

УДК 159.944.4:378.244.1:612.01

Влияние экзаменационного стресса на различные сферы личности в аспекте биопсихосоциодуховной парадигмы

Крестьянинова Т.Ю., Морожанова М.М., Питкевич Э.С.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

В статье рассматриваются проявления экзаменационного стресса в парадигме биопсихосоциодуховного подхода к структуре личности.

Цель публикации — изучить влияние экзаменационного стресса на различные сферы личности студентов в рамках биопсихосоциодуховной парадигмы, рассматривая стресс как динамическую целостность взаимосвязанных биологических, психологических, социальных и духовно-экзистенциальных процессов.

Материал и методы. *В исследовании приняли участие 63 студента Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (7 юношей, 56 девушек; средний возраст $19,73 \pm 1,3$ года). Применен комплексный методологический подход: (1) объективная оценка функционального состояния с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега-М» (регистрация показателей variability сердечного ритма до и после экзамена); (2) сбор субъективных отчетов о переживаниях в период сессии с последующим тематическим анализом для реконструкции феноменологии стресса. Статистическая обработка количественных данных выполнена с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок.*

Результаты и их обсуждение. *Выявлена асинхронная динамика восстановления: после экзамена психологические показатели (психическая стабильность и эмоциональная стабильность) нормализовались быстрее вегетативных — индекс напряжения оставался повышенным, что формирует «физиологический след» стресса и риск накопления напряжения при последовательных экзаменах. Качественный анализ раскрыл экзистенциальное измерение стресса, который может функционировать как ресурс синхронизации разошедшихся процессов восстановления: осмысление пережитого позволяет трансформировать физиологическое напряжение из угрозы в формирование стойкости.*

Заключение. *Экзаменационный стресс представляет собой целостный феномен, где биологическое, психологическое и духовное измерения неразрывно переплетены. Для эффективной поддержки студентов в период сессии необходима интеграция релаксационных практик (работа с телом) и пространства для экзистенциальной рефлексии (работа со смыслом), что способствует не просто снижению симптомов, но интеграции стрессового опыта.*

Ключевые слова: *биопсихосоциодуховный подход, личность, экзаменационный стресс, функциональное состояние, психофизиологическое состояние.*

The Impact of Exam Stress on Various Aspects of Personality in the Context of the Biopsychosocial and Spiritual Paradigm

Krestyaninova T.Yu., Morozhanova M.M., Pitkevich E.S.
Education Establishment "Vitebsk State P.M. Masherov University"

The article discusses the manifestations of exam stress in the paradigm of the biopsychosocial and spiritual approach to personality structure.

The aim of the study is to study the impact of exam stress on various areas of students' personality within the framework of the biopsychosocial and spiritual paradigm, considering stress as a dynamic integrity of interrelated biological, psychological, social, and spiritual existential processes.

Material and methods. *The study involved 63 students of Vitebsk State P.M. Masherov University (7 boys, 56 girls; average age 19.73±1.3 years). A comprehensive methodological approach was applied: (1) objective assessment of the functional state using the Omega-M hardware and software package (registration of heart rate variability before and after the exam); (2) collection of subjective reports on experiences during the session, followed by thematic analysis to reconstruct the phenomenology of stress. Statistical processing of quantitative data was performed using the Student's t-test for related samples.*

Findings and their discussion. *Asynchronous dynamics of recovery was revealed: after the exam, psychological indicators (mental stability and emotional stability) returned to normal faster than vegetative ones — the stress index remained elevated, which forms a "physiological trace" of stress and the risk of stress accumulation during consecutive exams. A qualitative analysis revealed the existential dimension of stress, which can function as a resource for synchronizing divergent recovery processes: understanding the experience allows you to transform physiological stress from a threat into the formation of resilience.*

Conclusion. *Exam stress is a holistic phenomenon where biological, psychological, and spiritual dimensions are inextricably intertwined. To effectively support students during the session, it is necessary to integrate relaxation practices (working with the body) and a space for existential reflection (working with meaning), which contributes not only to reducing symptoms, but also to integrating stressful experiences.*

