

Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи

Софья Нартова-Бочавер, Василий Бардадымов,
Виктория Ерофеева, Милана Хачатурова, Нарине
Хачатрян

Статья поступила
в редакцию
в мае 2023 г.

Нартова-Бочавер Софья Кимовна — доктор психологических наук, профессор департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Армянский пер., 4, стр. 2. E-mail: snartovabochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8061-4154> (контактное лицо для переписки)

Бардадымов Василий Анатольевич — кандидат психологических наук, исполнительный директор, благотворительный фонд «Школы мира». E-mail: v.bardadymov@uwcnc.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>

Ерофеева Виктория Георгиевна — стажер-исследователь, аспирантка департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: yerofeyeva.victoria@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>

Хачатурова Милана Радионовна — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mhachaturova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>

Хачатрян Нарине Гагиковна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета философии и психологии, Ереванский государственный университет. E-mail: n_khachatryan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-7131>

Аннотация

Обучающаяся молодежь представляет собой особую социально-возрастную группу, имеющую специфическую траекторию развития, которую называют «становящаяся взрослость». У студентов тайминг задач развития, свойственных возрасту, отличается от того, который свойственен необучающейся молодежи, и подчиняется основной цели — приобретению профессии через долгое обучение. Как результат, эта группа подвержена высоким стрессам, психологически неустойчива и нуждается в поддержке социальных и психологических служб. Теоретическую рамку исследования составляют идеи психологии становящейся взрослости, концепция психологического благополучия и событийно-ситуационный подход. Проведены два эмпирических исследования с участием обучающихся в колледже, бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. В первом исследовании участвовали 337 респондентов, из них 243 девушки. Средний возраст — 20,9 года, $SD_{\text{возраст}} = 3,0$. Проведен опрос, в котором использовались открытые вопросы о трудностях, переживаемых студентами в университете, с последующим структурным табличным тематическим анализом данных. Составлен чек-лист «Трудные жизненные ситуации студентов», включающий 49 трудно-

стей. Во втором исследовании участвовал 751 респондент, из них 613 девушек. Средний возраст — 19,0 лет, $SD_{\text{возраст}} = 4,3$. В этой выборке 301 респондент переехал для обучения в другой город, из них 23 сменили страну, 416 человек обучаются в том же городе, в котором родились. Для упорядочивания выделенных трудностей использовался метод кластеризации данных. Выделены восемь кластеров: Адаптация к техническим условиям обучения, Адаптация к новой ступени обучения, Недостаток физических и психологических ресурсов, Организация занятий учебным заведением, Социальные условия обучения, Текущие жизненные задачи, Адаптация к новому месту, Потери и страх потерь. Проанализированы самые частые и самые редкие трудности, количество и конфигурация которых различаются в зависимости от пола, ступени образования и факта переезда (трудностей больше у девушек, у студентов бакалавриата и у тех, кто сменил место жительства во время учебы). Полученные результаты позволяют сделать работу психологических служб вузов более эффективной.

Ключевые слова обучение, становящаяся взрослость, трудные жизненные ситуации, стресс, адаптация, степень образования

Для цитирования Нартова-Бочавер С.К., Бардадымов В.А., Ерофеева В.Г., Хачатурова М.Р., Хачатрян Н.Г. (2024) Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 170–202. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17187>

Difficult Life Situations of Modern Learning Youth

Sofya Nartova-Bochaver, Vasily Bardadymov, Victoria Yerofeeva, Milana Khachaturova, Narine Khachatryan

Sofya K. Nartova-Bochaver — Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Department of Psychology, HSE University. Address: 4/2 Armyansky Lane, Moscow 101000, Russian Federation. E-mail: snartovabochover@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8061-4154> (corresponding author)

Vasily A. Bardadymov — PhD in Psychology, CEO, “Scholae Mundi Russia” Charity Foundation. E-mail: v.bardadymov@uwcnc.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>

Victoria G. Yerofeeva — Fellow Researcher, PhD Student, Department of Psychology, HSE University. E-mail: yerofeyeva.victoria@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>

Milana R. Khachaturova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, HSE University. E-mail: mhachaturova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>

Narine G. Khachatryan — PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Personality psychology, Department of Philosophy and Psychology, Yerevan State University. E-mail: n_khachatryan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-7131>

Abstract The difficult life situations (DLS) of modern learning youth are considered. The young people who are studying represent a special socio-age group that has a specific trajectory of development, called “emerging adulthood”. Its specifics is that the development tasks have a different timing, obeying the main goal — the acquisition of a profession through long training. As a result, this group is subject to high stress, is

psychologically unstable and needs the support of social and psychological services. The theoretical framework included the ideas of development in emerging adulthood, research of psychological well-being and event-situational approach. Two empirical studies were conducted with participating the college, bachelor's, master's and postgraduate students. The study 1 involved 337 respondents, $M_{age} = 20.9$, $SD_{age} = 3.0$, 243 female. We used open-ended questions concerning the difficulties experienced by students at the university, followed by a structural tabular thematic analysis. The checklist "Difficult life situations of students, DLS-stud" has been compiled, including 49 difficulties. 751 respondents participated in study 2, $M_{age} = 19.0$, $SD_{age} = 4.3$, 613 female. 301 people have moved to study (23 have changed their country), 416 were studying in the same city where they were born. The data clustering method was used to organize the selected difficulties. Eight clusters were identified: Adaptation to the technical conditions of studying, Adaptation to a new stage of studying, Lack of physical and psychological resources, Organization of classes at an educational office, Social conditions of studying, Current life tasks, Adaptation to a new place and Loss and fear of loss. The most frequent and rare difficulties are analyzed, the number and configuration of which vary depending on gender, level of education, and the fact of moving (more for girls, undergraduate students and those who changed their place of residence during their studies). The results obtained can make the work of university psychological services more effective.

Keywords learning, emerging adulthood, difficult life situations, stress, adaptation, education level

For citing Nartova-Bochaver S.K., Bardadymov V.A., Yerofeeva V.G., Khachaturova M.R., Khachatryan N.G. (2024) Difficult Life Situations of Modern Learning Youth. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 170–202 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17187>

1. Постановка проблемы

Статья посвящена идентификации трудных ситуаций в жизни современной обучающейся молодежи. Эта социально-возрастная группа — субъект решений, которые будут определять развитие политики, экономики и культуры нашей страны, и потому исключительно важно прикладывать все возможные усилия для укрепления их душевной устойчивости и повышения личностной зрелости. Актуальной задачей является разработка инструментов диагностики и средств воздействия, способствующих сохранению психического здоровья молодежи, особенно интеллектуалов, поскольку это основа безопасного существования всей популяции.

С тех пор как эволюция сделала ставку на развитие интеллекта, траектория развития человечества существенно изменилась [Дольник, 1994]. Демографически это выразилось в том, что современные профессии требуют более долгого времени обучения: фактически оно продолжается на всех стадиях профессиогенеза, а детство как фаза подготовки к взрослению стало удлиняться, отодвигая наступление субъективной и объективной зрелости, с ее правами и обязанностями, на более поздний период жизни. Изменение тайминга включения во взрослую жизнь и социальных ожиданий от взрослеющего человека (*social clock*) было обуслов-

лено также четырьмя революциями, которые происходили во второй половине XX в.: технологической, сексуальной, движениями за права женщин и за права молодежи [Arnett, 2000; Neugarten, 1968]. Эти изменения не протекают поступательно и гармонично: в частности, интеллектуально сильная молодежь иногда остается инфантильной в некоторых сферах жизни. Процесс обучения, достаточно сложного в силу увеличивающегося потока информации, сопровождается напряжением, имеющим разные источники.

Одновременно с изменением тайминга вступления во взрослую жизнь произошла и другая социальная трансформация: образование, в том числе и высшее, утратило свой элитарный характер, стало более многообразным и демократичным. По данным МИРЭА, примерно треть российского населения в возрасте от 25 до 64 лет имеет высшее образование¹. И если средневековые университеты и учебные заведения Нового времени были достаточно закрытыми организациями, ориентированными на «штучных» выпускников, к индивидуальным особенностям которых было легко приспособиться, то с увеличением доступности и массовости образования в университетах стали обучаться люди с более вариативным спектром индивидуальных особенностей, в том числе и сильно различающиеся по резистентности к стрессу. «У молодого человека, поступившего в вуз, часто полностью меняется образ жизни, начиная от переезда на новое место жительства и самостоятельного решения вопросов финансового самообеспечения и заканчивая необходимостью успешно адаптироваться в новом коллективе и справляться с возросшими академическими нагрузками» [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022. С. 3]. Изменившиеся социальные условия взросления и ставшие в условиях массовизации высшего образования значимыми для большого числа молодых людей проблемы адаптации к обучению в вузе делают проблему психологического благополучия обучающейся молодежи чрезвычайно актуальной. Исследования последних десятилетий свидетельствуют о том, что молодые люди все реже справляются с психическим напряжением без помощи профессионалов [Горбунова, 2018; Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013].

Прогрессивные вузы открывают собственные психологические службы, для того чтобы поддерживать студентов в моменты перегрузок, выгорания, экзаменационного и других специфических стрессов, причем работа в этих службах уже стала одной из наиболее востребованных сфер деятельности современных психологов². Однако психологические службы — это скорая помощь;

¹ МИРЭА (2022) Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>

² Минобрнауки России (2022) Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsiya-razvitija-seti-psikhologicheskikh-sluzhb-v-obrazovatelnykh-organizatsijakh-vysshego/>

они имеют дело с симптомами неблагополучия, но не изучают систематически его причины. Между тем причины эти могут иметь разную природу, быть эндогенными (внутренними, связанными с состоянием или индивидуальными особенностями студента) или внешними, обусловленными организацией учебного процесса, тоской по дому, трудностями адаптации к большому городу, университетской жизни и проч. Нельзя недооценивать и роль образовательной микросреды, которая может усиливать или ослаблять макросредовые воздействия [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022]. Нередко проблем удается избежать путем целенаправленного изменения образа жизни студентов и с помощью сервисных служб вуза, занятых организацией учебного процесса и досуга молодежи, в том числе в общежитиях. Некоторые трудности легко преодолимы при сравнительно небольших усилиях специалистов. Например, психологическую несовместимость соседей по общежитию сравнительно просто устранить, оценив циркадианные ритмы («совы» — «жаворонки») и другие легко диагностируемые индивидуальные особенности для оптимизации взаимодействия проживающих вместе студентов.

