyal с соавторами получены многочисленные данные о его негативных последствиях, таких как низкая успеваемость, низкие экзаменационные баллы, частые пропуски занятий у старшеклассников [46]. K. Schraml с коллегами показано, что те выпускники, которые сообщали о серьезных симптомах стресса на протяжении всего последнего года обучения, закончили среднюю школу со значительно худшими итоговыми оценками. Развитие хронического стресса у них было связано с низкой самооценкой, переоценкой требований школы, плохим самочувствием и недостаточной продолжительностью сна [47]. L. Lin с соавторами выявлена связь между количеством учебных часов, уровнем стресса и депрессивным настроением [48].

Следует отметить, что о наличии или отсутствии стресса можно судить двояко: по физиологическим показателям и на основании самоотчетов. Достоинство первого способа, при котором заключение об уровне стресса делается на основании измеряемых показателей (сердечно-сосудистой системы, кортизола в слюне и т. п.), состоит в его объективности. Второй в большей степени отвечает нашему пониманию стресса как субъективного феномена.

Учитывая широкий спектр воздействия стресса на академическую успеваемость и преимущественно негативное его влияние на физическое, когнитивное, эмоциональное состояние старшеклассников и студентов, в настоящее время исследуются возможности различных психологических подходов к разработке способов его преодоления. Возможности ресурсного подхода к осознанной саморегуляции достижения целей [49], уже продемонстрировавшего свою эффективность в наших предыдущих исследованиях, будут представлены далее.

### **Ресурсный подход к изучению академического стресса и способов его преодоления**

В широком смысле психологические ресурсы – это такие индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения целей. Они определяются через характеристики ресурсности: целесообразность, инструментальность, осознанность, накапливаемость, распределяемость, истощаемость и восстанавливаемость [49]. В данном контексте В. А. Бодров подчеркивает, что наличие психологических ресурсов является одним из основных факторов противодействия развитию состояния напряженности, утомления и стресса [13].

В психологических исследованиях проблема ресурсов профилактики и преодоления стресса обсуждается достаточно широко и представлена такими понятиями, как управление стрессом (S. L. Shapiro, D. E. Shapiro, G. E. Schwartz) [50], совладающее поведение (копинги) (Т. Л. Крюкова) [51] и регуляция состояний (В. И. Моросанова) [49]. Результаты, полученные исследователями в период пандемии COVID-19, позволили расширить список ресурсов преодоления стресса и добавить к ним осознанную саморегуляцию достижения цели [49]. К настоящему времени на профессиональных выборках выявлена ресурсная роль СР в преодолении острого и хронического стресса [53]. Показан ее значимый вклад в успешную самоорганизацию жизни россиян в стрессовой ситуации локдауна в период пандемии COVID-19 [2].

Осознанная СР произвольной активности человека является высшим уровнем психической саморегуляции. Она представляет собой рефлексивный инструмент, позволяющий человеку инициировать, организовывать и поддерживать свою активность с целью осознанного решения проблем. Это целостная регуляторная многокомпонентная система, использующая различные психологические подсистемы и состояния для достижения поставленных целей [54; 55]. Она является ресурсом для преодоления стресса посредством когнитивно-регуляторных компетенций (планирования целей, моделирования условий их достижения, программирования действий и оценки результатов) и инструментально-личностных свойств: гибкости, надежности, настойчивости и ответственности. Осознанная СР мобилизует другие ресурсы индивидуальности, такие как темперамент, базовые когнитивные свойства (исполнительские

функции), мотивацию и эмоциональные состояния, для контроля действий по достижению цели и обладает всеми характеристиками ресурсности [49].

Чем выше уровень развития осознанной СР, тем успешнее студенты справляются со стрессом в самых разных ситуациях. В условиях психологической неопределенности в период COVID-19 было показано, что у обучающихся с развитой осознанной СР устойчивее профессиональные и учебные цели, четче представления о карьерном развитии, ниже выраженность депрессивной симптоматики [55].

Развитая осознанная СР, способствующая эффективному и целенаправленному поиску информации для преодоления стрессогенной ситуации, обеспечивает универсальные и специальные регуляторные ресурсы эффективной самоорганизации, позитивно влияет на успешность адаптации к дистанционным формам обучения и работы, препятствует развитию острых стрессовых реакций и негативных эмоциональных состояний у субъектов образования [2; 53].

В процессе достижения учебных целей надежность осознанной СР служит психологической основой надежности действий учащихся в ситуации *острого экзаменационного стресса*. Она проявляется в устойчивости процессов СР и обеспечивает соответствие результата экзамена годовым академическим оценкам [41].

На различных профессиональных выборках показано, что осознанная СР служит препятствием для возникновения *острого стресса* за счет обеспечения надежности профессиональных действий в стрессовых условиях посредством сформированности процессов программирования действий, моделирования значимых условий и оценивания результатов, в то время как *хронический стресс* в большей степени обусловлен личностными диспозициями человека, в частности, выраженностью нейротизма и интроверсии [53].

Важно учитывать свойство *расходования* саморегуляции как ресурса. Так, в предложенной R. Baumeister и соавторами концепции «эго-истощения» предполагается, что временное истощение способности к саморегуляции может приводить к ее сбою [56]. Таким образом, изучение ресурсных свойств СР в плане ее ограничений и возможности истощения, особенно в стрессовой ситуации, является перспективным в исследованиях академического стресса.

Неустанно осуществляется поиск способов преодоления стресса и оценки их эффективности. В зарубежной психологии данное направление получило название «управление стрессом» и сосредоточилось на изучении способности контролировать себя в ситуациях с чрезмерными требованиями (R. Beiter с соавторами) [57]. Особое внимание уделяется хроническому стрессу, который имеет серьезные негативные последствия для здоровья и обучения молодых людей. Специалисты выделяют несколько эффективных методов, таких как повышение физической активности и нормализация сна (K. S. Dempster с коллегами) [35], краткосрочная когнитивно-поведенческая терапия (Y. Amanvermez и др.) [58] и повышение академической самоэффективности

(Á. Martos Martínez с соавторами) [59]. Все перечисленные выше методы и способы преодоления стресса не бесспорны из-за противоречивости полученных результатов. Т. Klapp, А. Klapp и J. E. Gustafsson считают, что программы управления стрессом, в которых обучающимся, как правило, отводится пассивная роль, могут быть эффективными, но с небольшим средним эффектом [60]. В свою очередь, С. А. Хазова и Н. С. Шипова пришли к заключению, что результаты, полученные в работах, основанных на этом подходе, следует учитывать по принципу дополнения внутренних ресурсов внешними, согласно которому растрата внутренних ресурсов компенсируется за счет внешних ресурсов, и наоборот [61].