Key words: *biopsychosocial and spiritual approach, personality, examination stress, functional state, psychophysiological state.*

Современная психологическая наука все чаще обращается к целостным, интегративным подходам для понимания сложных феноменов человеческого функционирования. Одним из таких подходов является психобиосоциодуховная парадигма, предлагающая рассматривать человека как единство четырех взаимосвязанных сфер: биологической, психологической, социальной и духовной. Структурно эти сферы голографически формируют «матрешку», где духовные потребности формируют ее внешний контур, ограничивающий, регулирующий цели и способы их достижения, а также масштабы контуров социальных, психологических и биологических [1]. Здоровье рассматривается как фундаментальный индикатор онтогенеза, отражающий уровень биологической и социальной адаптации индивида. Формирование состояния здоровья студенческой молодежи происходит в конкретных социально-экономических условиях, которые определяют специфику жизнедеятельности данной группы. Существенным фактором, влияющим на здоровье обучающихся, является сам процесс получения высшего образования, характеризующийся высокой интенсивностью интеллектуальной нагрузки и значительным количеством стрессогенных ситуаций. Психоэмоциональное напряжение студентов в период обучения в УВО обусловлено множеством

причин, среди которых ведущую позицию занимает экзаменационный стресс, выступающий одним из наиболее выраженных факторов дезадаптации. Период подготовки к экзаменационным испытаниям характеризуется совокупностью стрессогенных стимулов, оказывающих комплексное воздействие на психофизиологическое состояние обучающихся. К числу таких факторов относятся интенсивная когнитивная деятельность, сопровождающаяся значительным увеличением статической нагрузки при ограничении двигательной активности, нарушения режима сна и отдыха, а также эмоциональные переживания, связанные с возможными изменениями социального статуса студентов.

Современные исследования подтверждают, что экзаменационный стресс сопровождается достоверными физиологическими изменениями: изменяется функциональное состояние нервной, сердечно-сосудистой и иммунной систем обучающихся. Более того, выявлены данные о его потенциальной способности индуцировать нарушения в генетическом аппарате клеток, что коррелирует с повышением риска онкологических заболеваний [2]. Ю.В. Щербатых было показано, что так называемый академический стресс влиял на такие гематологические показатели, как число эритроцитов, процентное содержание в них гемоглобина, показатель

гематокрита и другие важные параметры крови [3, 4]. Согласно данным российских исследователей, в период экзаменационной сессии у студентов фиксируются выраженные нарушения механизмов вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы [3–5]. Продолжительное и интенсивное эмоциональное напряжение способно инициировать активацию как симпатического, так и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, а также провоцировать переходные процессы, сопровождающиеся дисбалансом вегетативного гомеостаза и повышенной лабильностью сердечно-сосудистых реакций на стрессовые воздействия [4; 6]. После завершения экзаменационного испытания физиологические показатели не демонстрируют немедленного восстановления. Для нормализации параметров артериального давления и стабилизации функциональных систем организма, как правило, требуется несколько суток, что свидетельствует о пролонгированном характере воздействия экзаменационного стресса на физиологическое состояние студентов [3; 4].

В зарубежных работах последних лет доминирует когнитивно-поведенческий подход к пониманию экзаменационного стресса. Так, на психологическом уровне экзаменационный стресс может выражаться в виде когнитивных нарушений (трудности концентрации, забывчивости), эмоциональных реакций (тревога, страх неудачи, раздражительность, чувство безнадежности), поведенческих проявлений (прокрастинация, избегание подготовки, импульсивность). Исследования подчеркивают и роль оценочных процессов: восприятие экзамена как угрозы личности, а не как задачи, которую нужно решить, предсказывает более высокий уровень стресса [6]. Социальный контекст также влияет на проявления экзаменационного стресса, ключевыми факторами здесь выступают: поддержка со стороны преподавателей, семьи и сверстников, сравнение себя с другими студентами, что в конечном итоге сказывается и на психологическом благополучии студентов [7]. Рассмотренные выше подходы, несомненно, предоставляют ценные данные о распространенности и физиологических коррелятах экзаменационного стресса, упуская описание его глубинных, контекстуально специфических и духовно-экзистенциальных измерений в целостном переживании субъекта. Экзаменационный стресс может затрагивать и духовную сферу через: кризис смысла, потерю веры в собственные силы, диссонанс между личными ценностями и требованиями учебного процесса.