В обоснование актуальности нашего исследования можно привести следующие социальные, практические и научные аргументы.

Во-первых, необходимо не просто снижать психологическое напряжение, связанное с процессом обучения, а вырабатывать у молодежи навыки подготовки к нормативным и неизбежным жизненным трудностям, адаптации и совладания с ними.

Во-вторых, важно повышать эффективность высшего образования: примерно 21% российских студентов выбывают, не завершив обучение [Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013]. В условиях массового бесплатного образования, когда на бюджете обучаются более 90% студентов, такой отсев становится не только психологической, но и экономической проблемой.

В-третьих, для спецификации стрессоров требуется провести экологически валидное исследование, отражающее состояние дел в России, без механического переноса опыта других стран³ [Горбунова, Кондратьева, 2013].

2. Обучающаяся молодежь как представители становящейся взрослости

Расширение границ условного «детства», связанное с необходимостью долгого обучения, привело к изменению акцентов в траектории взросления [Arnett, 2000]. Двадцать лет назад была предложена концепция становящейся взрослости (*emerging adulthood*), описывающая особенности современной обучающейся молодежи [Arnett, 2000; 2014; Wood et al., 2018]. Согласно эмпирическим

³ Мониторинг студенческой жизни / Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. М., 2012: <https://cim.hse.ru/student>

данным, полученным преимущественно в США, обучающаяся молодежь составляет особую когорту, которая включает людей в возрасте примерно от 18 до 29 лет. Эти возрастные рамки, однако, не являются жесткими, и главный критерий отнесения человека к когорте *emerging adulthood* — факт включенности в учебную деятельность. Таким образом, становящаяся взрослость — это не просто возрастная категория, а особая траектория ее проживания, обусловленная образом жизни обучающегося человека.

Дж. Арнетт описал «пятизвездие» признаков становящейся взрослости, которые и составляют особенности этого периода [Arnett, Mitra, 2020]. Представители этой группы фокусируются на исследовании собственной идентичности, находя новые эмпирические ответы на вопрос «Кто я?». Они нестабильны в эмоциях и поведении, у них часто меняется не только настроение, но также цели и привычки. Они сосредоточены на себе и несколько эгоцентричны. Еще одна особенность этой когорты — переживание *in-between*: состояние перехода из подростков в зрелость, в силу чего обучающаяся молодежь сохраняет некоторые инфантильные черты, но уже устремлена в будущее. И наконец, несмотря на видимую противоречивость психологических изменений внутри данной траектории развития, они парадоксально оптимистичны в отношении своих возможностей в будущем. Этот оптимизм нередко имеет иллюзорный характер, и в действительности представители данной группы психологически очень уязвимы и хрупки.

Специфика рассматриваемой когорты населения имеет под собой вполне объективные основания. Третье десятилетие жизни человека отмечено множеством дестабилизирующих факторов внутренней и внешней природы [Kessler et al., 2005; Robinson, 2020]. Так, особенности нейрогормональной организации в этот период жизни предрасполагают к высокой импульсивности, ослаблению самоконтроля и повышенной сексуальности, и эти побуждения вступают в противоречие с задачей развития, ориентированной на самоконтроль и усердие. Кроме того, образовательные цели побуждают молодых людей к путешествиям в другие страны, что нередко добавляет стресса и напряжения от необходимости приспособляться к новому жизненному укладу [Nartova-Bochaver et al., 2024]. Период *emerging adulthood* обрамлен двумя возрастными кризисами — кризисом семнадцати лет и кризисом первой четверти жизни (*first-quarter crisis*), которые проживаются с разной успешностью. Нейрогормональная активность, закономерные переломные периоды развития, связанная с началом обучения в вузе смена образа жизни — все эти факторы, вместе взятые, обуславливают падение психологической устойчивости, проявляющееся в разных формах. В рассматриваемый возрастной период отмечается всплеск криминального поведения, именно на этот возраст часто приходится первые эпизоды шизофрении и других дисгар-

моничных проявлений развития: тревожных расстройств, биполярного расстройства, химической зависимости [Kessler et al., 2005; Neugarten, 1968; Robinson, 2020]. Усиливаются и непатологические, но рискованные виды поведения: потребительство, вытесняющее высшие потребности, сексуальная либерализация, замещающая романтическую привязанность с обязательствами, склонность к бездомному образу жизни и др. [Smith et al., 2011].

В результате этих неблагоприятных явлений задерживается решение традиционных задач развития [Havighurst, 1954]. Так, молодые люди позже сепарируются от родителей, вступают в романтические отношения и заводят собственную семью. У обучающейся молодежи траектории, по которым происходит социальная рецентрация — смена круга значимых других с родительской семьи на тех, кого выбирают сами, — отличаются от тех, кто не учится [Seiffge-Krenke, 2016; Tanner, 2006]. Дж. Арнетт высказывает предположение, что в странах менее экономически устойчивых и более коллективистских по преобладающей культуре маркеры «пятизвездия» могут быть менее выраженными. В России культурно специфические проявления становящейся взрослости только начинают изучаться, и к настоящему моменту мы не можем быть уверены, что отмеченные признаки становящейся взрослости имеют универсальный характер. Тем не менее некоторые из этих признаков вполне согласуются с данными, полученными в России [Клементьева, 2023; Маленова, Потапова, 2018; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Харламенкова, 2017; Yerofeyeva et al., 2024].

Итак, проблема психологического благополучия учащейся молодежи обоснованно привлекает внимание все большего числа исследователей и практиков, фокусирующихся и на состоянии личности, и на содержании самого процесса адаптации к обучению на следующей, отличной от школы, образовательной ступени. В подавляющем большинстве работ, однако, используется диспозиционный подход, т.е. разные показатели психологического благополучия (устойчивость, удовлетворенность жизнью и др.) рассматриваются как устойчивые черты личности [Нартова-Бочавер, 2023; Germani et al., 2021; Nartova-Bochaver, Korneev, Bochaver, 2021]. Соответственно усилия психоразвивающих программ направлены в первую очередь на развитие и укрепление этих черт, что достаточно проблематично, учитывая высокую наследуемость структуры личности [Нартова-Бочавер, 2023; Nartova-Bochaver, Korneev, Bochaver, 2021; Germani et al., 2021]. Другое ограничение диспозиционного подхода — это абстрагирование от событий и обстоятельств, которые служили триггером или причиной дезадаптивного состояния человека, т.е. игнорирование контекста проявлений дезадаптации или даже болезни.

На наш взгляд, для целей идентификации, профилактики и снижения рисков благополучия больше подходит событий-

но-ситуационный подход, учитывающий помимо индивидуальных качеств свойства ситуаций, в которых оказался человек [Blum, Schmitt, 2017; Rauthmann, Sherman, 2018]. Именно события и ситуации во многом определяют тот эмоциональный или поведенческий ответ, который будет получен [Тарабрина и др., 2017]. События и ситуации — это феномены прижизненного опыта, в отличие от черт личности, и потому лучше поддаются корректировке. Собственно говоря, именно события и ситуации задают пространство психологического воздействия.

Ситуационный подход развивается в рамках психологии повседневности, и это чрезвычайно важно применительно к студенческой жизни, которая, к счастью, чаще отмечена не экстремальными событиями, а устойчивым повседневным стрессом. Повседневный стресс представляет собой особый вид давления со стороны среды: он не всегда вызывает реакцию мобилизации, часто проходит незаметно для сознания, однако обладает накопительным эффектом, который и приводит в некоторый момент к дезадаптации [Нартова-Бочавер, 2019]. Согласно средовой концепции стресса [Анцыферова, 1994; Битюцкая, 2020; Harrison, 1985], он берет начало в рассогласовании между требованиями извне и способностями субъекта соответствовать этим требованиям, в несовпадении образа среды (в нашем случае — университетской) с самооценкой студента [Hamaideh, 2011]. Иначе говоря, если индивидуальные качества, ожидания и, конечно же, способности не отвечают требованиям университетской жизни, и в первую очередь учебным задачам, возникает внутриличностное напряжение, затем стресс и, возможно, болезнь.

Итак, студенческая жизнь может не только переживаться как романтическое время полета и процветания, но и видеться чередой вызовов и трудностей, через которые приходится пробираться будущему интеллектуалу [Маленова, Маленов, Федотова, 2019]. Изучая разные стороны адаптации или дезадаптации к студенческой жизни, исследователи отмечают, что наиболее сложным является первый год обучения [Claborn, Kane, 2012; Ferrara, 2022; Pownall, Harris, Blundell-Birtill, 2022]. Студенческая жизнь радикально отличается от школьной: изменяется способ организации учебы — контролируется результат, а не процесс, возникает конкуренция, многим студентам приходится сменить место жительства, и они испытывают сильную тоску по дому. Весь жизненный уклад студента не похож на тот, к которому он привык в школьные годы. На других ступенях обучения, например в аспирантуре, тоже возникают специфические трудности, связанные с решением более «взрослых» задач — с необходимостью совмещать учебу, работу и семью, искать перспективное с точки зрения продолжения карьеры место работы [Dericks et al., 2019].