В отечественной традиции в связи с проблемой преодоления стресса преимущественно рассматривается совладающее поведение, или копинг (coping behavior), – одно из центральных понятий в области психологии стресса и адаптации. Так, Т. Л. Крюковой совладающее поведение понимается как осознанная организация своего поведения по преодолению трудностей [51]. С понятием копинга связывают разного рода процессы, направленные на возможно лучшее решение личностных, межличностных или профессиональных проблем, адаптацию человека к требованиям ситуации, вызывающей стресс, и позволяющие ослабить или смягчить эти требования и восстановить психологическое благополучие. Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой предложено понятие проактивного копинга, направленного на предотвращение действия будущего стрессора и подготовку к возможной стрессовой ситуации [62]. Сравнивая регуляторные ресурсы и копинги, отметим, что их роднит свойство осознанности и целенаправленности, а отличает то, что саморегуляция в большей степени субъектна, проактивна и прогностична. По мнению Ю. А. Маракшиной, В. И. Исмагуллиной, М. М. Лобасковой, важно также помнить, что степень стрессогенности зависит не только и не столько от объективных характеристик ситуации, сколько от адаптивных возможностей студентов [63] и наличия у них психологических ресурсов и способностей их активации (М. В. Семина и Е. П. Федорова) [24], за что, собственно, и отвечает осознанная саморегуляция достижения цели, если таковая цель будет поставлена.

### **Метаресурсная роль осознанной саморегуляции в достижении различных жизненных целей в условиях стресса**

Понятие регуляторного метаресурса (от греч. μετά – «между, после, через») мы вводим, чтобы подчеркнуть качественно новый характер осознанной саморегуляции в ситуации множественных целей.

Метаресурсный подход к осознанной СР предполагает, что регуляторный ресурс нерядоположен остальным видам ресурсов и резервов индивидуальности человека (личностным, когнитивным, средовым, мотивационным, ценностным и др.). Как отмечает В. И. Моросанова, он является механизмом моби-

лизации всех остальных видов ресурсов относительно цели и играет ведущую роль в достижении результата [27].

Это новый этап развития системного подхода, открывающий перспективу его развития в плане обеспечения:

- 1) согласованного взаимодействия специальных регуляторных ресурсов, направленных на решение конкретных задач;
- 2) выбора стратегий их одновременного функционирования;
- 3) оптимизации перераспределения ограниченных общесистемных ресурсов и т. д.

Именно в этом смысле осознанная СР является метаресурсом: она не только вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, но и является механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом разнообразных задач жизнедеятельности [49].

Метаприрода осознанной СР прослежена на примерах решения широкого круга задач жизнедеятельности: самовоспитания [54], самоорганизации [2], личностного [64] и профессионального становления [3]. На основании когортных и лонгитюдных исследований сделан вывод о том, что, начиная с подросткового возраста, осознанная СР начинает приобретать черты метаресурса: ее прямой вклад сменяется опосредствующим, то есть она становится механизмом медиации индивидуальных психологических ресурсов для решения различных задач [1].

Осознанная саморегуляция как метаресурс включает в себя в зависимости от глобальности задач и целей активности специальные и универсальные регуляторные ресурсы. Универсальные ресурсы обеспечивают осознанное и самостоятельное выдвижение цели и управление ее достижением. Специальные имеют принципиально то же строение, но отвечают за достижение конкретных целей (профессиональных, учебных и т. п.) или решение одной конкретной задачи [49]. В профессиональной деятельности постоянно ведется поиск специальных регуляторных ресурсов, обеспечивающих результативность сотрудников в условиях преодоления стресса. Т. С. Войтехович, Н. Н. Симонова показали, что вахтовики Крайнего Севера с высоким уровнем развития планирования более устойчивы к стрессу и менее склонны к проявлению чрезмерной активности, не связанной с основной деятельностью. Также выявлено, что для военной авиации, которая является средой повышенной стрессогенности, важен высокий уровень моделирования и оценки результата [65]. Однако специальные регуляторные ресурсы обучающихся, позволяющие им противостоять стрессу, например, в сложных климатических условиях [66] или в зоне проведения военных операций, практически не изучались.

В случае стресса (острого и хронического) метаресурсный подход к осознанной СР создает принципиальную возможность оценить не только ее положительный вклад в достижение целей, но и вероятное ее ослабление в результате расходования этого ресурса. До сих пор остается неясным механизм

перераспределения ресурсов. В то же время можно предположить, что истощения СР как метаресурса не происходит, так как, по существу, он является знанием о своей регуляторной системе. Первые данные, полученные в исследованиях на основе метаресурсного подхода и представленные ниже, позволили не только провести его апробацию, но и наметить пути его дальнейшего применения.

### **Саморегуляция как метаресурс достижения академических успехов и психологического благополучия в условиях стресса**

Значимость рассмотрения осознанной СР в качестве метаресурса преодоления стресса на пороге самостоятельной жизни трудно переоценить. В связи с тем, что личные, учебные, профессиональные и другие жизненные цели достигаются не последовательно, а одновременно, создавая тем самым ситуацию стресса, знание об особенностях своей системы осознанной саморегуляции, сильных и слабых ее сторонах, опыте использования различных регуляторных стратегий, иерархической соподчиненности ее уровней представляется как никогда актуальным для их достижения.

Многочисленные исследования показали, что СР играет ведущую роль в академической успешности старшеклассников и студентов. Она влияет на мотивацию достижения и позитивное отношение к учению [1], опосредствует вклад личностных свойств и познавательной мотивации в оценки на экзаменах [41] и, по мнению М. Т. Wang и Т. L. Hofkens, поддерживает школьную вовлеченность [67]. Освоение навыков осознанной СР помогло студентам повысить успеваемость и смягчить негативное воздействие стресса на их академическую успеваемость в период пандемии [44]. Т. Г. Фомина, В. И. Моросанова и А. М. Потанина считают, что саморегуляция также положительно влияет на психологическое благополучие [68; 69] и является значимым ресурсом преодоления академического стресса [26; 70]. Как отмечают N. Harahap, A. Badrujaman, D. Hidayat и M. V. Danilova, более развитая саморегуляция связана с большей жизнестойкостью и использованием стратегий преодоления стресса [71; 72]. При этом исследований, раскрывающих вклад саморегуляции в достижение успеваемости и благополучия в условиях острого и хронического стресса, крайне мало. Немногочисленные работы показывают, что развитые регуляторные компетенции в определенной степени позволяют обучающимся компенсировать и преодолеть некоторые ограничения личностно-темпераментальных особенностей и опосредовать влияние оценочной тревожности на результаты экзамена [73–75].

Таким образом, полученные данные позволяют предположить, что осознанная СР в метаресурсной позиции способна обеспечить *одновременное* достижение двух в молодом возрасте зачастую *разнонаправленных* целей: психологического благополучия и успеваемости, обеспечив их синергетический эффект в отношении преодоления стресса. Но этими двумя, безусловно, важ-

ными целями, стоящие перед молодыми людьми задачи не исчерпываются. Поэтому далее мы рассмотрим метаресурсную роль СР не только в обучении и воспитании, но и в процессах личностного саморазвития и профессионального самоопределения.

