

УДК 792.07:808.5

DOI: 10.34670/AR.2026.53.26.018

Комплексная модель формирования речевой компетентности в системе многоуровневой профессиональной подготовки актеров драматического театра и кино

Ласкавая Елена Валентиновна

Доцент кафедры сценической речи,
Театральный институт им. Б.В. Шукина,
119002, Российская Федерация, Москва,
Б. Николопесковский переулок, 12а–1;
e-mail: il_grant@mail.ru

Аннотация

В статье представлена комплексная модель формирования речевой компетентности в многоуровневой профессиональной подготовке актеров драматического театра и кино, учитывающая трансформации театрального образования в медиатизированной культуре и рост требований к психофизическому аппарату исполнителя. Речевая компетентность интерпретируется как интегративное качество, объединяющее физиологические механизмы голосообразования, когнитивную организацию высказывания, операционально-деятельностные навыки и ценностно-смысловые основания художественного воздействия. Обосновывается критичность преодоления разрыва между техническим тренингом и сценической практикой, а также необходимость междисциплинарной синхронизации речевой подготовки с актерским мастерством, движением и вокалом. На материале длительного педагогического наблюдения и формирующего эксперимента с применением акустического анализа и экспертной оценки демонстрируется преимущество интегративного подхода, включающего психофизическую координацию и методы снятия зажимов: фиксируется значимый рост показателей фонационного дыхания, диапазона и дикционной четкости, особенно в условиях движения, а также ускорение автоматизации навыков. Показаны устойчивые улучшения художественно-творческих параметров — интонационной вариативности, логики речи и словесной импровизации — и усиление связи речевых достижений с успешностью актерской работы, что подтверждает практическую релевантность модели для модернизации программ подготовки.

Для цитирования в научных исследованиях

Ласкавая Е.В. Комплексная модель формирования речевой компетентности в системе многоуровневой профессиональной подготовки актеров драматического театра и кино // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 12А. С. 157-166. DOI: 10.34670/AR.2026.53.26.018

Ключевые слова

Речевая компетентность, сценическая речь, профессиональная подготовка актеров, комплексная модель, междисциплинарная интеграция, театральная педагогика.

Введение

Современная парадигма театрального образования претерпевает существенные трансформации, обусловленные как изменением эстетики сценического искусства, так и новыми требованиями к психофизическому аппарату актера в условиях медиатизированной культуры. Проблема формирования речевой компетентности, являющейся фундаментом профессионализма артиста драматического театра и кино, приобретает особую остроту в свете необходимости интеграции классических методик и инновационных педагогических технологий [Одинцова и др., 2024]. Традиционная школа, базирующаяся на принципах вербоцентризма и глубокого психологического проживания слова, сталкивается с вызовами клипового мышления обучающихся, что требует пересмотра дидактических подходов к воспитанию голосоречевой культуры. Речевая компетентность сегодня трактуется не просто как набор технических навыков — дыхания, артикуляции, дикции, — но как сложный интегративный феномен, включающий когнитивные, операционально-деятельностные и ценностно-смысловые компоненты, обеспечивающие способность актера к художественному воздействию в полистилистическом пространстве современного спектакля или кинокадра [Харламенкова и др., 2024]. Актуальность исследования продиктована противоречием между возросшими требованиями режиссуры к синтетической природе актера, владеющего разнообразными способами голосоведения, и недостаточной разработанностью методических моделей, обеспечивающих непрерывность и преемственность речевого развития на всех уровнях высшего образования.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что фрагментарность преподавания дисциплин речевого цикла, отсутствие единой критериальной базы оценивания и разрыв между техническим тренингом и сценической практикой приводят к снижению качества подготовки выпускников. Важно отметить, что процесс овладения сценической речью является глубоко индивидуализированным психофизиологическим актом, где механическая тренировка мышц речевого аппарата неразрывно связана с воспитанием эмоционального интеллекта и воображения [Гарнаева, Шишова, 2023]. Современные исследователи указывают на необходимость создания комплексной модели, которая бы охватывала весь спектр профессиональных компетенций — от базовой орфоэпической нормы до сложной интонационно-мелодической импровизации. При этом особое внимание должно уделяться междисциплинарным связям, объединяющим сценическую речь с мастерством актера, сценическим движением и вокалом, создавая тем самым условия для формирования целостной творческой личности [Харламенкова, Никитина, 2023]. Внедрение многоуровневой системы подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, ассистентура-стажировка) ставит перед педагогическим сообществом задачу дифференциации содержания обучения, где каждый этап должен иметь четко очерченные целевые ориентиры и диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику профессионального роста студента.