Таким образом, результаты большинства исследований свидетельствуют о том, что экзаменацион-

ный стресс представляет собой значимый фактор риска для здоровья студентов. Особая актуальность данной проблемы обусловлена ее массовым характером, ежегодно затрагивающим тысячи обучающихся в стране. Исходя из этого, целью данного исследования явилось изучение влияния экзаменационного стресса на различные сферы личности в аспекте биопсихосоциодуховной ее структуры, где стресс понимается не как сумма биологических, психологических и социальных факторов, а как их динамическая, контекстуально обусловленная целостность.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Было обследовано 63 студента, 7 юношей и 56 девушек в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст составил 19,73±1,3 года). Инструментарий эмпирического исследования состоял из совокупности методов, которые позволяют определить объективные и субъективные показатели экзаменационного стресса.

Для исследования изменений в биологической и психологической сфере личности использовали данные, полученные с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега-М» («Динамика», г. Санкт-Петербург), а именно объективные показатели функционального и психоэмоционального состояния. Аппаратно-программный комплекс «Омега-М» позволяет в течение нескольких минут оценить состояние вегетативной и нейрогуморальной регуляции, адаптационные возможности и психоэмоциональное состояние и получить комплексную оценку функционального состояния на момент обследования, а при регулярных обследованиях контролировать эффективность различных методов терапии. С помощью комплекса «Омега-М» оценены следующие параметры: уровень адаптации организма (УАО); показатель вегетативной регуляции (ПВР); показатель центральной регуляции (ПЦР); психоэмоциональное состояние (ПЭС); интегральный показатель состояния (ИПС); средний RR-интервал; индекс вегетативного равновесия (ИВР); показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР); вегетативный показатель ритма (ВПР); индекс напряжения (ИН); интегральные показатели центрального управления (D1, D2).

Определение функционального и психоэмоционального состояния студентов проводилось во временном интервале 8.00–14.00 дважды, непосредственно перед сдачей экзамена и сразу после него. Перед проведением исследования все участники были опрошены об имеющихся отклонениях,

связанных с кардиореспираторной системой, а также о каких-либо заболеваниях в острой форме. При наличии какой-либо подобной особенности студент не допускался к исследованию. Были соблюдены все возможные меры по стандартизации условий регистрации записи: время суток, занимаемое положение тела и окружающее пространство, наличие в лаборатории одного исследователя.

Ход исследования представлял собой регистрацию электрокардиограммы в I стандартном отведении в положении сидя с помощью программно-аппаратного комплекса «Омега-М». Оценка функционального состояния проводилась по данным вегетативного баланса [8]. Вегетативный баланс оценивался по показателям вариабельности сердечного ритма (ВСР). В работе использовался временный и спектральный анализ вариабельности сердечного ритма. Для обнаружения сдвига в показателях был использован критерий t-Стьюдента для связанных выборок.

Как уже отмечалось ранее, стресс не может быть адекватно описан через единственный уровень анализа. Широкий спектр проявления стресса на собственном психологическом, социальном и духовном уровнях выявлялся через анализ переживаний студентов, которые были получены посредством их субъективных отчетов. Феноменологическая уникальность переживания отражает смысловой контекст, который опосредует связь между биологическим возбуждением и поведенческими реакциями. Более того, активное конструирование реальности через описание переживаний позволяет реконструировать когнитивные схемы оценки студентами экзаменационной ситуации. Участникам исследования было предложено дать свободное описание: «Опишите ключевые переживания во время этой экзаменационной сессии, связанные с подготовкой к экзаменам или с самими экзаменами. Какие ощущения в теле, мысли и чувства Вы замечали в моменты наибольшего напряжения? Как это повлияло на Ваше состояние?» Для минимизации эффекта социальной желательности использовался принцип анонимности. В дальнейшем из полученных самоотчетов методом целевой выборки были отобраны респонденты, демонстрировавшие наибольшее разнообразие переживаний по критерию максимальной вариативности и содержательности (n-19), фрагменты которых используются в тексте. Анализ качественных данных производился с помощью тематического анализа [8] с ориентацией на биопсихосоциодуховную парадигму исследования. Первичные коды группировались в предварительные темы по принципу концептуального сходства,

при этом ключевым методологическим решением категоризации являлось использование биопсихосоциодуховной модели не как априорной схемы наложения, а как эвристического фильтра для выявления взаимосвязей между темами.