За рубежом уже предпринимались попытки анализировать студенческую жизнь с точки зрения насыщенности экстремальными

ми или стрессовыми событиями. С этой целью, в частности, разработан Опросник студенческих стрессов (*Undergraduate Stress Questionnaire*), в котором выделяются источники напряжения широкого спектра, от больших несчастий — пережить смерть родителей или стать жертвой преступления — до простых неприятностей, таких как оказаться в скучном коллективе, потерять зачетку, неудачно подстричься или нарушить режим дня [Crandall, Preisler, Aussprung, 1992]. В Опроснике стрессов студенческой жизни (*Student-Life Stress Inventory*) [Gadzella, 1994] идентифицированы не только стрессоры, но и субъективные реакции на них, и разделяются фрустрации, конфликты, давление, жизненные изменения, динамика образа Я, учебные, социальные, личные жизненные события, а также реакции на физиологические, эмоциональные, поведенческие и когнитивные стрессоры. Шкала жизненных событий студентов (*The Life Events Scale for Students*) [Clements, Turpin, 1996] также представляет собой перечень травматичных событий разного уровня значимости, от смерти близких до нехватки карманных денег. Еще одна типология включает только два типа студенческих стрессоров: это академические перегрузки и финансовые затруднения [Salamonson et al., 2011], на ее основе создана Шкала академических стрессоров (*The Stressors in Students Scale*). Один из наиболее свежих инструментов — Опросник академической адаптированности для студентов университета (*Academic Adjustment Questionnaire for the University Students*) [Clinciu, Cazan, 2014]. В основе перечисленных опросников лежат разные теоретические подходы к пониманию процесса адаптации к вузу и совладания со стрессами: в одних представлены перечни событий и ситуаций, в других — психологические реакции студентов на эти стрессоры [Holmes, Rahe, 1967]. Неодинаковы и способы оценки: фиксируется частотность тех или иных событий в течение определенного промежутка времени, или используется шкала Ликерта для оценки степени согласия с утверждениями, или применяется дихотомическое оценивание. Перечисленные методы были созданы как исследовательские инструменты, хотя и ориентированные на практическое использование, в силу чего они проходили достаточно строгую психометрическую подготовку.

Однако использовать сегодня в России эти интересные подходы по ряду причин не представляется возможным. Во-первых, они создавались несколько десятилетий назад, и многие характеристики студенческого образа жизни с тех пор изменились: стала выше информационная нагрузка, в условиях глобализации обучение чаще стало предполагать адаптацию к чужой культуре и расставание с домом, университеты прошли испытание эпидемией COVID-19. Во-вторых, обучение в российских вузах имеет культурную специфику. Есть у рассмотренных инструментов и методологические недостатки: как правило, не разделены трудные жиз-

ненные ситуации, возникающие в учебе, и события личной жизни студентов, а также источники стрессов и ответы на них. Некоторые исследователи вообще считают стандартизированные методы слишком грубым инструментом для оценки как силы стрессора, так и стратегии совладания с ним [Битюцкая, 2020]. Но без идентификации и оценки стрессора невозможно организовать управляемое воздействие с целью преодоления его последствий [Битюцкая, Корнеев, 2021].

В отечественной психологии событийно-ситуационный подход считается авторитетным и перспективным. В социальной практике используется очень эвристичное определение трудной жизненной ситуации (ТЖС), закрепленное в ст. 3 Федерального закона № 195 РФ: это ситуация, «объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно»⁴. Перечень трудных обстоятельств представляет собой список повседневных или травматических стрессоров, которые государство считает неподвластными отдельному человеку, настолько сильными, что совладание с ними становится делом общества. В психологии трудная жизненная ситуация — это значимая негативная ситуация, сопровождающаяся беспокойством, повышенными затратами ресурсов, неподконтрольностью, неопределенностью, необходимостью быстрого реагирования, затруднениями в прогнозировании, трудностями принятия решения и признанием собственной некомпетентности в ее разрешении [Анцыферова, 1994; Битюцкая, 2020].

Что влияет на выраженность дезадаптаций в период становящейся взрослости? Эмпирические данные о гендерных различиях в составе факторов, вызывающих стресс, выглядят парадоксальными: несмотря на устойчивые гендерные различия в психологическом благополучии, различия в перечне событийных и ситуационных стрессоров между юношами и девушками нестабильны либо вообще не обнаруживаются. Так, К. Крендалл с соавторами не нашли различий в оценке масштаба стрессовых ситуаций между юношами и девушками — студентами колледжа [Crandall, Preisler, Aussprung, 1992], а Б. Гадзелла отметила у девушек более сильный стресс, вызванный жизненными переменами и давлением, что сказывается на физиологических, эмоциональных и поведенческих реакциях [Gadzella, 1994]. Юноши больше девушек

⁴ Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-10121995-n-195-fz-ob/>

склонны когнитивно оценивать трудные ситуации, и такая оценка уберегает их от чрезмерно разрушительного воздействия стресса. Э. Безек [Bezek, 2010] констатировала, что юноши и девушки одни и те же события переживают как факторы риска или поддержки. М. Матуд с соавторами [Matud, Ibáñez et al., 2023], напротив, обнаружили, что у девушек стресс чаще вызван конфликтами с членами семьи или романтическими партнерами, в то время как у юношей — событиями академической жизни. В другом исследовании М. Матуд с соавторами показали, что другими значимыми предикторами психологического благополучия в молодости являются более высокий уровень образования, а также у девушек — недостаточная социальная поддержка и у юношей — более молодой возраст [Matud, del Pino et al., 2023]. Что касается травмирующего воздействия тех или иных жизненных событий, наиболее последовательное подтверждение такого воздействия получено в отношении переезда в другой город и отселения от родителей при поступлении в университет, а также перехода от школьного обучения к другим образовательным ступеням [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Seiffge-Krenke, 2016].

Недавнее российское исследование, проведенное на репрезентативной выборке учащихся разных образовательных ступеней из разных регионов России, показало, что каждый пятый первокурсник имеет психологические трудности: эмоциональные проблемы (повышенную возбудимость, склонность к депрессивным состояниям, частые смены настроения и тревожность), а у каждого десятого отмечаются нарушения поведения и проблемы во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022]. Кроме того, в период эпидемии COVID-19 — очевидно, под влиянием и самой болезни, и резких изменений технологий образовательного процесса — у студентов и школьников участились и стали более интенсивными эпизоды ненормативного поведения, причем эти дезадаптивные проявления сохранились спустя значительное время после окончания эпидемии.

Наше исследование носит межпредметный характер, его теоретическая основа представлена несколькими научными областями. Мы опирались на новейшие исследования юношеского возраста и молодости [Кон, 1979; Нартова-Бочавер, Терюшкова, 2016; Arnett, 2001], на работы, посвященные психологическому благополучию [Головей и др., 2018; Нартова-Бочавер, 2019; Хачатурова, Ерофеева, Бардадымов, 2022; Шамионов, 2018; Connor, Davidson, 2003; Diener, Seligman, 2004], на концепцию психологии повседневности [Анцыферова, 1994; Harrison, 1985; Little, 2000; Thomae, 1996] и событийно-ситуационный подход в психологии [Битюцкая, 2020; Битюцкая, Корнеев, 2021; Дементий, Маленова, 2004; Маленова, 2007; Blum, Schmitt, 2017; Mischel, Shoda, 1999]. Наша

работа посвящена поиску ответов на следующие исследовательские вопросы.

1. Каково содержание трудных жизненных ситуаций, переживаемых обучающейся молодежью?
2. Различается ли содержание ТЖС у студентов разного пола и разных образовательных ступеней?

С этой целью проведены два эмпирических исследования на двух группах респондентов, собранных при помощи метода доступной выборки (*convenience sampling*). Участие было добровольным; от участников получено информированное согласие на анонимный анализ и возможную публикацию данных. Исследование одобрено Комиссией по этической оценке эмпирических исследовательских проектов департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ. Все данные собраны посредством сервиса 1ka.si.

3. Исследование 1. Идентификация трудных жизненных ситуаций обучающейся молодежи

Поставив цель идентифицировать жизненные ситуации, которые оцениваются и переживаются современной обучающейся молодежью как трудные, мы не имели в виду проверить ту или иную теоретическую модель, но планировали получить достоверный срез актуальных ТЖС, извлекая информацию из свободных высказываний самих студентов. Таким образом, исследование носит эксплораторный характер. Мы также не стремились создать строгий психометрически обоснованный инструмент со шкальным оцениванием; нам достаточно было получить перечень типичных трудностей.

3.1. Выборка

В исследовании участвовали 337 обучающихся разных ступеней образования: студенты колледжей ($n = 82$), бакалавриата, 1–2-х курсов вузов ($n = 47$), магистратуры ($n = 131$), аспиранты ($n = 76$). Среди них 243 девушки. Средний возраст участников — 20,9 года ($SD_{\text{возраст}} = 3,0$). Студенты и аспиранты обучались в московских вузах разной профессиональной направленности; младшие участники исследования — в международном колледже. Условия обучения в колледже и университетах были по возможности уравнены: все образовательные организации высокоселективные и предъявляют к учащимся высокие требования, подавляющее большинство студентов живут не в своем родном городе. Мы стремились диверсифицировать выборку, чтобы собрать избыточный пул ответов, гарантирующий, что существенных пропусков не будет. Эта необходимость была продиктована отсутствием обобщенной теоретической модели, на которую мы могли бы опереться. Данные собирались в 2020–2021 гг.

3.2. Метод Для идентификации ТЖС использовались открытые вопросы о трудностях, которые студенты и аспиранты пережили в университете. Метод выбран в силу его очевидных преимуществ для начального этапа работы в отсутствие теоретической модели: ответы относятся к опытам и событиям, которые произошли совсем недавно или продолжаются. Объем выборки более чем достаточен для использования открытых вопросов и их качественного анализа [Robinson, 2022].

Два первых вопроса носили маскирующий характер (хотя в будущем могут быть также проанализированы), третий вопрос основной.

1. Хотелось ли вам уехать в университет из своего дома?
2. Кто принял решение отправить вас в университет?
3. Пожалуйста, опишите, с какими трудностями вы на самом деле столкнулись во время учебы: академическими, эмоциональными, социальными, организационными, другими.

Студенты давали ответы в свободной форме, они отличались большим разнообразием. Примеры ответов: «разлука с домом и родными, чувство одиночества, чувство беспомощности в большом незнакомом городе, страх не быть “идеальной” в учебе»; «...я часто нервничаю по пустякам, поэтому иногда мне стоит больших усилий отвечать на предметах, особенно, если не спрашивают, как в школе, в которой я инициатором собственного ответа была редко, да и на экзаменах могу перенервничать»; «...низкий уровень преподаваемых знаний, отсутствие мотивации к изучению своей специальности, довольно скорая потеря интереса к своей специальности и процессу обучения»; «слишком сложно учиться на гуманитарной специальности, когда у тебя не очень хорошая память; трудно учиться в системе, построенной на рейтингах и соревновательности; трудно учиться из-за проблем со здоровьем — это, скорее, организационное; трудно было начать заниматься научными исследованиями без поддержки со стороны преподавателей».