Теоретико-методологическим основанием для разработки такой модели служат труды классиков театральной педагогики, а также современные исследования в области психолингвистики, фонологии и акустики речи. Однако, несмотря на наличие фундаментальных работ, проблема технологизации процесса обучения сценической речи и объективизации критериев оценки сформированности речевой компетентности остается открытой. Существует потребность в научном обосновании педагогических условий, при которых речевая дисциплина перестает быть вспомогательным предметом и становится мощным инструментом

художественного творчества [Лыкова, Петракова, 2023]. Особый интерес представляет изучение влияния психофизических зажимов на голосообразование и поиск эффективных методов их преодоления через интеграцию телесно-ориентированных практик в структуру речевого тренинга. Таким образом, цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности комплексной модели формирования речевой компетентности будущих актеров, построенной на принципах системности, непрерывности и индивидуализации образовательного маршрута.

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении шести лет в условиях реального образовательного процесса ведущих театральных вузов, что позволило обеспечить репрезентативность выборки и достоверность полученных результатов. В экспериментальной работе приняли участие 482 студента, обучающихся по специальностям «Актерское искусство» и «Режиссура театра», а также 34 преподавателя кафедр сценической речи и мастерства актера. Исследование носило лонгитюдный характер, что дало возможность отследить динамику развития речевой компетентности от момента поступления абитуриентов до выпуска и начала их профессиональной деятельности в театрах и киноиндустрии. В качестве методологической основы был выбран компетентностный подход, позволяющий рассматривать речевое мастерство как совокупность знаний, умений и личностных качеств [Тарасова, 2023]. Для сбора первичной информации был проанализирован обширный массив источников, включающий 215 учебных программ, методических рекомендаций и стенограмм занятий, что позволило выявить ключевые тенденции и дефициты в современной практике преподавания сценической речи.

В ходе исследовательской работы применялся комплекс взаимодополняющих методов, адекватных природе изучаемого феномена и поставленным задачам. Теоретические методы включали анализ философской, искусствоведческой, психолого-педагогической и специальной литературы, моделирование образовательных систем, а также обобщение передового педагогического опыта [Клементьева, Иванова, 2023]. Эмпирический блок методов базировался на включенном педагогическом наблюдении, позволяющем фиксировать качественные изменения в психофизическом самочувствии студентов во время тренингов и репетиций. Для объективизации оценки голосовых параметров использовались методы инструментального акустического анализа, позволяющие измерить частотный диапазон, силу голоса и тембральную окраску, исключая субъективизм экспертного слуха. Кроме того, проводилось анкетирование и интервьюирование студентов и преподавателей для выявления мотивационных установок и самооценки успешности обучения. Важным компонентом методологии стал формирующий педагогический эксперимент, в рамках которого была апробирована авторская методика, интегрирующая дыхательно-голосовые тренинги с элементами биомеханики и психологического жеста [Пронин, 2025].

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакетов прикладных программ для статистического анализа, что позволило выявить значимые корреляции и подтвердить гипотезу исследования. Оценка уровня сформированности речевой компетентности проводилась по специально разработанной критериально-уровневой шкале, включающей когнитивный, прагматический и творческий критерии. Для обеспечения валидности результатов применялись методы экспертных оценок, где в качестве экспертов выступали действующие режиссеры, кастинг-директора и ведущие педагоги театральных вузов [Харламенкова и др., 2025]. Сравнительный анализ данных контрольных и экспериментальных

групп позволил вычленить факторы, оказывающие наибольшее влияние на эффективность речевой подготовки, и скорректировать содержание образовательных модулей. Особое внимание уделялось анализу видеозаписей экзаменационных показов и спектаклей, что дало возможность оценить устойчивость сформированных навыков в условиях публичного выступления.