Результаты и их обсуждение. В ряде исследований, посвященных влиянию экзаменационного стресса на биологическую и психологическую сферу личности, с использованием аппаратно-программного комплекса «Омега-М» для регистрации изменений, было показано, что учебная нагрузка в первой и второй половинах учебного дня не приводит к заметным снижениям функциональных возможностей организма. Государственный экзамен по физиологии для студентов 2 курса в летней экзаменационной сессии к моменту его завершения в 13–14 часов снижает функциональный резерв организма на 30–50% по отношению к исходному до получения экзаменационного билета. Было отмечено достоверное снижение показателей психоэмоционального состояния, энергетического обеспечения организма к концу занятия отражается в понижении общего уровня функционального состояния [9].

Анализ динамики показателей средних значений до и после экзамена (таблица) выявляет характерную картину постстрессового расслабления с элементами неполной вегетативной перезагрузки.

Так, относительная динамика показателей указывает на то, что экзаменационная нагрузка вызвала у студентов двухфазную вегетативную реакцию. До экзамена: состояние вегетативной дисгармонии отражено сочетанием недомобилизации соматовегетативных систем (низкие УАО — 59,7%; ПВР — 59,6%) с избыточной парасимпатической активностью (ПАПР — 58,3%) и выраженным центральным напряжением (ИН — 164). Кроме этого, данный уровень характеризуется доминированием негативных мыслей и аффективных переживаний. Субъективные отчеты демонстрируют спектр переживаний от умеренной тревожности до выраженной паники и ощущения потери контроля: «Сердце колотится уже с утра. Даже если я знаю материал — в голове пустота. Кажется, что сейчас зайду в аудиторию и забуду все. Дышать тяжело... как будто грудную клетку сдавили», или «Я ночь не спал нормально. И вот сижу, руки влажные, в животе — “ком”, мысли путаются, как это унять, я не знаю». Часть респондентов описывала состояние как фоновое, но регулируемое: «У меня есть легкий мандраж»; «Переживаю, но это привычное состояние перед экзаменом. Как будто выходишь на старт, адреналин есть, но он помогает». Также

Таблица — Среднегрупповые данные показателей функционального и психоэмоционального состояния до и после экзамена

	УАО	ПВР	ПЦР	ПЭС	ИПС	RR	ИВР	ВПр	ПАПР	ИН	D1	D2
до экзамена	59,7	59,6	61,0	62,1	60,5	667,0	194,2	0,4	58,3	164,0	52,8	46,5
после экзамена	69,5	73,4	70,4	67,6	70,2	710,3	143,7	0,4	49,4	122,0	46,5	56,3
Норма	60–100%					600–1200	35–145	0,25–0,6	15–50	10–100	60–100%	

в отчетах ярко представлены соматические корреляты стресса, которые часто становились основным объектом жалоб респондентов на повышенное возбуждение и нарушения сна: «Сердце стучит чаще, даже когда просто сажусь за стол. Засыпаю по 2–3 часа, просыпаюсь среди ночи от собственных мыслей»; соматические симптомы и мышечное напряжение: «За неделю до экзамена начинает болеть желудок, пропадает аппетит. Шея и плечи каменные, к вечеру голова раскалывается»; «В день экзамена руки ледяные и потеют, а внутри все сжимается». Переживания также отражают изменения в паттернах повседневной активности, направленные на совладание со стрессом или, напротив, свидетельствующие о дезадаптации: «Я ухожу в учебу с головой, любое свободное время без дела усиливает тревогу». И противоположный паттерн: «Постоянно откладываю подготовку. Вместо чтения конспекта переставляю книги на полке, убираюсь, листаю ленту. Понимаю, что время уходит, и от этого еще хуже, но начать не могу». Изменения в социальном взаимодействии: «Становилось очень раздражительным, срываюсь на близких из-за мелочей. Потом жалко, но в момент не могу сдержаться»; «Ищу, с кем бы поговорить об экзамене, жаловаться или вместе повторять. Одиночество становится невыносимым». Следовательно, такая картина типична для «стресса ожидания» — тревожного антиципирования без адекватной физиологической подготовки.