### **Трудности и ресурсы профессионального самоопределения в условиях стресса**

Как было отмечено выше, современная ситуация неопределенности, вызванная экономическими и социальными изменениями и приводящая к нестабильности рынка труда, осложняет процесс профессионального самоопределения молодежи. По мнению А. А. Дехтяренко и Ф. А. Amaral с соавторами, затруднения с выбором карьеры демонстрируют связи с депрессивными симптомами, психологическим дистрессом [76], тревожностью и интолерантностью к неопределенности [77].

По мнению Y. J. Shin и J. Y. Lee, тревога, связанная с карьерой, оказывает значимое негативное влияние на выбор будущей профессии [78].

В случае кратковременных затруднений при выборе профессионального пути ситуация может восприниматься как вызов, требующий субъектной активности [4]. При длительном стрессовом воздействии с неизбежностью встает проблема ресурсов, в первую очередь регуляторных.

В. И. Моросанова и Н. Г. Кондратюк, анализируя результаты исследований отечественных и зарубежных коллег, обращают внимание на обязательную включенность конструкта СР в современные теории профессионального выбора [79]. В теоретических и эмпирических исследованиях показано: чем более развита осознанная СР учащихся, тем успешнее они решают проблемы своего профессионального самоопределения. При этом соответствие индивидуально-регуляторного профиля нормативному для данной профессии способствует бесконфликтному профессиональному самоопределению обучающегося. Показано, что у школьников, студентов, работающих специалистов универсальный регуляторный ресурс содействует осознанному выбору профиля обучения в школе, первичному выбору профессии и успешности дальнейшего профессионального обучения [70]. Исходя из полученных данных, закономерно предположить, что дальнейшие исследования осознанной СР как иерархической системы *универсальных и специальных регуляторных ресурсов* позволят продвинуться в направлении создания интегративной теоретической модели, объединяющей личностные, регуляторные и мотивационные свойства обучающихся, стоящих перед профессиональным выбором. Метаресурсная позиция осознанной СР в этой модели позволит создать целостную картину значимых факторов профессионального выбора, что в психологически напряженных условиях жизнедеятельности обеспечит обучающемуся своевременное «подключение» необходимых ресурсов и точную настройку на оптимальное состояние для принятия важного решения.

Вероятно, в качестве наиболее близкого конструкта к регуляторному метаресурсу можно рассматривать феномен самоорганизации. В этой связи К. А. Абульханова отмечает, что первой задачей, которую решает СР, является *самоорганизация личности как целостной системы* (СР первого порядка). Саморегуляция второго порядка характеризует личность как субъекта и состоит в сочетании самоорганизации с организацией интерактивного пространства. И, наконец, СР третьего, высшего порядка осуществляется в масштабах жизненного времени-пространства [80].

Это теоретическое утверждение в настоящее время получило эмпирическое подтверждение в исследовании метаресурсной природы СР в период пандемии COVID-19, когда, помимо обычных целей, связанных с академической успеваемостью и психологическим благополучием, возникли цели самоорганизации и обеспечения здоровья. Полученные результаты показывают, что данное направление является весьма продуктивным, особенно в случае старшеклассников и студентов, когда осознанная СР в целом уже сформирована, что позволяет полноценно включать ее в разрабатываемые теоретические модели.

### **Осознанная саморегуляция как метаресурс самоорганизации и эмоциональной регуляции в условиях стресса**

Изучена эффективность самоорганизации поведения людей различных возрастных групп в стрессовых условиях локдауна в период пандемии COVID-19. Под самоорганизацией в этом исследовании мы понимали рациональное изменение образа жизни в связи с осознанием необходимости карантинных мероприятий, в частности, выполнения правил самоизоляции. Самоорганизация оценивалась тремя показателями: *успешной самоорганизацией, трудностью самоорганизации жизни, трудностью принятия неопределенности* [2]. Созданная эмпирическая структурная модель регуляторных и эмоциональных предикторов самоорганизации в условиях самоизоляции в период пандемии показала, что оптимизм поддерживает осознанную СР, которая является ресурсом успешной самоорганизации жизни и преодоления трудностей. В условиях стресса основная нагрузка ложится на моделирование значимых условий достижения целей и регуляторную надежность. Эти две регуляторные компетенции образуют автономный фактор – цито-ресурс саморегуляции. Чем выше его уровень, тем легче человеку справляться с трудностями самоорганизации и с тревогой, вызванной ситуацией неопределенности [2]. Созданная модель предикторов успешной самоорганизации продемонстрировала принципиальную возможность создания интегративных моделей ресурсов достижения цели в условиях стресса и выявила метаресурсную роль осознанной СР в обеспечении самоорганизации и эмоциональной стабильности студентов. Осознанная СР в состоянии стресса является *универсальным ресурсом* и в значительной степени предсказывает общий индекс самооргани-

зации. *Специальными регуляторными ресурсами* успешности самоорганизации в период локдауна выступили регуляторно-личностные свойства гибкости и надежности, а также регуляторно-когнитивные компетенции планирования целей и моделирования значимых условий их достижения, программирования действий и оценивания результатов. R. Beiter с соавторами показано, что в стрессовых ситуациях молодые люди оказываются более уязвимыми в плане самоорганизации из-за недостаточного уровня развития СР и меньшего регуляторного опыта [57].

### **Ограничение исследования**

При подготовке обзора возникли значительные трудности с доступом к необходимым зарубежным научным источникам. Ограничения по доступности материалов существенно затруднили процесс формирования полноценной базы данных для анализа информации. В результате, несмотря на приложенные усилия, некоторые важные источники остались недоступными, что могло повлиять на полноту представленного обзора.

### **Заключение и направления дальнейших исследований**

Осуществлен теоретический анализ литературных источников и материалов эмпирических исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме влияния академического стресса на академическую успешность, психологическое благополучие, самоорганизацию и профессиональное самоопределение обучающихся старших классов школ, студентов колледжей и вузов. Результаты исследования расширяют научные представления о ключевой роли осознанной саморегуляции в преодолении этого стресса. Обоснованы необходимость и перспективность исследования влияния стресса на развитие и устойчивость психологических ресурсов в период повышенной неопределенности в начале взрослой жизни.

Определены место и роль осознанной саморегуляции в ряду традиционно рассматриваемых в этой связи механизмов психологических защит, копингов, саморегуляции состояний, среди которых осознанная СР выступает наиболее надежным средством профилактики и преодоления стресса как острого, так и хронического характера.

Подчеркнута значимость изучения осознанной СР как метаресурса достижения целей в различных стрессовых ситуациях именно в период окончания школы и обучения в колледжах и вузах, так как в это время закладываются основы личной и профессиональной жизни, а отсутствие жизненного опыта помещает молодого человека в ситуацию выбора при повышенном уровне стресса неопределенности. В этой связи в эмпирическом плане поставлена задача сравнительного исследования взаимосвязи развития регуляторных компетенций с психологическим благополучием, академической успешностью и профессиональным самоопределением у обучающихся с различным уровнем стресса и в различных стрессовых ситуациях.