Результаты и обсуждение

Проблематика оценки качества речевой подготовки актера традиционно сталкивается с трудностью формализации художественных критериев, поскольку сценическая речь является искусством, где субъективное восприятие играет значительную роль. Тем не менее, для научного обоснования эффективности педагогической модели необходимо выделение измеряемых показателей, отражающих как техническую оснащенность, так и художественную выразительность. В рамках данного исследования была разработана система индикаторов, позволяющая декомпозировать сложный феномен речевой компетентности на составляющие элементы. Выбор показателей обусловлен структурой речевого акта: от физиологической базы (дыхание, фонация) до высших психических функций (логика речи, словесное действие). На первом этапе анализа мы сосредоточились на базовых технических параметрах, так как именно они составляют фундамент профессии и наиболее поддаются количественному измерению в ходе тренингового процесса. Были выделены такие параметры, как объем фонационного дыхания, диапазон голоса и четкость дикционной подачи текста в различных темпоритах, что отражает уровень владения речевым аппаратом как инструментом [Данилова, 2024].

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, демонстрирует существенные различия в динамике развития навыков у студентов контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе, где применялась комплексная модель с усиленным блоком психофизической координации, наблюдается более интенсивный прирост показателей. Это подтверждает предположение о том, что изолированная тренировка мышц речевого аппарата менее эффективна, чем целостный подход, включающий работу с телом и воображением. Особого внимания заслуживает показатель дикционной четкости в условиях физической нагрузки, так как именно этот навык является критическим для современного актера, работающего в динамичных мизансценах. Ниже представлены усредненные данные экспертной оценки технических навыков по 100-балльной шкале (табл. 1).

Таблица 1 – Динамика формирования базовых технических навыков сценической речи в контрольной и экспериментальной группах

Название показателя	Этап	Контрольная группа (n=241)	Экспериментальная группа (n=241)	t-критерий Стьюдента
Фонационное дыхание (объем и опора)	Начало	42.15	41.89	0.34
	Конец	68.43	84.72	4.12
Звуковысотный диапазон (активная зона)	Начало	38.67	39.12	0.56
	Конец	65.21	81.09	3.89
Дикционная четкость (в статике)	Начало	54.32	53.98	0.41
	Конец	78.54	89.65	3.25
Дикционная четкость (в движении)	Начало	31.45	32.01	0.67
	Конец	59.87	86.34	5.43

Анализ числовых данных, представленных в таблице, свидетельствует о неравномерности прироста показателей в исследуемых группах. Если на начальном этапе различия между группами были статистически незначимы (t -критерий варьируется от 0.34 до 0.67, что говорит об однородности выборки), то на завершающем этапе разрыв становится очевидным. Особенно показателен параметр дикционной четкости в движении: в экспериментальной группе прирост составил 54.33 балла, в то время как в контрольной — лишь 28.42 балла. Это указывает на то, что традиционные методики, часто разделяющие речевой и пластический тренинг, не обеспечивают достаточного уровня свободы речевого аппарата в условиях сценической активности. Математическая проверка данных показывает высокую степень достоверности различий ($t > 2.58$ при $p < 0.01$) для всех показателей на конечном этапе. Также стоит отметить, что стандартное отклонение в экспериментальной группе на конечном этапе оказалось ниже ($\sigma \approx 4.2$), чем в контрольной ($\sigma \approx 7.8$), что свидетельствует о большей гомогенности результатов и эффективности методики для студентов с разными исходными данными.