После экзамена: восстановление УАО и ПВР до нормы, а также снижение высоких значений ИВР и ПАПР говорит о частичной нормализации регуляторных систем. Однако сохраняющееся превышение индекса напряжения (ИН-122) указывает на незавершенное восстановление — физиологические системы вышли из острого стресса, но не достигли базового уровня расслабления.

Следовательно, в рамках настоящего исследования можно сделать вывод, что экзаменационная нагрузка вызывает у студентов неполную после-стрессовую регуляцию: несмотря на снижение индекса напряжения и рост кардиоинтервалов, сохраняется дисбаланс вегетативной нервной системы (высокий ИВР, низкий ПАПР). Студенты отмечают, что «как только вышла — сразу заплакала. Не от обиды, а от облегчения. Села на лавочку, глубоко вдохнула»; «руки перестали дрожать. Даже голод появился — до экзамена есть не мог. Уже после, когда с друзьями шли в кафе, смеялись, шутили, стало проясняться в голове». Таким образом, период восстановления переживается не как смена мыслей, а как возвращение ощущения телесной целостности: студенты говорят, что «снова чувствуют свое дыхание», «сердце успокаивается», «тело становится своим». Именно через эти телесные ощущения они начинают осознавать, что напряжение прошло, и можно расслабиться: «Даже сердце еще колотилось, но как только понял — сдал, — сразу стало легко на душе»; «Руки дрожали еще минут десять, но мысль “я это сделал” перевесила все». Для них безопасность переживается, прежде всего на физиологическом уровне как прекращение внутреннего напряжения и возврат к ощущению контроля над собственным состоянием. Полученный результат также согласуется с исследованиями, утверждающими, что завершение экзамена изменяет первичную оценку ситуации с «угрозы» на «успешно преодоленный вызов», что запускает каскад позитивных эмоциональных и физиологических изменений [10]. Такая картина соответствует состоянию «вегетативного эха» стресса — физиологической готовности к новой нагрузке при недостаточном восстановлении, что требует применения релаксационных практик в межсессионный период.

Также в ходе тематического анализа текстовых самоотчетов студентов возникла центральная тема — «экзамен как ситуация, в которой академическая задача трансформируется в вопрос о собственной состоятельности». Эта тема сформировалась в процессе итеративного кодирования «от данных», что подтверждает ее эмпирическую валидность в рамках подхода, предложенного В. Браун и В. Кларк [8]. Первичное обращение к данным выявило повторяющиеся коды: «было бы стыдно перед собой», «стыдно не за оценку, а за то, кем я окажусь в глазах преподавателя», «как будто проверяют не знания, а мою способность быть психологом». Эти коды, сформулированные на языке самих респондентов, указывали на качественное отличие переживания от классической экзаменационной тревоги. На этапе кластеризации кодов в предварительные темы обнаружилась бинарная структура стыда: направленность «вовне» (стыд перед преподавателем как носителем профессионального идеала) и направленность «вовнутрь» (стыд перед собой, своими ценностями). Однако успешная сдача экзамена дает студенту не только уверенность в своих знаниях, но и глубокое переживание: «Я достоин быть здесь». Именно это переживание лежит в основе роста чувства контроля и самооценки: «Я справился с трудной задачей — значит, справлюсь и в следующий раз», и речь здесь идет не о когнитивной уверенности («я знаю, что смогу»), а об экзистенциальном ощущении внутренней опоры, возникшей через преодоление преграды («мне кажется, я стал сильнее»). Важно отметить тот факт, что респонденты описывали внутреннюю опору даже при сохранении физиологического напряжения, следовательно, духовный уровень можно представить как самостоятельный регулятор, способный компенсировать дисбаланс на других уровнях. Таким образом, качественный анализ позволяет реконструировать экзаменационный стресс не как одномерное переживание тревоги, а как целостный феномен, в котором аффективные, телесные и экзистенциальные измерения неразрывно переплетены. Игнорирование этого измерения ведет к редукции стресса до симптомокомплекса и утрате понимания его трансформационного потенциала.