Раскрыта перспектива рассмотрения осознанной СР как метаресурса преодоления стрессов различной интенсивности и длительности. Достаточное развитие этого ресурса обеспечивает достижение таких образовательных и жизненных целей, как академическая успеваемость, психологическое благополучие, эмоциональная стабильность, успешная самоорганизация и т. д. В этой связи представляется целесообразным исследование не только роли осознанной СР как средства контроля и управления универсальными и специальными ресурсами достижения нескольких целей, но и возможностей системы СР в плане перераспределения ресурсов между целями в случае их недостатка или истощения.

Перспективной задачей эмпирических исследований является выявление и описание динамических аспектов взаимосвязи осознанной СР, личностных особенностей, психологического благополучия, академических достижений и индикаторов профессионального развития в условиях пролонгированного воздействия стрессовых факторов. В условиях нарастающей социальной неопределенности стресс может стать серьезным препятствием для достижения жизненных целей.

Обозначен дефицит эмпирических работ по проблеме достижения академических целей и психологического благополучия в условиях острого и хронического стресса. Интерес представляет выявление регуляторных компетенций, способных обеспечить компенсацию и преодоление личностных и эмоциональных ограничений у обучающихся, выступить универсальными и специальными ресурсами «посттравматического роста» у молодежи.

Всестороннее исследование взаимосвязи стресса и психического здоровья (например, депрессии, тревожности, посттравматического стрессового расстройства) при различных уровнях развития регуляторных ресурсов для профилактики и коррекции стрессовых состояний у молодежи не теряет своей практической значимости. Работа, направленная на развитие осознанной саморегуляции у обучающихся, не только окажет положительное влияние на преодоление этих негативных состояний, но и обеспечит успешное достижение ими других жизненных целей. Результаты исследований могут быть использованы для подготовки будущих преподавателей колледжей и вузов.

### Список использованных источников

1. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Потанина А.М., Кондратюк Н.Г., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю. Благополучие, саморегуляция и успеваемость младших подростков: ресурсы и развитие: монография; под общей редакцией В.И. Моросановой. Москва: Издательство Московского университета; 2023. 208 с.
2. Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020;13(4):168–182. doi:10.11621/pir.2020.0411
3. Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. От чего зависят профессиональные планы старших школьников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2023;3. doi:10.17323/1813-8918-2023-3-500-522

4. Savickas M.L., Porfeli E.J., Hilton T. L., Savickas S. The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*. 2018;106:138–152. doi:10.1016/j.jvb.2018.01.009
5. Yarıbeygi H., Panahi Y., Sahraei H., Johnston T. P., Sahebkar A. The impact of stress on body function: a review. *EXCLI Journal*. 2017;16:1057. doi:10.17179/excli2017-480
6. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния. *Организационная психология и психология труда*. 2019;4(1):222–243. doi:10.38098/ipran.opwp.2020.16.3.009
7. Хадарцев А.А., Стариков Н.Е., Грачев Р.В. Профессиональный стресс у военнослужащих (обзор литературы). *Вестник новых медицинских технологий*. 2020;2:74–82. doi:10.24411/1609-2163-2020-16677
8. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology*. 1946;6(2):117–230. doi:10.1210/jcem-6-2-117
9. Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*. 1987;1(3):141–169. doi:10.1002/per.2410010304
10. Gross J.J. Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 2013;13(3):359–365. doi:10.1037/a0032135
11. Русалова М.Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека. Москва: Наука; 1979. 171 с. doi:10.25692/asy.2022.16.1.003
12. Китаев-Смык Л.А. *Психология стресса*. Москва: Наука; 1983. 368 с.
13. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва: PerSe; 2006. 523 с.
14. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. *Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия, совладание*. Москва: Институт психологии РАН; 2016:5–25.
15. Mammadov S. Big five personality traits and academic performance: a meta-analysis. *Journal of Personality*. 2022;90:222–255. doi:10.1111/jopy.12663
16. Pascoe M.C., Hetrick S.E., Parker A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020;25(1):104–112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823
17. Yousif M.A., Arbab A.H., Yousef B.A. Perceived academic stress, causes, and coping strategies among undergraduate pharmacy students during the COVID-19 pandemic. *Advances in Medical Education and Practice*. 2022;13:189–197. doi:10.2147/AMEP.S350562
18. Su S., Lin X., McElwain A. Parenting, loneliness, and stress in Chinese international students: do parents still matter from thousands of miles away? *Journal of Family Studies*. 2023;29(1): 255–268. doi:10.1080/13229400.2021.1910540
19. Markin V.V., Silin A.N., Vershinin I.S. Human health in the Arctic: socio-spatial discourse (case study of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug). *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. 2020;13(5):182–199. doi:10.15838/esc.2020.5.71.11
20. Кузнецова А.С., Титова М.А., Злоказова Т.А. Психологическая саморегуляция функционального состояния и профессиональная успешность. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019;1:51–68. doi:10.11621/vsp.2019.01.51
21. Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*. 2024;13(1):139–149. doi:10.17759/jmfp.2024130113
22. Tamannaifar M., Shahmirzaei S. Prediction of academic resilience based on coping styles and personality traits. *Practice in Clinical Psychology*. 2019;7(1):1–10. doi:10.32598/jpcp.7.1.1
23. Carver C.S., Connor-Smith J. Personality and coping. *Annual Review of Psychology*. 2010;61(1):679–704. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100352

24. Семина М.В., Федорова Е.П. Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2023;21(3):63–74. doi:10.21702/ncpb.2023.3.5
25. Chandra Y. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*. 2021;10(2):229–238. doi:10.1108/AEDS-05-2020-0097
26. De la Fuente J., Amate J., González-Torres M.C., Artuch R., García-Torrecillas J.M., Fadda S. Effects of self-regulation vs. external regulation on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:1773. doi:10.3389/fpsyg.2020.01773
27. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2021;(1):3–37. doi:10.11621/vsp.2021.01.01
28. Rettie H., Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. 2021;76(3):427. doi:10.1037/amp0000710
29. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019;(1):13–33. doi:10.11621/vsp.2019.01.13
30. Vogel S., Schwabe L. Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*. 2016;1(1):1–10. doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
31. Shields G.S., Sazma M.A., McCullough A.M., Yonelinas A.P. The effects of acute stress on episodic memory: A meta-analysis and integrative review. *Psychological Bulletin*. 2017;143(6):636. doi:10.1037/bul0000100
32. Sirois F.M. Procrastination and stress: a conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023;20(6):5031. doi:10.3390/ijerph20065031
33. Madanes S.B., Levenson-Palmer R., Szuhany K.L., Malgaroli M., Jennings E.L., Anbarasan D., Simon N.M. Acute stress disorder and the COVID-19 pandemic. *Psychiatric Annals*. 2020;50(7):295–300. doi:10.3928/00485713-20200611-01
34. Wuthrich V.M., Jagiello T., Azzi V. Academic stress in the final years of school: a systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*. 2020;51(6):986–1015. doi:10.1007/s10578-020-00981-y
35. Dempster K.S., O'Leary D.D., MacNeil A.J., Hodges G.J., Wade T.J. Linking the hemodynamic consequences of adverse childhood experiences to an altered HPA axis and acute stress response. *Brain, Behavior, and Immunity*. 2021;93:254–263. doi:10.1016/j.bbi.2020.12.018
36. Kan F.P., Raoofi S., Rafiei S., Khani S., Hosseinifard H., Tajik F., Raoofi N., Ahmadi S., Aghalou S., Torabi F., Dehnad A., Rezaei S., Hosseinipalangi Z., Ghashghaei A. A systematic review of the prevalence of anxiety among the general population during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*. 2021;293:391–398. doi:10.1016/j.jad.2021.06.073
37. Ruthig J.C., Hanson B.L., Pedersen H., Weber A., Chipperfield J.G. Later life health optimism, pessimism and realism: psychosocial contributors and health correlates. *Psychology & Health*. 2011;26(7):835–853. doi:10.1080/08870446.2010.506574
38. Alsalthi A.H., Almigbal T.H., Alsalthi H.H., Batais M.A. The relationship between stress and academic achievement of medical students in King Saud University: a cross-sectional study. *Kuwait Medical Journal*. 2018; 50(1):60–65. doi:10.1155/2022/3220042
39. Delacruz P.J., Aquino A.M., Curioso M., Tia D.J., Samonte S.L., Policarpio J.G. The impact of stress to the quality of life of the college students during the COVID-19 pandemic. *Psychology and Education: a Multidisciplinary Journal*. 2022;2(3):196–211. doi:10.5281/zenodo.6626151