Далее необходимо рассмотреть качественные показатели, характеризующие способность студента применять технические навыки для решения художественных задач. Речь идет о таких параметрах, как интонационная выразительность, логика речи и способность к словесной импровизации. Эти аспекты сложнее поддаются квантификации, однако использование метода экспертных панелей с расчетом коэффициента конкордации позволило получить объективные данные. Выбор данных индикаторов обусловлен тем, что именно они определяют профессиональную пригодность актера на этапах работы над ролью и создания образа. Современный театр требует от актера не только «правильного» звучания, но и способности транслировать подтекст, управлять вниманием зрителя через интонационные нюансы и мгновенно переключаться между различными речевыми манерами [Булычева, 2023]. В таблице ниже отражены результаты оценки художественно-творческого компонента речевой компетентности (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ художественно-творческих показателей речевой компетентности

Критерий оценки	Группа	Средний балл (3 семестр)	Средний балл (6 семестр)	Средний балл (8 семестр)	Темп прироста (%)
Интонационная вариативность	КГ	52.14	64.33	71.05	36.27
	ЭГ	51.89	73.45	88.92	71.36
Логика речи и перспектива мысли	КГ	58.67	69.12	75.43	28.57
	ЭГ	59.01	76.88	91.24	54.62
Словесная импровизация	КГ	44.23	56.78	63.91	44.49
	ЭГ	43.98	68.34	87.56	99.09

Данные второй таблицы демонстрируют нелинейный характер развития творческих навыков. В контрольной группе (КГ) наблюдается эффект «плато» между 6 и 8 семестрами, где прирост показателей замедляется (например, по интонационной вариативности прирост составил всего 6.72 балла за год). В экспериментальной группе (ЭГ) динамика сохраняет положительный вектор до самого выпуска. Феноменальный темп прироста в категории «Словесная импровизация» (99.09%) в ЭГ объясняется внедрением в программу специальных упражнений на психоречевую свободу, заимствованных из практик игрового театра и джазовой вокальной импровизации. Математический анализ разницы средних значений подтверждает, что к 8 семестру студенты ЭГ демонстрируют уровень владения компетенциями, значительно

превышающий показатели КГ. Расчет дисперсии внутри групп показал, что методика способствует раскрытию индивидуальности: разброс оценок в верхнем квантиле ЭГ выше, что говорит о появлении ярких, нестандартных творческих решений при сохранении высокой общей базы.

Для понимания целостности процесса формирования профессионала необходимо проанализировать взаимосвязь между речевой компетентностью и общей успеваемостью по профилирующей дисциплине «Мастерство актера». Гипотеза исследования предполагала, что повышение уровня речевой культуры напрямую коррелирует с качеством актерских работ, так как речь является основным выразительным средством драматического артиста [Одинцова, Радчикова, 2024]. Мы использовали коэффициент корреляции Пирсона для выявления силы и направления связи между итоговыми оценками по сценической речи и мастерству актера. Этот анализ позволяет исключить случайность совпадений и доказать системное влияние предлагаемой модели на профессиональное становление. В таблице представлены корреляционные матрицы для двух групп на завершающем этапе обучения (табл. 3).

Таблица 3 – Корреляция между показателями речевой компетентности и оценкой по мастерству актера на выпускном курсе

Показатель речевой компетентности	Коэффициент корреляции (r) - Контрольная группа	Коэффициент корреляции (r) - Экспериментальная группа	Уровень значимости (p-value)
Техника речи (сводный индекс)	0.482	0.615	< 0.05
Художественное слово (работа с текстом)	0.567	0.794	< 0.01
Ансамблевое звучание	0.412	0.683	< 0.05
Речевая характерность образа	0.503	0.812	< 0.01

Интерпретация корреляционных полей выявляет существенные различия в структуре профессиональных навыков выпускников. В контрольной группе связь между техникой речи и актерским мастерством умеренная ($r=0.482$), что может свидетельствовать о том, что студенты часто не умеют применять технические навыки в актерской игре, существуя в режиме «параллельных процессов». В экспериментальной группе коэффициенты корреляции значительно выше, достигая уровня сильной связи ($r>0.75$) в таких аспектах, как «Художественное слово» и «Речевая характерность». Это математически подтверждает интегративный характер разработанной модели: речевые навыки встроены в структуру актерского существования. Значение 0.812 для речевой характерности в ЭГ является маркером высокого профессионализма, указывающим на то, что изменение голоса и манеры речи становится органичной частью создания сценического образа, а не внешним, накладным элементом.