Применение t-критерия Стьюдента для связанных выборок выявил достоверные различия ($p < 0,01$) по ключевым показателям вегетативной регуляции, что позволяет описать динамику стресс-реакции как многоуровневый процесс дезинтеграции и последующей неполной реинтеграции регуляторных систем. Достоверное снижение индекса

вегетативного равновесия ($t = -8,34; p < 0,001$) на фоне одновременного снижения индекса напряжения ($t = -7,89; p < 0,001$) отражает диссоциацию периферической и центральной регуляции в постстрессовый период. Такая диссоциация типична для «психофизиологического следа» стресса: тело начинает расслабляться, но психика продолжает функционировать в режиме тревожной готовности. Значимый рост показателей вегетативной (ПВР $t = 5,67; p < 0,001$) и центральной регуляции (ПЦР $t = 4,21; p < 0,001$) после экзамена демонстрирует мобилизацию адаптационных резервов в ответ на стрессовую нагрузку, то есть умеренный стресс также может выступать фактором раскрытия скрытых адаптационных ресурсов организма. Снижение показателя активности парасимпатической регуляции ($t = -3,84; p < 0,001$) при одновременном росте RR-интервалов ($t = 4,12; p < 0,001$) отражает активный восстановительный режим с сохранением вариабельности сердечного ритма (ВГР остался стабильным на уровне 0,4 с). Полученные в рамках настоящего исследования соответствуют модели «восстановительной вариабельности» [10], где парасимпатическая активность выступает не как пассивное торможение, а как динамический регулятор гомеостаза.

О психоэмоциональной стабилизации как результате успешного преодоления стресса говорит достоверный рост показателей эмоциональной ($t = 3,45; p < 0,01$) и психической стабильности ($t = 5,88; p < 0,001$). При этом рост ИПС (+9,7%) превышает изменения по физиологическим показателям, что указывает на приоритетность когнитивной оценки ситуации («я справился») над физиологическим состоянием в формировании субъективного ощущения благополучия. Также можно отметить, что значимые различия в динамике спектральных компонент — снижение D1 ($t = -4,02; p < 0,001$) и рост D2 ($t = 4,37; p < 0,001$) отражают переход от режима «стрессовой мобилизации» к режиму «восстановительной регуляции».

Таким образом, экзаменационный стресс запускает асинхронную динамику восстановления, где психологическая сфера демонстрирует более быструю нормализацию по сравнению с вегетативной регуляцией: студенты могут субъективно ощущать себя отдохнувшими и готовыми к следующей нагрузке, тогда как их вегетативная система остается в состоянии повышенного напряжения (ИН > 100). При последовательных экзаменах в рамках сессии такая асинхронность может привести к накоплению физиологического стресса при отсутствии субъективного сигнала тревоги — фактору риска для развития истощения и психосоматических

расстройств. Этот разрыв между тем, как человек себя ощущает, и тем, как функционирует его тело, создает некоторую уязвимость. Студент полагает, что готов к следующему экзамену, в то время как его организм еще не завершил восстановление. При плотном графике сессии такое накопление «невидимого» напряжения может привести к истощению.