40. Попова Т.А., Семерикова П.А. Субъективное благополучие, психологическая безопасность и стратегии преодоления стресса студентов. *Вестник ПГППУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки*. 2023;1. doi:10.24412/2308-717X-2023-1-51-57
41. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене. *Вопросы психологии*. 2019;1:65–78.
42. Çırak Y. University entrance exams from the perspective of senior high school students. *Journal of Education and Training Studies*. 2016;4(9):177–185. doi:10.11114/jets.v4i9.1773
43. Sari S.A., Bilek G., Celik E. Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*. 2018;72(2):84–88. doi:10.1080/08039488.2017.1389986
44. Hadwin A.F., Sukhawathanakul P., Rostampour R., Bahena-Olivares L.M. Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning? *Frontiers in Psychology*. 2022;3. doi:10.3389/fpsyg.2022.813529
45. Блинникова И.В., Матюшин В.В., Гушин М.В., Ланге М.Д. Вклад диспозициональной осознанности в сопротивление острому и хроническому стрессу у медицинского персонала в период пандемии COVID-19. *Национальный психологический журнал*. 2022;4(48):53–64. doi:10.11621/npj.2022.0406
46. Batabyal A., Bhattacharya A., Thaker M., Mukherjee S.A. longitudinal study of perceived stress and cortisol responses in an undergraduate student population from India. *PLoS ONE*. 2021;16(6):e0252579. doi:10.1371/journal.pone.0252579
47. Schraml K., Perski A., Grossi G., Makower I. Chronic Stress and Its Consequences on Subsequent Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2012;2(1):69. doi:10.5539/jedp.v2n1p69
48. Lin L., He G., Yan J., Gu C., Xie J. The effects of a modified mindfulness-based stress reduction program for nurses: a randomized controlled trial. *Work Place Health & Safety*. 2019;67(3):111–122. doi:10.1177/2165079918801633
49. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2014;7(4):62–78.
50. Shapiro S.L., Shapiro D.E., Schwartz G.E. Stress management in medical education: a review of the literature. *Academic Medicine*. 2000;75:748–759. doi:10.1097/00001888-200007000-00023
51. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П., Шипова Н.С. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19. *Социальная психология и общество*. 2020;11(4):120–134. doi:10.17759/sps.2020110409
52. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Юсупов М.Г. Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2024;17(2):144–157. doi:10.11621/TEP-24-17
53. Моросанова В.И., Леонова А.Б., Кондратюк Н.Г., Качина А.Н. Особенности осознанного саморегулирования при развитии острого и хронического стресса у спасателей. *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. Под ред. А.Л. Журавлев, В.А. Бодров. Москва: ИП РАН. 2009;1:279–297.
54. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022;3(15):57–82. doi:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
55. Кондратюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021;18(1):7–24. doi:10.21702/rpj.2022.1.11

56. Baumeister R., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16(6):351–355. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
57. Beiter R., Nash R., McCrady M., Rhoades D., Linscomb M., Clarahan M., Sammut S. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*. 2015;173:90–96. doi:10.1016/j.jad.2014.10.054
58. Amanvermez Y., Zhao R., Cuijpers P., de Wit L.M., Ebert D.D., Kessler R.C., Karyotaki E. Effects of self-guided stress management interventions in college students: a systematic review and meta-analysis. *Internet Interventions*. 2022;28:100503. doi:10.1016/j.invent.2022.100503
59. Martos Martínez Á., Molero Jurado M.D.M., Pérez-Fuentes M.D.C., Barragán Martín A.B., Simón Márquez M.D.M., Tortosa Martínez B.M., Gázquez Linares J.J. Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*. 2021;13(8):4575. doi:10.3390/su13084575
60. Klapp T., Klapp A. Gustafsson JE. Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. 2024;39:275–296. doi:10.1007/s10212-023-00690-9
61. Хазова С.А., Шипова Н.С. Индивидуальные ресурсы и гибкость копинг-поведения в разные возрастные периоды. *Смоленский медицинский альманах*. 2021;4:215–219. doi:10.37963/SMA.2021.4.340
62. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований. *Психологические исследования*. 2011;4(17):1–12. doi:10.54359/ps.v4i17.850
63. Маракшина Ю.А., Исмагулина В.И., Лобаскова М.М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований. *Клиническая и специальная психология*. 2024;13(2):5–33. doi:10.17759/cpse.2024130201
64. Fomina T.G., Morosanova V.I. Self-regulation, maths self-efficacy, maths interest and mathematics achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Science*. 2017;4(6):33–40. doi:10.18844/prosoc.v4i6.2909
65. Войтехович Т.С., Симонова Н.Н. Особенности саморегуляции работников различных групп профессий вахтового труда на Крайнем Севере. *Российский психологический журнал*. 2018;2:133–168. doi:10.21702/rpj.2018.2.6
66. Терехина А.Н. «Учебная нарта» и керосинка, или TundraSkills для кочевого воспитателя. *Сибирские исторические исследования*. 2018;4(4):42–65. doi:10.17223/2312461X/22/3
67. Wang M.T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: a school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*. 2020;5(4):419–433. doi:10.1007/s40894-019-00115-z
68. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников. *Экспериментальная психология*. 2019;12(3):164–175. doi:10.17759/exppsy.2019120313
69. Potanina A.M., Morosanova V.I. Individually-typological features of the relationship of conscious self-regulation, psychological well-being, and academic achievement in 6th grade students. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2023;1–2(4):27–47. doi:10.11621/nicep.2023.0402
70. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Потанина А.М. Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса: исследовательские подходы и теоретические основания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2024;47(2):31–60. doi:10.11621/LPJ-24-14
71. Harahap N., Badrujaman A., Hidayat D. Determinants of academic stress in students. *Bisma. The Journal of Counseling*. 2022;6(3):335–345.