Для обработки данных использовался структурный табличный тематический анализ (ST-TA) — метод промежуточный между тематическим анализом и нарративным анализом маленьких историй [Robinson, 2022]. В отличие от традиционного контент-анализа, ST-TA предполагает передачу смысла и контекста качественных тем с дословными примерами, взятыми из данных. Работа происходила следующим образом. Четыре эксперта — в этом качестве выступали авторы исследования — независимо друг от друга кодировали ответы первых случайно выбранных тридцати респондентов, используя индуктивно-дедуктивный метод (теоретически ожидаемые категории плюс выделенные из эмпи-

рического материала). Каждый эксперт заносил категории и темы в таблицу. Затем результаты обсуждались до достижения полного согласия экспертов. В ходе обсуждения текст перечитывался несколько раз, а категории и темы корректировались. Полученная кодировочная таблица стала основой для оценки высказываний всех респондентов; по ходу обработки материалов некоторые категории слегка изменялись и были также добавлены новые, которые не встречались у первых тридцати респондентов.

3.3. Результаты Результатом обсуждения стал список из 49 ТЖС, предварительно распределенных по шести темам, которые эксперты сочли наиболее точно отражающими содержание ответов респондентов: адаптация к условиям обучения (17 категорий), социальные трудности (8 категорий), эмоциональные трудности (2 категории), переезд (3 категории), организационные трудности (9 категорий), образ «Я» (3 категории) и стрессовые, чрезвычайные, экстремальные события вне учебы (7 категорий). Распределение ТЖС по темам и их насыщенность вполне ожидаемы с учетом периода сбора данных (во время пандемии, но до начала СВО) и отражают в основном повседневные стрессы. В ходе дальнейшего анализа, впрочем, выделены другие кластеры, так что это распределение, имеющее ориентировочный характер, далее не использовалось.

Полученный нами перечень представляет собой предварительный список ТЖС, переживаемых обучающимися разных ступеней образования (см. Приложение). Дальнейшая работа была направлена на упорядочивание утверждений этого списка и превращение его в исследовательский и диагностический метод.

4. Исследование 2. Кластеризация трудных жизненных ситуаций и их паттерны в зависимости от пола и образовательной ступени Во втором исследовании упорядочена структура предварительного перечня ТЖС и проанализирована частота ТЖС, типичных для юношей и девушек и для студентов разных ступеней образования.

Первоначально собраны данные 751 респондента; в ходе предварительного анализа ответов 34 из них исключены из выборки по причине отсутствия ответов на один или более вопросов. Таким образом, во втором исследовании участвовали 717 обучающихся разных ступеней образования: студенты колледжа ($n = 138$), бакалавриата ($n = 492$), магистратуры ($n = 55$), аспирантуры ($n = 30$), а также два вольнослушателя. Средний возраст — 19,0 ($SD_{\text{возраст}} = 4,3$). В выборке 613 респондентов женского пола, 301 человек переехал для обучения, при этом 23 обучающихся сменили страну, 416 человек обучаются в том же городе, в котором родились. Респонденты приглашены к участию из тех же вузов и колледжа, что и в первом исследовании.

4.1. Выборка

4.2. Метод Поскольку мы не ставили перед собой задачу создать психометрически точный исследовательский инструмент, для упорядочивания ТЖС проведен кластерный анализ. Распределение полученных результатов по кластерам проверялось с помощью *SPSS Statistics 26.0*. Мы использовали метод кластеризации данных через внутригрупповую связанность на основе квадратичного евклидова расстояния и стандартизации категорий по Z-значениям.

Исходя из целей данного исследования, необходимо выбрать максимальное количество кластеров, которые, с одной стороны, позволяли бы описать как можно более детально разные группы ТЖС, влияющих на обучение, а с другой — не ограничивались бы одной категорией. Для дальнейшего анализа использовались проверка надежности созданных кластеров и подсчет различий выраженности ТЖС в каждой из анализируемых групп.

4.3. Результаты Сравнение состава кластеров показало, что при девяти кластерах один вопрос («Много времени, затрачиваемого на дорогу в университет») выпадает из кластера. Визуальный анализ дендрограммы показал возможность формирования 6–9 кластеров (рис. 1). На этом основании принято решение о формировании 8 кластеров, наполнение которых отличается от выделенного первоначально эмпирически посредством анализа ответов респондентов на открытые вопросы. Полученным кластерам даны названия в соответствии с их содержанием. Кластер 1 *Адаптация к техническим условиям обучения* включает ответы респондентов, относящиеся к усталости и раздражению от необходимости использовать новые или избыточно технические средства обучения. Кластер 2 *Адаптация к новой ступени обучения* фиксирует сложности при переходе к новым формам контроля и самоорганизации, отличающимся от привычных. Кластер 3 *Недостаток физических и психологических ресурсов* отражает ощущение нехватки жизненных сил и навыков в связи с неспособностью поддерживать здоровый образ жизни. Кластер 4 *Организация занятий учебным заведением* включает дискомфорт и напряжение от неудобного режима обучения, предлагаемого учебными офисами. Кластер 5 *Социальные условия обучения* отражает сложности взаимодействия и психологическую несовместимость студента с однокурсниками, преподавателями, соседями по общежитию. Кластер 6 *Текущие жизненные задачи* относится к трудностям, вызванным таймингом студенческой жизни и необходимостью сочетать учебные и семейные обязанности. Кластер 7 *Адаптация к новому месту* показывает напряжение от необходимости адаптироваться к новому месту жительства, городу, культуре. Наконец, кластер 8 *Потери и страх потерь* объединяет внеучебные стрессы, неизбежно возникающие в повседневной жизни.

Поскольку кластеры на основе проведенного анализа содержали неравное количество вопросов, для расчета числовых показателей выраженности каждого кластера рассчитаны средние значения согласия с пунктами, входящими в кластер. Таким образом, каждый кластер представляет собой агрегированную переменную с ответами, распределенными в промежутке от 0 до 1.

Мы проанализировали частоту встречаемости каждой из ТЖС, т.е. долю респондентов, без разделения на группы, отметивших ее наличие. Наиболее частыми оказались:

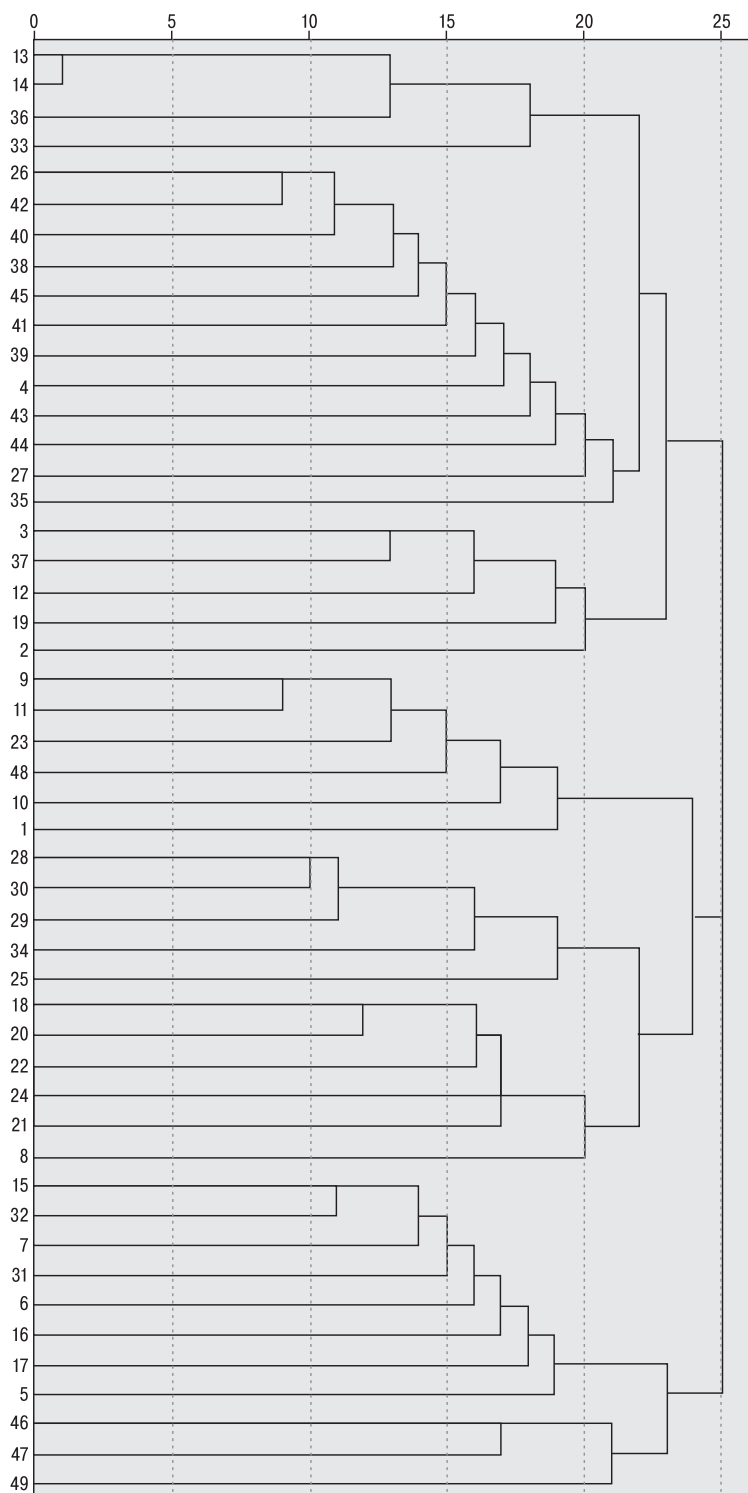
- тревога из-за успеваемости, экзаменов, подготовки публикаций; страх неудачи на экзамене и отчисления (81%);
- академическая перегрузка: большое количество занятий, экзаменов, учебного материала (79%);
- необходимость сохранять эмоциональную устойчивость (78%);
- нехватка свободного времени (77%);
- нарушения сна и нехватка времени на сон (75%);
- проблемы с тайм-менеджментом: дедлайны, прокрастинация, многозадачность, неумение планировать свою жизнь (73%);
- ослабление или утрата мотивации к учению и специальности, выгорание (69%);
- нездоровый образ жизни: малоподвижность, неправильное питание (66%);
- опасения в отношении собственной компетентности: синдром самозванца, низкая самооценка (65%);
- страх не найти достойную работу после обучения, отсутствие перспектив, невостребованность специальности (63%).