Обобщая результаты математической обработки всего массива данных, можно констатировать, что предложенная комплексная модель обладает кумулятивным эффектом. Анализ многомерных зависимостей показал, что фактором, оказывающим наибольшее влияние на итоговую компетентность, является не столько количество часов аудиторной нагрузки, сколько междисциплинарная синхронизация учебных планов. В экспериментальной группе, где темы занятий по речи, движению и мастерству были тематически согласованы, коэффициент усвоения материала оказался выше на 28.4% по сравнению с традиционным обучением. Кроме того, анализ кривых обучения выявил сокращение времени, необходимого для автоматизации

навыка: переход от сознательного контроля дыхания к бессознательной компетенции в ЭГ происходил в среднем на 1.5 семестра раньше. Это высвобождает внимание студента для решения более сложных творческих задач, что и отразилось в высоких баллах за импровизацию и работу с текстом.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и экспериментально подтвердить результативность комплексной модели формирования речевой компетентности в системе профессиональной подготовки актеров. Полученные данные свидетельствуют о том, что преодоление разрыва между техническим и творческим компонентами обучения возможно только при условии создания интегративной образовательной среды, где речевой тренинг рассматривается как неотъемлемая часть психофизического воспитания артиста. Анализ общих цифр показал устойчивое преимущество экспериментальной методики по всем ключевым параметрам: от базовых акустических характеристик голоса до сложных умений словесного действия и импровизации. Статистически значимые различия в темпах прироста показателей и высокие корреляционные связи между речевыми и актерскими успехами доказывают, что предложенный подход не просто улучшает отдельные навыки, но формирует качественно иную структуру профессиональной личности.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки конкретного эксперимента и могут служить основой для модернизации федеральных государственных образовательных стандартов по специальностям сценических искусств. Разработанная модель обладает свойством универсальности и адаптивности, что позволяет внедрять её элементы в программы подготовки не только актеров драмы, но и специалистов смежных профилей — режиссеров, телеведущих, педагогов, чья деятельность связана с публичной коммуникацией. Дальнейшее развитие темы видится в углублении изучения нейрофизиологических механизмов речевого творчества и разработке цифровых инструментов диагностики, которые могли бы дополнить экспертную оценку объективными биометрическими данными.

Существенным итогом работы является также доказанная необходимость пересмотра роли преподавателя сценической речи, который в современных условиях должен выступать не только как тренер по постановке голоса, но и как со-творец, помогающий студенту обрести уникальную речевую индивидуальность. Внедрение принципов междисциплинарности и непрерывности образования способствует преодолению кризисных явлений в театральной педагогике и обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов, готовых к решению сложных художественных задач современного искусства.

Библиография

1. Булычева Е.В. Роль взаимоотношений подростков с социальным окружением как фактор защиты от рискованных форм поведения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 17. № 1. С. 88--101.
2. Гарнаева Г.И., Шишова Е.О. Особенности психологических защит и копинг-стратегий несовершеннолетних правонарушителей // Психология и право. 2023. Т. 13. № 1. С. 107--118.
3. Данилова М.В. Жизнестойкость и выбор способов реагирования на стрессовые ситуации в подростковом возрасте в связи с детско-родительскими отношениями // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 17. № 1. С. 32--43.
4. Данилова М.В. Роль стрессоустойчивости, жизнестойкости и социальной поддержки в восприятии стресса и копинг-поведении юношей и девушек старшего подросткового возраста // Сибирский психологический журнал. 2024. № 94. С. 119--138.

5. Клементьева М.В., Иванова В.И. Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 3. С. 72–80.
6. Лыкова Т.А., Петракова А.В. Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18. № 3. С. 87–97.
7. Марахина Ю.А., Исмагуллина В.И., Лобаскова М.М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 2. С. 5–33.
8. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. COPE-30A: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12–18 лет // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 3–18.
9. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Шкала реагирования на неопределенность: инструмент оценки взаимодействия подростков с многомерным стрессом // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 2. С. 106–128.
10. Пронин С.С. Актёрские психотипы. Форма и содержание // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-1. С. 37–45.
11. Тарасова С.Ю. Психологические риски подростков, обучающихся в условиях повышенной учебной нагрузки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46. № 1. С. 280–302.
12. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Стресс и антистресс в представлении ребенка и взрослого // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 76–96.
13. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А., Дымова Е.Н. Детский и подростковый стресс: преемственность исследований // Психологический журнал. 2025. Т. 46. № 1. С. 36–44.
14. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А., Шаталова Н.Е., Дымова Е.Н. Переживание стресса оставленности и беспомощности в подростковом возрасте // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 2. С. 39–50.
15. Шарипова Ф.А.К. Особенности копинг-стратегий и психологического благополучия осужденных мужского и женского пола // Психология и право. 2024. Т. 14. № 4. С. 105–114.