72. Данилова М.В. Жизнестойкость и выбор способов реагирования на стрессовые ситуации в подростковом возрасте в связи с детско-родительскими отношениями. *Национальный психологический журнал*. 2023;1(49):32–43. doi:10.11621/npj.2023.0103
73. Fullerton D.J., Zhan L.M., Kleitman S. An integrative process model of resilience in an academic context: resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PloS ONE*. 2021;16(2):e0246000. doi:10.1371/journal.pone.0246000
74. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: a two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*. 2020; 10(3):67. doi:10.3390/bs10030067
75. Дехтяренко А.А., Савченко Н.Л., Шлягина Е.И. О различном вкладе личностных характеристик в компоненты субъективного благополучия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2023;46(3):120–142. doi:10.11621/LPJ-23-30
76. Amaral F.A., Krägeloh C., Henning M.A., Moir F. Career indecision, depressive symptoms, self-efficacy and negative thoughts when transitioning from high school: a scoping review. *Australian Journal of Career Development*. 2023;32(2):158–169. doi:10.1177/10384162231180339
77. Arbona C., Fan W., Phang A., Olvera N., Dios M. Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: a mediation model. *Journal of Career Assessment*. 2021;29(4):699–716. doi:10.1177/10690727211002564
78. Shin Y.J., Lee J.Y. Self-Focused Attention and career anxiety: the mediating role of career adaptability. *The Career Development Quarterly*. 2019; 67(2):110–125. doi:10.1002/cdq.12175
79. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Выбор профессии и осознанная саморегуляция человека. В книге: Знаков В.В., Журавлев А.Л. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Москва: Институт психологии РАН; 2018:1982–1988.
80. Абульханова К.А. Онтологический подход С. Л. Рубинштейна в методологии изучения личности и субъекта. В сборнике: *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна*. Под редакцией К.А. Абульхановой. Москва: Институт психологии РАН; 2011:62–80. Режим доступа: <http://www.slrubinstein-society.ru/engine/documents/document401.pdf> (дата обращения: 11.08.2024).

## References

1. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Potanina A.M., Kondratjuk N.G., Filippova E.V., Cyganov I.Ju. *Blagopoluchie, samoreguljacija i uspevaemost' mladshih podrostkov: resursy i razvitie = Well-Being, Self-Regulation, and Academic Performance of Younger Adolescents: Resources and Development*. Moscow: Moscow University Press; 2023. 208 p. (In Russ.)
2. Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious Self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020;13(4):168–182. doi:10.11621/psr.2020.0411
3. Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. On what senior schoolchildren's professional plans depend. *Psychology. Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki = Journal of Higher School of Economics*. 2023;3. (In Russ.) doi:10.17323/1813-8918-2023-3-500-522
4. Savickas M.L., Porfeli E.J., Hilton T. L., Savickas S. The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*. 2018;106:138–152. doi:10.1016/j.jvb.2018.01.009
5. Yaribeygi H., Panahi Y., Sahraei H., Johnston T. P., Sahebkar A. The impact of stress on body function: a review. *EXCLI Journal*. 2017;16:1057. doi:10.17179/excli2017-480
6. Zankovskij A.N. Occupational stress and functional states. *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda = Organizational Psychology and Labor Psychology*. 2019;4(1):222–243. (In Russ.) doi:10.38098/ipran.opwp.2020.16.3.009

7. Hadarcev A.A., Starikov N.E., Grachev R.V. Occupational stress in military personnel (literature review). *Journal of New Medical Technologies*. 2020;2:74–82. (In Russ.) doi:10.24411/1609-2163-2020-16677
8. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology*. 1946;6(2):117–230. doi:10.1210/jcem-6-2-117
9. Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*. 1987;1(3):141–169. doi:10.1002/per.2410010304
10. Gross J.J. Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*. 2013;13(3):359–365. doi:10.1037/a0032135
11. Rusalova M.N. *Jeksperimental'nye issledovanija jemocional'nyh reakcij cheloveka = Experimental Studies of Human Emotional Reactions*. Moscow: Publishing House Nauka; 1979. 171 p. (In Russ.) doi:10.25692/asy.2022.16.1.003
12. Kitaev-Smyk L.A. *Psihologija stressa = Psychology of Stress*. Moscow: Publishing House Nauka; 1983. 368 p. (In Russ.)
13. Bodrov V.A. *Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie = Psychological Stress: Development and Overcoming*. Moscow: Publishing House PerSe; 2006. 523 p. (In Russ.)
14. Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Tarabrina N.V., Harlamenkova N.E. *Psihologija povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstvija, sovladanie = Psychology of Everyday and Traumatic Stress: Threats, Consequences, Coping*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2016:5–25. (In Russ.)
15. Mammadov S. Big Five personality traits and academic performance: a meta-analysis. *Journal of Personality*. 2022;90:222–255. doi:10.1111/jopy.12663
16. Pascoe M.C., Hetrick S.E., Parker A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020;25(1):104–112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823
17. Yousif M.A., Arbab A.H., Yousef B.A. Perceived academic stress, causes, and coping strategies among undergraduate pharmacy students during the COVID-19 pandemic. *Advances in Medical Education and Practice*. 2022;13:189–197. doi:10.2147/AMEP.S350562
18. Su S., Lin X., McElwain A. Parenting, loneliness, and stress in Chinese international students: do parents still matter from thousands of miles away? *Journal of Family Studies*. 2023;29(1):255–268. doi:10.1080/13229400.2021.1910540
19. Markin V.V., Silin A.N., Vershinin I.S. Human health in the Arctic: socio-spatial discourse (case study of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug). *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. 2020;13(5):182–199. doi:10.15838/esc.2020.5.71.11
20. Kuznecova A.S., Titova M.A., Zlokazova T.A. Psychological self-regulation of functional state and professional success. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2019;1:51–68. (In Russ.) doi:10.11621/vsp.2019.01.51
21. Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Children and War: Review of Foreign Studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern Foreign Psychology*. 2024;13(1):139–149. (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2024130113
22. Tamannaefar M., Shahmirzaei S. Prediction of academic resilience based on coping styles and personality traits. *Practice in Clinical Psychology*. 2019;7(1):1–10. doi:10.32598/jpcp.7.1.1
23. Carver C.S., Connor-Smith J. Personality and coping. *Annual Review of Psychology*. 2010;61(1):679–704. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100352
24. Syomina M.V., Fyodorova E.P. Manifestation of academic stress in students: theoretical aspects of the study. *Severo-Kavkazskij psixologicheskij vestnik = North Caucasus Bulletin*. 2023;21(3):63–74. (In Russ.) doi:10.21702/ncpb.2023.3.5