Эти трудности имеют массовый характер и потому, безусловно, требуют первоочередного внимания со стороны учебных офисов и психологических служб университетов.

Наиболее редкими оказались следующие трудности:

- война, вооруженные конфликты (8%);
- адаптация к обучению в многокультурной среде (12%);
- напряжение и конфликты с однокурсниками и соседями по общежитию (14%);
- трудности привыкания к самостоятельности в быту: стирать, поддерживать порядок в комнате и др. (16%);
- токсичная студенческая среда: отверженность, социальный остракизм, буллинг (16%);
- конфликты с преподавателями или научным руководителем (18%);
- болезнь и состояние здоровья близкого человека (20%);
- немотивированная отмена занятий и неявка преподавателей (20%).

Рис. 1. Распределение ТЖС по кластерам



Трудности, в которыми сталкивалась относительно небольшая часть выборки, очевидно, на момент проведения исследования следует считать не массовыми, а обусловленными индивидуальными особенностями или личными обстоятельствами того или иного студента. И тем не менее они заслуживают пристального внимания. Так, например, тот факт, что почти каждый пятый студент имел конфликт с преподавателем или научным руководителем, а каждый шестой жаловался на токсичную студенческую среду, безусловно, требует вмешательства и организации поддерживающих программ, направленных на развитие необходимых социальных компетенций. Эти вмешательства могут быть организованы психологическими службами или предложены как программы дополнительного образования, причем не только для студентов, но и для преподавателей и менеджерских служб университета.

В табл. 1 представлены результаты первичной статистической обработки полученных данных. Несмотря на то что некоторые ТЖС оказались содержательно не вполне однородными внутри кластеров, в которых они оказались, показатели согласованности везде значимы. Общий показатель альфа чек-листа при восьми показателях равен 0,736, на стандартизированных значениях — 0,738, а внутриклассовая корреляция по средним значениям равна 0,736, что значимо при $p < 0,01$. В средних значениях учитывалось количество пунктов в каждом кластере.

Таблица 1. **Дескриптивная статистика и надежность по выделенным кластерам**

№	Кол-во утверждений	Кластер	Среднее значение	SD	α	α	Внутриклассовая корреляция по средним значениям
1	6	Адаптация к техническим условиям обучения	0,44	0,29	0,63	0,63	0,63**
2	4	Адаптация к новой ступени обучения	0,67	0,26	0,51	0,52	0,51**
3	12	Недостаток физических и психологических ресурсов	0,60	0,23	0,74	0,74	0,74**
4	8	Организация занятий учебным заведением	0,33	0,25	0,69	0,69	0,66**
5	6	Социальные условия обучения	0,29	0,25	0,59	0,61	0,60**
6	4	Текущие жизненные задачи	0,43	0,32	0,58	0,58	0,58**
7	5	Адаптация к новому месту	0,23	0,26	0,61	0,61	0,61**
8	3	Потери и страх потерь	0,14	0,23	0,40	0,42	0,40**

** $p < 0,01$.

На следующем этапе анализа проведено сравнение показателей кластеров по полу, возрасту, опыту переезда для обучения и ступеням образования (табл. 2). Числовые показатели каждого кластера рассчитаны как средние значения согласия с пунктами, входящими в кластер.

Таблица 2. Различия по кластерам ТЖС в разных группах (критерии *H* Крускала – Уоллиса и *U* Манна – Уитни)

Группы / кластеры	Адаптация к техническим условиям обучения	Адаптация к новой ступени / обучения	Недостаток физических и психологических ресурсов	Организация занятий учебным заведением	Социальные условия обучения	Текущие жизненные задачи	Адаптация к новому месту	Потери и страх потерь
Мужчины	0,39	0,55	0,49	0,29	0,23	0,39	0,23	0,12
Женщины	0,45	0,69	0,62	0,34	0,30	0,44	0,23	0,15
<i>U</i> Манна – Уитни	28 084,00*	22 496,00**	21 551,00**	29 127,50	26 728,00**	29 619,00	31 739,50	30 123,00
Колледж	0,32	0,58	0,49	0,40	0,23	0,28	0,18	0,15
Бакалавриат	0,47	0,71	0,64	0,32	0,31	0,44	0,24	0,14
Магистратура	0,48	0,62	0,55	0,28	0,28	0,58	0,24	0,16
Аспирантура	0,45	0,59	0,54	0,28	0,29	0,62	0,25	0,16
<i>H</i> Крускала – Уоллиса	33,92**	40,43**	44,53**	16,28**	17,64**	67,92**	9,93*	2,32
Был переезд	0,47	0,67	0,62	0,30	0,33	0,45	0,34	0,14
Не было переезда	0,42	0,67	0,58	0,35	0,26	0,42	0,15	0,14
<i>U</i> Манна – Уитни	56 907,50*	62 600,00	57 824,00	56 758,00*	52 578,50**	58 917,50	35 870,50**	62 574,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

По всем кластерам, кроме кластера «Потери и страх потерь», получены значимые различия в зависимости от пола, ступени образования и факта переезда. И количество, и конфигурация ТЖС зависят от пола (трудностей больше у девушек), ступени образования (трудностей больше в бакалавриате) и факта переезда в другой город (больше у переехавших). У девушек значимо больше трудностей, связанных с адаптацией к техническим условиям обучения, к переходу на новую ступень, они чаще переживают недостаток физических и психологических ресурсов и чувствуют себя истощенными. Если сравнивать между собой представителей четырех образовательных ступеней, оказывается, что субъективно наиболее труден переход от колледжа к бакалавриату. Именно в бакалавриате отмечается наибольшее количество ТЖС, к которым позже студенты, видимо, могут адаптироваться.

Для каждой образовательной ступени характерна своя конфигурация трудностей. Рассмотрим ТЖС, занимающие в каждом случае первые три рейтинговые позиции. Студенты колледжа в первую очередь отмечают трудности адаптации к новой ступени, которая по многим параметрам отличается от школы, а также жалуются на нехватку физических и психологических ресурсов и несовершенство организации учебного процесса. Очевидно, что юноши и девушки переживают много изменений в образе жизни и легко истощаются, что связано и с продолжающимся физиоло-

гическим взрослением. В бакалавриате первые ранговые места также заняты трудностями адаптации к новой ступени и истощение, но на третьем месте находятся трудности от переизбытка технических средств обучения — возможно, потому что сбор данных происходил во время пандемии, когда очная система обучения резко перестраивалась на заочную.

В магистратуре от колледжа тоже отличается только третья позиция: наряду с адаптацией к новой ступени и нехваткой ресурсов студенты отмечают сложности текущих жизненных задач. Возможно, учебные требования становятся более строгими, а личная или семейная жизнь также начинает наполняться обязательствами. У аспирантов текущие жизненные задачи, к которым относится совмещение работы, учебы и семьи, выходят на первый план и занимают первую строчку рейтинга, а за ними следуют все те же трудности адаптации к данной ступени образования и жалобы на усталость. Влияние фактора переезда проявилось в том, что у студентов, которые обучались в чужом городе, все трудности были более выраженными, кроме адаптации к новой ступени и истощения, — по-видимому, студенты, приехавшие преимущественно в столичные вузы, обладают большей осведомленностью о форме обучения или большей мотивированностью.

5. Обсуждение общих результатов

Итак, нами предложен новый подход к пониманию психологического благополучия и адаптации обучающейся молодежи, сочетающий в себе конструктивные идеи исследований становящейся взрослости, психологии повседневности и ситуационно-событийного подхода к пониманию личностной резистентности. Эта методологическая основа делает исследование, на наш взгляд, экологически валидным, поскольку фокусируется на конкретной реальности, не вырванной из естественного контекста. В то же время наши результаты не могут быть сопоставлены напрямую с данными других исследователей, поскольку в такой теоретической рамке, насколько нам известно, исследование проводилось впервые.

Используя структурный табличный тематический анализ, мы выделили 49 ТЖС, типичных для всей обследованной группы, репрезентативной в перспективе использования качественного метода. Затем была осуществлена кластеризация ТЖС, в результате чего выделены восемь кластеров разного содержания. Полученный список трудностей представлен как чек-лист с дихотомическими оценками (да/нет), названный «Трудные жизненные ситуации студентов» и предназначенный для сортировки этих трудностей и определения наиболее частых в группе или типичных для отдельного индивида. Легко заметить, что кластеры отличаются локусом и возможностью контроля тех или иных труд-

ностей: так, если организовать учебный процесс при внимании к этому вопросу со стороны учебных офисов относительно легко, равно как и наделить студента необходимыми навыками учебной деятельности, которые не встречались на прежних ступенях обучения, то вопросы мира и войны, болезни и смерти не поддаются контролю отдельных людей и даже организаций. Остальные кластеры предполагают возможность совершенствования психологических навыков студентов и потому относятся к компетенции самого обучающегося или психологических служб [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022].

Очевидно, что частота конкретных ТЖС обусловлена моментом сбора данных: в нашем исследовании опросы проводились в начале эпидемии COVID-19, когда образовательные организации переживали серьезный стресс, связанный с необходимостью вводить новые технологические решения для дистанционного обучения. В то же время студенты не отмечали большого беспокойства, связанного с экстремальными жизненными поворотами. Поэтому самыми типичными трудностями оказались те, что были связаны с повседневным напряжением от академического оценивания и стресса, вызванного учебными перегрузками. Травматичные события во внеучебной жизни отмечались на тот момент реже всех остальных. Возникает закономерный вопрос: насколько высока ценность этих данных с учетом существенного изменения социальной ситуации в последующий период? На наш взгляд, она сохраняется, потому что содержание ТЖС выявлено посредством достоверных надежных процедур, а их конфигурация, разумеется, может меняться в зависимости от места (вуза, региона) и момента времени (исторического периода).