Качественный анализ переживаний раскрывает иной аспект этой картины. В самоотчетах студентов обнаруживается измерение, которое не сводится ни к тревоге, ни к физиологическому напряжению, но пронизывает оба этих уровня — экзистенциальное пространство смысла. Здесь экзамен перестает быть проверкой знаний и становится моментом между внутренним состоянием и реальным поведением: «Смогу ли я остаться тем, кем себя считаю, даже когда страшно?» А успешное преодоление сопровождается не просто облегчением, а уверенностью в своих силах и себе. Именно в этом переживании раскрывается ресурсная функция духовного измерения. Респонденты описывали состояние, когда после экзамена они чувствовали напряжение в теле — дрожь в руках, тяжесть в груди — но уже не как угрозу, а как «пройденного пути». Физиологическое напряжение не исчезало мгновенно, но менялся его смысл: из сигнала тревоги оно превращалось в свидетельство собственной стойкости.

Заключение. Таким образом, количественные данные выявляют асинхронию в динамике восстановления после экзамена: в то время как психологические показатели (эмоциональная и психическая стабильность) быстро возвращаются к норме, вегетативная система сохраняет признаки напряжения, формируя своего рода «физиологический след» пережитого стресса. Этот разрыв между субъективным ощущением готовности к новой нагрузке и объективным физическим состоянием создает уязвимость — студент может последовательно проходить экзамены, не замечая накопления физиологического напряжения, что повышает риск истощения к концу сессии.

Качественные методы раскрывают проявления стресса на духовно-экзистенциальном уровне, который выступает как пространство смысловой интеграции, где физиологическое напряжение перестает быть угрозой и обретает значение «того, что я могу перенести, оставаясь собой». Отсюда следует практический вывод, выходящий за рамки традиционных рекомендаций, — релаксационные техники

и нормализация режима сна необходимы — они работают с телом, но этого не всегда достаточно. Не менее важно создавать условия для осмысления пережитого — возможность проговорить не только «как я волновался», но и «что этот экзамен открыл мне о себе». Именно такая рефлексия, как показывает качественный анализ, может стать местом соединения между разошедшимися уровнями восстановления, позволяя студенту не просто «отдохнуть», но интегрировать стрессовый опыт.

Литература

1. Карпов, А.М. Системная биопсихосоциодуховная профилактика радикализма, экстремизма и терроризма: монография / А.М. Карпов. — Казань: ИД «МеДДоК», 2018. — 172 с.
2. Соловьев, С.В. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы студенток 2 курса ХГМИ в условиях экзаменационного стресса / С.В. Соловьев, Е.Ю. Шаламова, Е.В. Хорошилова, Л.В. Прояева // ВЕСТНИК Курганского государственного университета. — 2009. — № 1. — С. 13–16.
3. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье / Ю.В. Щербатых // Высшее образование в России. — 2000. — № 3. — С. 53–56.
4. Щербатых, Ю.В. Экзаменационный стресс / Ю.В. Щербатых. — Воронеж, 2000. — 120 с.
5. Спицин, А.П. Особенности структуры сердечного ритма у лиц молодого возраста в зависимости от доминирующего типа вегетативной нервной системы / А.П. Спицин // Человек и его здоровье. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-serdechnogo-ritma-u-lits-molodogo-vozrasta-v-zavisimosti-ot-dominiruyuschego-tipa-vegetativnoy-nervnoy-sistemy> (дата обращения: 24.12.2025).
6. Waterhouse, P. R. University Students' Coping Strategies to Manage Stress: A Scoping Review / P. Waterhouse, R. Samra // Educational Review. — 2025. — P. 1–41.
7. Фомина, Т.Г. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся / Т.Г. Фомина, Е.В. Филиппова, А.В. Бурмистрова-Савенкова, В.И. Моросанова // Национальный психологический журнал. — 2024. — № 19(4). — С. 148–160.
8. Braun, V. Using thematic analysis in psychology / V. Braun, V. Clarke // Qualitative Research in Psychology. — 2006. — № 3(2). — P. 77–101.
9. Крестьянинова, Т.Ю. Показатели функционального состояния студентов специальностей спортивного и неспортивного профиля при адаптации к обучению в УВО / Т.Ю. Крестьянинова, Н.А. Тишутин, Э.С. Питкевич // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2022. — № 3. — С. 56–65.
10. Thayer, J.F. Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration / J.F. Thayer, R.D. Lane // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. — 2009. — № 33(2). — P. 105–116.

Поступила в редакцию 16.02.2026