25. Chandra Y. Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*. 2021;10(2):229–238. doi:10.1108/AEDS-05-2020-0097
26. De la Fuente J., Amate J., González-Torres M. C., Artuch R., García-Torrecillas J. M., Fadda S. Effects of self-regulation vs. external regulation on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:1773. doi:10.3389/fpsyg.2020.01773
27. Morosanova V.I. Conscious self-regulation as a meta resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2021;(1):3–37. (In Russ.) doi:10.11621/vsp.2021.01.01
28. Rettie H., Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. 2021;76(3):427. doi:10.1037/amp0000710
29. Leonova A. B., Kuznecova A. S. Structural-integrative approach to the analysis of functional states: history of creation and prospects of development. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2019;(1):13–33. (In Russ.) doi:10.11621/vsp.2019.01.13
30. Vogel S., Schwabe L. Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*. 2016;1(1):1–10. doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
31. Shields G.S., Sazma M.A., McCullough A.M., Yonelinas A.P. The effects of acute stress on episodic memory: a meta-analysis and integrative review. *Psychological Bulletin*. 2017;143(6):636. doi:10.1037/bul0000100
32. Sirois F.M. Procrastination and stress: a conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023;20(6):5031. doi:10.3390/ijerph20065031
33. Madanes S.B., Levenson-Palmer R., Szuhany K.L., Malgaroli M., Jennings E.L., Anbarasan D., Simon N.M. Acute stress disorder and the COVID-19 pandemic. *Psychiatric Annals*. 2020;50(7):295–300. doi:10.3928/00485713-20200611-01
34. Wuthrich V.M., Jagiello T., Azzi V. Academic stress in the final years of school: a systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*. 2020;51(6):986–1015. doi:10.1007/s10578-020-00981-y
35. Dempster K.S., O'Leary D.D., MacNeil A.J., Hodges G.J., Wade T.J. Linking the hemodynamic consequences of adverse childhood experiences to an altered HPA axis and acute stress response. *Brain, Behavior, And Immunity*. 2021;93:254–263. doi:10.1016/j.bbi.2020.12.018
36. Kan F.P., Raoofi S., Rafiei S., Khani S., Hosseinifard H., Tajik F., et al. A systematic review of the prevalence of anxiety among the general population during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*. 2021;293:391–398. doi:10.1016/j.jad.2021.06.073
37. Ruthig J.C., Hanson B.L., Pedersen H., Weber A., Chipperfield J.G. Later life health optimism, pessimism and realism: psychosocial contributors and health correlates. *Psychology & Health*. 2011;26(7):835–853. doi:10.1080/08870446.2010.506574
38. Alsalthi A.H., Almigbal T.H., Alsalthi H.H., Batais M.A. The relationship between stress and academic achievement of medical students in King Saud University: a cross-sectional study. *Kuwait Medical Journal*. 2018;50(1):60–65. doi:10.1155/2022/3220042
39. Delacruz P.J., Aquino A.M., Curioso M., Tia D.J., Samonte S.L., Policarpio J.G. The impact of stress to the quality of life of the college students during the COVID-19 pandemic. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. 2022;2(3):196–211. doi:10.5281/zenodo.6626151
40. Popova T.A., Semerikova P.A. Subjective well-being, psychological safety and strategies for overcoming students' stress. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of Perm State National Research University. Series No. 1. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023;1. doi:10.24412/2308-717X-2023-1-51-57

41. Morosanov V.I., Filippova E.V. What determines the reliability of students' actions in the examination. *Voprosy psikhologii = Psychological Issues*. 2019;1:65–78. (In Russ.)
42. Çırak Y. University entrance exams from the perspective of senior high school students. *Journal of Education and Training Studies*. 2016;4(9):177–185. doi:10.11114/jets.v4i9.1773
43. Sari S.A., Bilek G., Celik E. Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*. 2018;72(2):84–88. doi:10.1080/08039488.2017.1389986
44. Hadwin A.F., Sukhawathanakul P., Rostampour R., Bahena-Olivares L.M. Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning? *Frontiers in Psychology*. 2022;3. doi:10.3389/fpsyg.2022.813529
45. Blinnikova I.V., Matyushin V.V., Gushhin M.V., Lange M.D. Contribution of trait mindfulness in countering acute and chronic stress in medical professionals during COVID-19 pandemic. *Natsional'nyj psichologicheskij zhurnal = National Journal of Psychology*. 2022;4(48):53–64. (In Russ.) doi:10.11621/npj.2022.0406
46. Batabyal A., Bhattacharya A., Thaker M., Mukherjee S.A. longitudinal study of perceived stress and cortisol responses in an undergraduate student population from India. *PLoS ONE*. 2021;16(6):e0252579. doi:10.1371/journal.pone.0252579
47. Schraml K., Perski A., Grossi G., Makower I. Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2012;2(1):69. doi:10.5539/jedp.v2n1p69
48. Lin L., He G., Yan J., Gu C., Xie J. The effects of a modified mindfulness-based stress reduction program for nurses: a randomized controlled trial. *Workplace Health & Safety*. 2019;67(3):111–122. doi:10.1177/2165079918801633
49. Morosanov V.I. Conscious self-regulation of personal activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i jeksperimental'naya psihologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2014;7(4):62–78. (In Russ.)
50. Shapiro S.L., Shapiro D.E., Schwartz G.E. Stress management in medical education: a review of the literature. *Academic Medicine*. 2000;75:748–759. doi:10.1097/00001888-200007000-00023
51. Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P., Shipova N.S. Family stress and coping during self-isolation in the COVID-19 pandemic. *Sotsial'naya psihologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2020;11(4):120–134. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2020110409
52. Proxorov A.O., Valiullina M.E., Yusupov M.G. Features of mental regulation of schoolchildren cognitive states depending on the level of stress situation. *Teoreticheskaya i jeksperimental'naya psihologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2024;17(2):144–157. (In Russ.) doi:10.11621/TEP-24-17
53. Morosanov V.I., Leonova A.B., Kondratyuk N.G., Kachina A.N. Osobennosti osoznannogo samoregulirovaniya pri razvitiy ostrogo i hronicheskogo stressa u spasatelej = Features of conscious self-regulation in the development of acute and chronic stress in rescuers. In: Zhuravlev A.L., Bodrov V.A., eds. *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoj psikhologii i jergonomiki = Actual Problems of Labour Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics*. Vol. 1. Moscow: IP RAS; 2009:279–297. (In Russ.)
54. Morosanov V.I. Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Teoreticheskaya i jeksperimental'naya psihologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2022;3(15):57–82. (In Russ.) doi:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
55. Kondratyuk N.G., Cyganov I.Yu., Kolesnikova I.M., Morosanov V.I. Regulatory resources and person's life plans under uncertainty conditions during COVID-19 lockdown in Russia. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika = Bulletin of Peoples' Friend-*