Сравнение ТЖС у юношей и девушек, у обучающихся на разных ступенях системы образования, у переехавших для учебы в другой город и не совершавших переезда показало, что о наибольшем количестве ТЖС сообщают бакалавры и студенты, переехавшие для учебы в другой город или другую страну. Эти данные согласуются с результатами других исследований, в которых также выявлена наибольшая уязвимость тех молодых людей, которые переезжали в другой город и адаптировались к новой степени обучения, т.е. учащихся колледжа и первокурсников бакалавриата [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Claborn, Kane, 2012; Ferrara, 2022; Seiffge-Krenke, 2016; Pownall, Harris, Blundell-Birtill, 2022]. Первые ранговые места в списках ТЖС практически во всех группах занимали трудности, связанные с адаптацией к новой ступени образования, и переживание физического и психологического истощения. В нашей выборке у обучающихся женского пола обнаружилось больше ТЖС, чем у студентов мужского пола. Имеющиеся на этот счет сведения довольно противоречивы: с результатами некоторых ис-

следований наши данные не согласуются [Crandall, Preisler, Ausgrung, 19924; Gadzella 1994], но они соответствует результатам М. Матуд с соавторами [Matud, del Pino et al., 2023; Matud, Ibáñez et al., 2023], которые обнаружили, что стрессы у юношей и девушек вызваны разными жизненными событиями. Таким образом, девушки-бакалавры с опытом переезда представляют собой приоритетную группу при организации работы психологической службы. Паттерн ТЖС у аспирантов сильно отличается от паттернов других обучающихся, что неудивительно, учитывая специфику их жизненного периода, когда появляется семья и дети, что существенно расширяет зону личной ответственности и увеличивает нагрузки. Однако эти данные следует интерпретировать с осторожностью, учитывая малый объем выборки.

Анализ частот ТЖС позволил выделить массовые, практически нормативные для обучающихся тяжелые жизненные ситуации, которые требуют наиболее пристального внимания: страх неудачи и академическая тревога, перегрузка, нехватка свободного времени и времени на сон, проблемы с тайм-менеджментом, боязнь профессиональной невостребованности. Даже самый поверхностный взгляд на этот перечень позволяет увидеть возможные перспективы совладания с этими трудностями. Так, очевидно, что их можно преодолеть посредством тренинга достижений, оптимизации учебного плана и организации разного рода профессиональных практик и стажировок, способствующих ориентации будущих специалистов в актуальных запросах рынка труда. Практически каждая ТЖС может быть сглажена или предотвращена при слаженном взаимодействии учебных офисов, психологических и социальных служб вузов и, разумеется, при повышении психологической грамотности самого студента.

Заключая, мы можем констатировать, что исследовательские вопросы, поставленные в нашем исследовании, обрели ответы.

6. Ограничения исследования и перспективы его развития

Как и любое другое, наше исследование не свободно от недостатков, которые одновременно открывают перспективы продолжения исследования. Первое ограничение связано с условиями быстро меняющейся жизни и появлением новых стрессоров: если в момент сбора наших данных доминантой была эпидемия COVID-19, то сейчас социальную повестку формируют другие экстремальные события. Второе ограничение заключается в несбалансированности выборки по полу и ступеням образования. Однако в целом пропорция участников исследования отражает реальную ситуацию: студентов бакалавриата всегда больше, чем аспирантов.

Третье ограничение состоит в том, что, в силу неполной на текущий момент психометрической подготовки чек-листа «Трудные

жизненные ситуации студентов» он может пока рассматриваться либо как предварительный исследовательский инструмент, либо как прикладной метод. Мощные статистические приемы обработки недоступны в силу логики создания метода, однако в этом нет острой необходимости, поскольку наше исследование имеет выраженный практикоориентированный характер. Мы предполагаем продолжать апробацию чек-листа в новых условиях жизни и с привлечением более вариативной выборки, в частности студентов региональных вузов (в настоящем исследовании принимали участие преимущественно московские студенты). Мы планируем также оценить инвариантность выделенных кластеров на другой культуре: в соответствии с направлением нашего проекта — в Армении. Продолжение исследования предполагает возвращение к поиску ответов на вопросы, которые мы пока не предлагали респондентам. Например, какие трудности вам удалось преодолеть? Кто или что помогло вам в этом процессе? Кто или что препятствовало преодолению этих трудностей? Еще одна перспектива развития исследования состоит в использовании опробованного исследовательского алгоритма для идентификации полученной студентами помощи или способов самопомощи в преодолении выявленных трудностей.

Благодарности Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (научный проект № 20-513-05014) и Комитета по науке Министерства образования, науки, культуры и спорта Республики Армения (проект № SCS 20RF-164).

Авторы выражают признательность за помощь в сборе данных начальнику Психологической службы РАНХиГС Кириллу Даниловичу Хломову.

Приложение
Бланк чек-листа
«Трудные
жизненные
ситуации
студентов»

Инструкция

Дорогой друг!

В наше время невозможно прожить без хорошего образования, однако его получение — это долгий и напряженный период, в ходе которого люди преодолевают многочисленные трудности и стрессы. Ниже приведен перечень подобных ситуаций.

Пожалуйста, отметьте те из них, которые присутствуют в вашей жизни во время учебы в колледже/университете/аспирантуре.

Большое спасибо за участие в опросе!

№		Да	Нет
1	Когнитивные трудности, сложности с изучением некоторых предметов; обучение на чужом языке		
2	Адаптация к новому формату обучения и переходу на следующую ступень образования		
3	Академическая перегрузка (большое количество занятий, экзаменов, учебного материала)		
4	Проблемы с тайм-менеджментом (дедлайны, прокрастинация, многозадачность, умение планировать свою жизнь)		
5	Жесткие требования к уровню знаний/квалификации студентов		
6	Неясность критериев оценивания (явных и/или неявных) и несправедливость оценок		
7	Конфликты с преподавателями или научным руководителем		
8	Чрезмерная личная ответственность за профессиональное развитие и траекторию обучения		
9	Образование в онлайн-среде как форма обучения		
10	Сложности в освоении образовательных платформ обучения преподавателями и студентами		
11	Необходимость слишком часто использовать гаджеты в обучении		
12	Тревога из-за успеваемости, экзаменов, подготовки публикаций; страх неудачи на экзамене и отчисления		
13	Трудности исследовательской работы (курсовой/ выпускной/диссертационной), написания курсовой/выпускной/диссертационной работы		
14	Трудности защиты курсовой/выпускной/диссертационной работы, в том числе подготовка публикаций		
15	Слабое преподавание, некомпетентные преподаватели		
16	Расхождение собственных представлений о профессии с требованиями учебного заведения		
17	Немотивированная отмена занятий и неявка преподавателей		
18	Сложность взаимодействия с однокурсниками в ходе групповой и проектной работы		
19	Высококонкурентная студенческая среда		
20	Одиночество и трудности в поиске друзей		
21	Напряжение и конфликты с однокурсниками и соседями по общежитию		
22	Трудности в общении с друзьями, своим(ей) молодым человеком/девушкой		
23	Недостаток непосредственного межличностного общения в связи с онлайн-обучением		
24	Токсичная студенческая среда (отверженность, социальный остракизм, буллинг)		
25	Жизнь в многокультурном сообществе		
26	Ослабление или утрата мотивации к учению и специальности, выгорание		
27	Поддержание эмоциональной устойчивости		
28	Разлука с близкими и тоска по дому		
29	Трудности привыкания к самостоятельности в быту (стирать, поддерживать порядок в комнате и др.)		
30	Адаптация к новому месту/городу/людям (выход из зоны комфорта)		
31	Плохая организация учебного процесса (неудобное расписание; занятия в разных корпусах)		
32	Нехватка занятий, или недоступность материалов, или плохое техническое оснащение		
33	Финансовые и/или жилищные проблемы		
34	Бюрократические сложности в оформлении документов (социальной карты, регистрации и проч.)		
35	Много времени, затрачиваемого на дорогу в университет		
36	Сложность совмещения обучения с работой/семьей		
37	Нехватка свободного времени		
38	Неправильный образ жизни (малоподвижный, неправильное питание)		
39	Нарушения сна и нехватка времени на сон		
40	Опасения в отношении собственной компетентности (синдром самозванца, низкая самооценка)		

Окончание табл.

№		Да	Нет
41	Страх не найти (достойную) работу после обучения, отсутствие перспектив, невостребованность специальности		
42	Экзистенциальные конфликты (разочарование в профессии, измена себе, ощущение, что жизнь проходит мимо, и проч.).		
43	Напряжение и проблемы в родительской семье (в том числе развод родителей)		
44	Давление со стороны родителей и необходимость соответствовать их ожиданиям		
45	Болезнь и состояние своего здоровья, в том числе психического		
46	Болезнь и состояние здоровья близкого человека		
47	Смерть близких		
48	Пандемия, карантин и связанные с этим изменения жизни (кроме учебных)		
49	Война/вооруженные конфликты		

Обработка результатов⁵

Для получения показателя выраженности кластера трудных жизненных ситуаций необходимо подсчитать среднее арифметическое по оценкам каждой трудности, входящей в кластер.

Адаптация к техническим условиям обучения: 1, 12, 19, 27, 45, 47

Адаптация к новой ступени обучения: 4, 9, 10, 41, 24

Недостаток физических и психологических ресурсов: 7, 11, 13, 14, 15, 21, 25, 28, 29, 30, 33, 36

Организация занятий учебным заведением: 2, 8, 23, 32, 35, 38, 39, 48

Социальные условия обучения: 3, 5, 40, 42, 43, 44

Текущие жизненные задачи: 18, 22, 26, 27

Адаптация к новому месту: 6, 16, 17, 20, 31

Потери и страх потерь: 34, 46, 49

Литература

1. Анцыферова Л.И. (1994) Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, т. 15, № 1, сс. 3–18.
2. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. (2022) Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 6, сс. 4–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
3. Битюцкая Е.В. (2020) Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации. *Вопросы психологии*, т. 66, № 3, сс. 116–131.
4. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. (2021) Субъективное оценивание трудной жизненной ситуации: диагностика и структура. *Вопросы психологии*, № 4, сс. 100–113.
5. Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижцкая О.Ю., Савенышева С.С., Муртазина И.Р. (2018) Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 26, № 4, сс. 8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>

⁵ Для получения электронного ключа можно обратиться к авторам.