- ship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. 2021;18(1):7–24. (In Russ.) doi:10.21702/rpj.2022.1.11
56. Baumeister R., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16(6):351–355. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
57. Beiter R., Nash R., McCrady M., Rhoades D., Linscomb M., Clarahan M., Sammut S. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*. 2015;173:90–96. doi:10.1016/j.jad.2014.10.054
58. Amanvermez Y., Zhao R., Cuijpers P., de Wit L. M., Ebert D. D., Kessler R. C., Karyotaki E. Effects of self-guided stress management interventions in college students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Internet Interventions*. 2022;28:100503. doi:10.1016/j.invent.2022.100503
59. Martos Martínez Á., Molero Jurado M.D., Pérez-Fuentes M.D., Barragán Martín A.B., Simón Márquez M.D., Tortosa Martínez B.M., Gázquez Linares J.J. Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*. 2021;13(8):4575. doi:10.3390/su13084575
60. Klapp T., Klapp A. Gustafsson J.E. Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. 2024;39:275–296. doi:10.1007/s10212-023-00690-9
61. Hazova S.A., Shipova N.S. Individual resources and flexibility of coping behaviour at different age periods. *Smolenskij medicinskij al'manah = Smolensk Medical Almanac*. 2021;4:215–219. (In Russ.) doi:10.37963/SMA.2021.4.340
62. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, perspectives. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological Research*. 2011;4(17):1–12. (In Russ.) doi:10.54359/ps.v4i17.850
63. Marakshina Yu.A., Ismatullina V.I., Lobaskova M.M. Stress and coping strategies in college students: a review of research. *Clinical and Special Psychology = Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2024;13(2):5–33. (In Russ.) doi:10.17759/cpse.2024130201
64. Fomina T.G., Morosanova V.I. Self-regulation, maths self-efficacy, maths interest and mathematics achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Science*. 2017;4(6):33–40. doi:10.18844/prosoc.v4i6.2909
65. Vojtexovich T.S., Simonova N.N. Self-regulation features of workers in different groups of rotational labour professions in the Far North. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2018;2:133–168. (In Russ.) doi:10.21702/rpj.2018.2.6
66. Terekhina A.N. A training sledge and a kerosene lamp, or TundraSkills for the nomad kindergarten teacher. *Sibirskie istoricheskie issledovaniya = Siberian Historical Studies*. 2018;(4):42–65. (In Russ.) doi:10.17223/2312461X/22/3
67. Wang M.T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: a school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*. 2020;5(4):419–433. doi:10.1007/s40894-019-00115-z
68. Fomina T.G., Morosanova V.I. Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren. *Jeksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology*. 2019;12(3):164–175. (In Russ.) doi:10.17759/exppsy.2019120313
69. Potanina A.M., Morosanova V.I. Individually-typological features of the relationship of conscious self-regulation, psychological well-being, and academic achievement in 6th grade students. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2023;1–2(4):27–47. doi:10.11621/nicep.2023.0402
70. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Potanina A.M. Regulatory resources of professional self-determination in students under stress: research approaches and theoretical foundations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2024;47(2):31–60. (In Russ.) doi:10.11621/LPJ-24-14

71. Harahap N., Badrujaman A., Hidayat D. Determinants of academic stress in students. *Bisma. The Journal of Counseling*. 2022;6(3):335–345. doi:10.23887/bisma.v6i3.53548
72. Danilova M.V. Adolescents' hardiness and the ways to respond to stressful situations in relation to child-parent relationship. *Natsional'nyy psihologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*. 2023;1 (49):32–43. doi:10.11621/npj.2023.0103
73. Fullerton D.J., Zhang L.M., Kleitman S. An integrative process model of resilience in an academic context: resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *Plos ONE*. 2021;16(2):e0246000. doi:10.1371/journal.pone.0246000
74. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanovа V.I. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: a two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*. 2020;10(3):67. doi:10.3390/bs10030067
75. Dekhtiarenko A.A., Savchenko N.L., Shliagina E.I. Various effects of personal traits on the components of subjective well-being. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya = Lomonosov Psychology Journal*. 2023;46(3):120–142. (In Russ.) doi:10.11621/LPJ-23-30
76. Amaral F.A., Krägeloh C., Henning M.A., Moir F. Career indecision, depressive symptoms, self-efficacy and negative thoughts when transitioning from high school: a scoping review. *Australian Journal of Career Development*. 2023;32(2):158–169. doi:10.1177/10384162231180339
77. Arbona C., Fan W., Phang A., Olvera N., Dios M. Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: a mediation model. *Journal of Career Assessment*. 2021;29(4):699–716. doi:10.1177/10690727211002564
78. Shin Y.J., Lee J.Y. Self-focused attention and career anxiety: the mediating role of career adaptability. *The Career Development Quarterly*. 2019;67(2):110–125. doi:10.1002/cdq.1217
79. Morosanovа V.I., Kondratyuk N.G. Vybor professii i osoznannaja samoreguljacija cheloveka = Choosing a profession and the conscious self-regulation. In: Znakov V.V., Zhuravlev A.L., eds. *Psihologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniya, obshheniya i dejatel'nosti = Psychology of Man as a Subject of Cognition, Communication and Activity*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2018:1982–1988. (In Russ.)
80. Abulkhanovа K.A. Ontologicheskij podhod S. L. Rubinshtejna v metodologii izuchenija lichnosti i sub'ekta = S. L. Rubinstein's ontological approach in the methodology of studying personality and subject. In: Abulkhanovа-Slavskaja K.A., ed. *Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S.L. Rubinshtejna = Philosophical and Psychological Heritage of S. L. Rubinstein*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2011:62–80. (In Russ.) Accessed August 11, 2024. <http://www.slru-binstein-society.ru/engine/documents/document401.pdf>

#### Информация об авторах:

**Моросанова Варвара Ильинична** – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-7694-1945, ResearcherID J-5946-2016. E-mail: morosanovа@mail.ru

**Бондаренко Ирина Николаевна** – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-5539-1027, ResearcherID P-6901-2016, Scopus Author ID 56964809500. E-mail: pondi@inbox.ru

**Доливец Софья Сергеевна** – лаборант лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация. E-mail: sofyaadolivets@gmail.com

**Вклад соавторов:**

В.И. Моросанова – разработка концепции статьи, анализ теоретического материала, подготовка текста статьи, формулировка выводов.

И.Н. Бондаренко – сбор информации, подготовка аналитических материалов, написание разделов статьи, оформление разделов статьи, работа над библиографией.

С.С. Доливец – сбор информации, оформление разделов статьи, работа над библиографией.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 25.09.2024; поступила после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 15.01.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Varvara I. Morosanova** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief of Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-7694-1945, ResearcherID J-5946-2016. E-mail: morosanova@mail.ru

**Irina N. Bondarenko** – Cand. Sci. (Psychology), Leading Scientific Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-5539-1027, ResearcherID P-6901-2016, Scopus Author ID 56964809500. E-mail: pondi@inbox.ru

**Sof'ya S. Dolivec** – Laboratory Assistant, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation. E-mail: sofyadolivets@gmail.com

**Contribution of the authors:**

V.I. Morosanova – development of the article concept, analysis of theoretical material, conclusions formulation.

I.N. Bondarenko – information collection, preparation of analytical materials, article sections writing, article sections designing, developing a working bibliography.

S.S. Dolivec – information collection, article sections designing, developing a working bibliography.

**Conflict of interest statement.** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 25.09.2024; revised 20.12.2024; accepted 15.01.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.