6. Горбунова Е.В. (2018) Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 110–131. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>
7. Горбунова Е.В., Кондратьева О.С. (2013) Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата. *Universitas*, т. 1, № 3, сс. 48–69.
8. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. (2013) Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 67–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>
9. Дементий Л.И., Маленова А.Ю. (2004) Трудности адаптации студентов к условиям обучения в вузе и способы их преодоления: результаты исследования. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 4, сс. 54–72.
10. Дольник В.Р. (1994) *Непослушное дитя биосферы*. М.: Педагогика-пресс.
11. Клементьева М.В. (2023) Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. (Психология)*, т. 13, № 2, сс. 164–182. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
12. Кон И.С. (1979) *Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности*. М.: Просвещение.
13. Маленова А.Ю. (2019) *Психология экзамена: ресурсный подход*. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.
14. Маленова А.Ю. (2007) Особенности представления о копинг-поведении и выбора копинг-стратегий студентами в ситуации экзамена. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 1, сс. 12–19.
15. Маленова А.Ю., Маленов А.А., Федотова Е.Е. (2019) Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 3, сс. 22–33. <https://doi.org/10.25513/2410-6364.2019.3.22-33>
16. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. (2018) Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации. *Клиническая и специальная психология*, т. 7, № 2, сс. 83–96. <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070206>
17. Нартова-Бочавер С.К. (2023) *Психология личности и индивидуальных различий*. СПб.: Питер.
18. Нартова-Бочавер С.К., Терюшкова Ю.Ю. (2016) Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности). *Принцип развития в современной психологии* (ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко), М.: Институт психологии РАН, сс. 439–457.
19. Тарабрина Н.В., Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Харламенкова Н.Е. (2017) Повседневный и травматический стресс: современные направления исследований. *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* (ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова), М.: Институт психологии РАН, сс. 1468–1475.
20. Харламенкова Н.Е. (2017) Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости. *Вестник Костромского государственного университета. (Педагогика. Психология. Социокинетика)*, т. 23, № 4, сс. 26–30.
21. Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. (2022). Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости». *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 10, сс. 121–135. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>
22. Шамионов Р.М. (2015) Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация. *Известия Саратовского университета. (Акмеология образования. Психология развития)*, т. 4, № 3, сс. 213–219. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>

23. Arnett J.J. (2014) *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001>
24. Arnett J.J. (2001) Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development*, vol. 8, no 2, pp. 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
25. Arnett J.J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
26. Arnett J.J., Mitra D. (2020) Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, vol. 8, no 5, pp. 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
27. Bezek E. (2010) *Gender Differences in Resilience in the Emerging Adulthood Population* (Thesis). Rochester. Rochester Institute of Technology. Available at: <http://scholarworks.rit.edu/theses> (accessed 20 May 2024).
28. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 180–199. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0312>
29. Blum G., Schmitt M. (2017) The Nonlinear Interaction of Person and Situation (NIPS) Model and Its Values for a Psychology of Situations. *The Oxford Handbook of Psychological Situations* (eds J.F. Rauthmann, R.A. Sherman, D.C. Funder), New York, NY: Oxford University, pp. 1–17.
30. Claborn R.D., Kane S.T. (2012) First-Year College Students' Homesickness and Separation Anxiety: Implications for Orientation, Retention, and Social Integration. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 19, no 2, pp. 7–17. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v19i2.2795>
31. Clements K., Turpin G. (1996) The Life Events Scale for Students: Validation for Use with British Samples. *Personality and Individual Differences*, vol. 20, no 6, pp. 747–751. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00005-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00005-0)
32. Clinciu A.I., Cazan A.M. (2014) Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 127, April, pp. 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
33. Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003) Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, no 18, pp. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
34. Crandall C.S., Preisler J.J., Aussprung J. (1992) Measuring Life Event Stress in the Lives of College Students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 15, December, pp. 627–662. <https://doi.org/10.1007/BF00844860>
35. Dericks G., Thompson E., Roberts M., Phua F. (2019) Determinants of PhD Student Satisfaction: The Roles of Supervisor, Department, and Peer Qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 7, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
36. Diener E., Seligman M.E. P. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 5, no 1, pp. 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
37. Ferrara T.S. (2022) *Understanding the Homesick Experience Through the Narratives of First-Year College Residential Students* (PhD Thesis). New York: Molloy College.
38. Gadzella B.M. (1994) Student-Life Stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors. *Psychological Reports*, vol. 74, no 2, pp. 395–402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>
39. Germani A., Delvecchio E., Li J.B., Lis A., Nartova-Bochaver S.K., Vazsonyi A.T., Mazzeschi C. (2021) The Link between Individualism-Collectivism and Life Satisfaction among Emerging Adults from Four Countries. *Applied Psycholo-*

- gy: *Health and Well-Being*, vol. 13, no 2, pp. 437–453. <https://doi.org/10.1111/aphw.12259>
40. Hamaideh S.H. (2011) Stressors and Reactions to Stressors among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 57, no 1, pp. 69–80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>
 41. Harrison R.V. (1985) The Person-Environment Fit Model and the Study of Job Stress. *Human Stress and Cognition in Organizations* (eds T.A. Beehr, R.S. Bhagat), New York, NY: Wiley, pp. 23–55.
 42. Havighurst R.J. (1956) Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, vol. 64, no 5, pp. 215–223. <https://doi.org/10.1086/442319>
 43. Holmes T.H., Rahe R.H. (1967) The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 11, no 2, pp. 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
 44. Kessler R.C., Berglund P., Demler O., Jin R., Merikangas K.R., Walters E.E. (2005) Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, vol. 62, no 6, pp. 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
 45. Little B.R. (2000) Free Traits and Personal Contexts: Expanding a Social Ecological Model of Well-Being. *Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives* (eds W.B. Walsh, K.H. Craik, R.H. Price), Mahwah, NJ: L. Erlbaum, pp. 87–116.
 46. Matud M.P., del Pino M.J., Bethencourt J.M., Lorenzo E.D. (2023) Stressful Events, Psychological Distress and Well-Being during the Second Wave of COVID-19 Pandemic in Spain: A Gender Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, vol. 18, no 3, pp. 1291–1319. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10140-1>
 47. Matud M.P., Ibáñez I., Hernández-Lorenzo D.E., Bethencourt J.M. (2023) Gender, Life Events, and Mental Well-Being in Emerging Adulthood. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 69, no 6, pp. 1432–1443. <https://doi.org/10.1177/00207640231164012>
 48. Mischel W., Shoda Y. (1999) Integrating Dispositions and Processing Dynamics within a Unified Theory of Personality: The Cognitive-Affective Personality System. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 197–218.
 49. Nartova-Bochaver S., Korneev A., Bochaver K. (2021) Validation of the 10-Item Connor-Davidson Resilience Scale: The Case of Russian Youth. *Frontiers in Psychiatry*, no 12, Article no 611026. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.611026>
 50. Nartova-Bochaver S., Reznichenko S., Ochoa Padilla A., Zulkarnain Zulkarnain (2024) Measurement Invariance of the Modified Utrecht Homesickness Scale: A Case of University Students from Four Countries. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06075-5>
 51. Neugarten B.L. (1968) *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*. Chicago, IL: University of Chicago.
 52. Pownall M., Harris R., Blundell-Birtill P. (2022) Supporting Students during the Transition to University in COVID-19: Five Key Considerations and Recommendations for Educators. *Psychology Learning & Teaching*, vol. 21, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>
 53. Rauthmann J.F., Sherman R.A. (2018) The Description of Situations: Towards Replicable Domains of Psychological Situation Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 114, no 3, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1037/pssp0000162>
 54. Robinson O.C. (2022) Conducting Thematic Analysis on Brief Texts: The Structured Tabular Approach. *Qualitative Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 194–208. <https://doi.org/10.1037/qup0000189>
 55. Robinson O. (2020) *Development through Adulthood*. London: Bloomsbury Academic.

56. Salamonson Y., Andrew S., Watson R., Teo S.T., Deary I.J. (2011) The Stressors in Students (SIS) Scale: Development, Reliability, and Validity. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 20, no 13–14, pp. 2078–2080. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03678.x>
57. Seiffge-Krenke I. (2016) Leaving Home: Antecedents, Consequences, and Cultural Patterns. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (ed. J.J. Arnett), New York, NY: Oxford University, pp. 177–189.
58. Smith C., Christoffersen K., Davidson H., Herzog P.S. (2011) *Lost in Transition: The Dark Side of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828029.001.0001>
59. Tanner J.L. (2006) Recentering during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 21–55. <https://doi.org/10.1037/11381-002>
60. Thomae H. (1996) *Das Individuum und seine Welt*. Gottingen: Hogrefe.
61. Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. (2018) Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. *Handbook of Life Course Health Development* (eds N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, E. Faustman), New York, NY: Springer, pp. 123–143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7
62. Yerofeyeva V.G., Wang P., Yang Y., Serobyana A.K., Grigoryan A.K., Nartova-Bochaver S.K. (2024) Shimmering Emerging Adulthood: In Search of the Invariant IDEA Model for Collectivistic Countries. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1349375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349375>

References

- Antsyferova L.I. (1994). Personality in Difficult Life Conditions: Rethinking, Transformation of Situations and Psychological Protection. *Psychological Journal*, vol. 15, no 1, pp. 3–18 (In Russian).
- Arnett J.J. (2014) *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001>
- Arnett J.J. (2001) Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development*, vol. 8, no 2, pp. 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett J.J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett J.J., Mitra D. (2020) Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, vol. 8, no 5, pp. 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
- Basyuk V.S., Malyh S.B., Tikhomirova T.N. (2022) Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 6, p. 4–18 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
- Bezek E. (2010) *Gender Differences in Resilience in the Emerging Adulthood Population* (Thesis), Rochester: Rochester Institute of Technology. Available at: <http://scholarworks.rit.edu/theses> (accessed 20 May 2024).
- Blum G., Schmitt M. (2017) The Nonlinear Interaction of Person and Situation (NIPS) Model and Its Values for a Psychology of Situations. *The Oxford Handbook of Psychological Situations* (eds J.F. Rauthmann, R.A. Sherman, D.C. Funder), New York, NY: Oxford University, pp. 1–17.
- Bityutskaya E.V. (2020) Structure and Dynamics of the Image of a Difficult Life Situation]. *Voprosy psihologii*, vol. 66, no 3, pp. 116–131 (In Russian).
- Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 180–199. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0312>

- Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Assessment of a Difficult Life Situation: Diagnosis and Structure. *Voprosy psichologii*, vol. 67, no 4, pp. 100–113 (in Russian).
- Claborn R.D., Kane S.T. (2012) First-Year College Students' Homesickness and Separation Anxiety: Implications for Orientation, Retention, and Social Integration. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 19, no 2, pp. 7–17. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v19i2.2795>
- Clements K., Turpin G. (1996) The Life Events Scale for Students: Validation for Use with British Samples. *Personality and Individual Differences*, vol. 20, no 6, pp. 747–751. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00005-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00005-0)
- Clinciu A.I., Cazan A.M. (2014) Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 127, April, pp. 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
- Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003) Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, vol. 18, pp. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Crandall C.S., Preisler J.J., Ausprung J. (1992) Measuring Life Event Stress in the Lives of College Students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 15, December, pp. 627–662. <https://doi.org/10.1007/BF00844860>
- Dementij L.I., Malenova A.Ju. (2004) Difficulties in Adapting Students to the Conditions of Study at the University and Ways to Overcome Them: Results of the Study. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 4, pp. 54–72 (In Russian).
- Dericks G., Thompson E., Roberts M., Phua F. (2019) Determinants of PhD Student Satisfaction: The Roles of Supervisor, Department, and Peer Qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 7, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Diener E., Seligman M.E.P. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 5, no 1, pp. 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Dol'nik V.R. (1994) *Naughty Child of the Biosphere*. Moscow: Pedagogika-press (In Russian).
- Ferrara T.S. (2022) *Understanding the Homesick Experience Through the Narratives of First-Year College Residential Students* (PhD Thesis). New York: Mollo College.
- Gadzella B.M. (1994) Student-Life Stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors. *Psychological Reports*, vol. 74, no 2, pp. 395–402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>
- Germani A., Delvecchio E., Li J.B., Lis A., Nartova-Bochaver S.K., Vazsonyi A.T., Mazzeschi C. (2021) The Link between Individualism-Collectivism and Life Satisfaction among Emerging Adults from Four Countries. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, vol. 13, no 2, pp. 437–453. <https://doi.org/10.1111/aphw.12259>
- Golovey L.A., Petrash M.D., Strizhitskaya O.Ju., Savenysheva S.S., Murtazina I.R. (2018) The Role of Psychological Well-Being and Life Satisfaction in the Perception of Daily Stress. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya / Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 26, no 4, pp. 8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>
- Gorbunova E.V. (2018) Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 110–131 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>
- Gorbunova E.V., Kondratjeva O.S. (2013) Analysis of Gender Differences in the Drop-out of Russian and American Undergraduate Students. *Universitas*, vol. 1, no 3, pp. 48–69 (In Russian).
- Gruzdev I.A., Gorbunova E.V., Froumin I.D. (2013) Academic Dismissal in Russian Higher Education Institutions: Defining the Problem. *Voprosy obrazovaniya /*

- Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 67–81 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>
- Hamaideh S.H. (2011) Stressors and Reactions to Stressors among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 57, no 1, pp. 69–80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>
- Harrison R.V. (1985) The Person-Environment Fit Model and the Study of Job Stress. *Human Stress and Cognition in Organizations* (eds T.A. Beehr, R.S. Bhagat), New York, NY: Wiley, pp. 23–55.
- Havighurst R.J. (1956) Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, vol. 64, no 5, pp. 215–223. <https://doi.org/10.1086/442319>
- Holmes T.H., Rahe R.H. (1967) The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 11, no 2, pp. 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kessler R.C., Berglund P., Demler O., Jin R., Merikangas K.R., Walters E.E. (2005) Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, vol. 62, no 6, pp. 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Khachaturova M.R., Yerofeyeva V.G., Bardadymov V.A. (2022) Students' Mindset and Subjective Well-Being during the Period of "Emerging Adulthood". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 1, pp. 121–135 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>
- Kharlamenkova N.E. (2017) Intense Stressors and Psychological Consequences of Their Experience in Youth and Early Adulthood. *Vestnik of Kostroma State University. (Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, vol. 23, no 4, pp. 26–30 (In Russian).
- Klementyeva M. (2023) The Russian Version of Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (the IDEA-R): Developmental Features of University Students. *Vestnik of Saint Petersburg University. (Psychology)*, vol. 13, no 2, pp. 164–182 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
- Kon I.S. (1979) *Psychology of Adolescence: Problems of Personality Formation*. Moscow: Prosveshchenie (in Russian).
- Little B.R. (2000) Free Traits and Personal Contexts: Expanding a Social Ecological Model of Well-Being. *Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives* (eds W.B. Walsh, K.H. Craik, R.H. Price), Mahwah, NJ: L. Erlbaum, pp. 87–116.
- Malenova A.Ju. (2019) *Exam Psychology: A Resource Approach*. Omsk: Dostoevsky Omsk State University (In Russian).
- Malenova A.Ju. (2007) Features of the Idea of Coping Behavior and the Choice of Coping Strategies by Students in an Exam Situation. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 1, pp. 12–19 (In Russian).
- Malenova A.Ju., Malenov A.A., Fedotova E.E. (2019) Structure of Subjective Well-Being and Its Gender Peculiarities in Student Youth. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 3, pp. 22–33 (In Russian). <https://doi.org/10.25513/2410-6364.2019.3.22-33>
- Malenova A.J., Potapova J.V. (2018) Emotional Well-Being of Students and Their Parents in a Separation Situation. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya / Clinical Psychology and Special Education*, vol. 7, no 2, pp. 83–96 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070206>
- Matud M.P., del Pino M.J., Bethencourt J.M., Lorenzo E.D. (2023) Stressful Events, Psychological Distress and Well-Being during the Second Wave of COVID-19 Pandemic in Spain: A Gender Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, vol. 18, no 3, pp. 1291–1319. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10140-1>
- Matud M.P., Ibáñez I., Hernández-Lorenzo D.E., Bethencourt J.M. (2023) Gender, Life Events, and Mental Well-Being in Emerging Adulthood. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 69, no 6, pp. 1432–1443. <https://doi.org/10.1177/00207640231164012>
- Mischel W., Shoda Y. (1999) Integrating Dispositions and Processing Dynamics within a Unified Theory of Personality: The Cognitive-Affective Personality System.

- Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 197–218.
- Nartova-Bochaver S.K. (2023) *Psychology of Personality and Individual Differences*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Nartova-Bochaver S., Korneev A., Bochaver K. (2021) Validation of the 10-Item Connor-Davidson Resilience Scale: The Case of Russian Youth. *Frontiers in Psychiatry*, no 12, Article no 611026. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.611026>
- Nartova-Bochaver S., Reznichenko S., Ochoa Padilla A., Zulkarnain Zulkarnain (2024) Measurement Invariance of the Modified Utrecht Homesickness Scale: A Case of University Students from Four Countries. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06075-5>
- Nartova-Bochaver S.K., Teriushkova Ju.Ju. (2016) The Image of the Future in People with Different Pasts (Longitudinal Study of Youth Crisis Transition). *The Principle of Development in Modern Psychology* (eds A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, pp. 439–457 (In Russian).
- Neugarten B.L. (1968) *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Pownall M., Harris R., Blundell-Birtill P. (2022) Supporting Students during the Transition to University in COVID-19: Five Key Considerations and Recommendations for Educators. *Psychology Learning & Teaching*, vol. 21, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>
- Rauthmann J.F., Sherman R.A. (2018) The Description of Situations: Towards Replicable Domains of Psychological Situation Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 114, no 3, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1037/pspp0000162>
- Robinson O.C. (2022) Conducting Thematic Analysis on Brief Texts: The Structured Tabular Approach. *Qualitative Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 194–208. <https://doi.org/10.1037/qap0000189>
- Robinson O. (2020). *Development through Adulthood*. London: Bloomsbury Academic.
- Salamonson Y., Andrew S., Watson R., Teo S.T., Deary I.J. (2011) The Stressors in Students (SIS) Scale: Development, Reliability, and Validity. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 20, no 13–14, pp. 2078–2080. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03678.x>
- Seiffge-Krenke I. (2016) Leaving Home: Antecedents, Consequences, and Cultural Patterns. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (ed. J.J. Arnett), New York, NY: Oxford University, pp. 177–189.
- Smith C., Christoffersen K., Davidson H., Herzog P.S. (2011) *Lost in Transition: The Dark Side of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828029.001.0001>
- Shamionov R.M. (2015) Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy. *Izvestiya of Saratov University. (Educational Acmeology. Developmental Psychology)*, vol. 4, iss. 3, pp. 213–218 (In Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>
- Tarabrina N.V., Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Kharlamenkova N.E. (2017) Everyday and Traumatic Stress: Current Research Directions. *Fundamental and Applied Research in Modern Psychology: Results and Development Prospects* (eds A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova), Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, pp. 1468–1475 (In Russian).
- Tanner J.L. (2006) Recentering during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 21–55. <https://doi.org/10.1037/11381-002>
- Thomae H. (1996) *Das Individuum und seine Welt*. Gottingen: Hogrefe.
- Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. (2018) Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. *Handbook of Life Course*

Health Development (eds N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, E. Faustman), New York, NY: Springer, pp. 123–143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7
Yerofeyeva V.G., Wang P., Yang Y., Serobyan A.K., Grigoryan A.K., Nartova-Bochaver S.K. (2024) Shimmering Emerging Adulthood: In Search of the Invariant IDEA Model for Collectivistic Countries. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1349375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349375>