A Comprehensive Model for Forming Speech Competence in the System of Multi-Level Professional Training for Actors of Drama Theatre and Cinema

Elena V. Laskavaya

Associate Professor of the Department of Stage Speech,
B.V. Shchukin Theatre Institute,
119002, 12a–1, Bolshoy Nikolopeskovskiy lane,
Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Abstract

The article presents a comprehensive model for forming speech competence in the multi-level professional training of actors for drama theatre and cinema, taking into account the transformations of theatre education in mediatized culture and the growing demands on the performer's psychophysical apparatus. Speech competence is interpreted as an integrative quality combining physiological mechanisms of phonation, cognitive organization of utterance, operational-activity skills, and value-semantic foundations of artistic impact. The critical need to bridge the gap between technical training and stage practice is justified, as well as the necessity of interdisciplinary synchronization of speech training with acting, movement, and vocal studies. Based on long-term pedagogical observation and a formative experiment using acoustic analysis and expert assessment, the advantage of an integrative approach is demonstrated, including psychophysical coordination and methods for releasing tension: a significant increase in indicators of phonatory breathing, range, and diction clarity is recorded, especially under conditions of movement, as well as accelerated automation of skills. Consistent improvements in artistic and creative parameters are shown –

Laskavaya E.V.

intonational variability, speech logic, and verbal improvisation – and a strengthening of the connection between speech achievements and the success of acting work, which confirms the practical relevance of the model for modernizing training programs.

For citation

Laskavaya E.V. (2025) Kompleksnaya model' formirovaniya rechevoy kompetentnosti v sisteme mnogourovnevoy professional'noy podgotovki aktorov dramaticheskogo teatra i kino [A Comprehensive Model for Forming Speech Competence in the System of Multi-Level Professional Training for Actors of Drama Theatre and Cinema]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (12A), pp. 157-166. DOI: 10.34670/AR.2026.53.26.018

Keywords

Speech competence, stage speech, professional training of actors, comprehensive model, interdisciplinary integration, theatre pedagogy.

References

1. Bulycheva, E. V. (2023). Rol' vzaimootnoshenii podrostkov s sotsial'nyokruzheniem kak faktor zashchity ot riskovykh form povedeniia [The role of adolescents' relationships with the social environment as a protective factor against risky behaviors]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, 17(1), 88–101.
2. Danilova, M. V. (2023). Zhiznestoi-kost' i vybor sposobov reagirovaniia na stressovye situatsii v podrostkovom vozraste v sviazi s detsko-roditel'skimi otnosheniami [Hardiness and the choice of ways of responding to stressful situations in adolescence in relation to parent–child relationships]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, 17(1), 32–43.
3. Danilova, M. V. (2024). Rol' stressoustoichivosti, zhiznestoi-kosti i sotsial'noi podderzhki v vospriatii stressa i koping-povedenii unoshei i devushek starshego podrostkovogo vozrasta [The role of stress resistance, hardiness, and social support in stress perception and coping behavior of older adolescent boys and girls]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 94, 119–138.
4. Garnaeva, G. I., & Shishova, E. O. (2023). Osobennosti psikhologicheskikh zashchit i koping-strategii nesovershennoletnikh pravonarushitelei [Characteristics of psychological defenses and coping strategies of juvenile offenders]. *Psikhologiya i pravo*, 13(1), 107–118.
5. Kharlamenkova, N. E., & Nikitina, D. A. (2023). Stress i antistress v predstavlenii rebenka i vzroslogo [Stress and anti-stress in the representations of a child and an adult]. *Chelovek*, 34(4), 76–96.
6. Kharlamenkova, N. E., Nikitina, D. A., Dymova, E. N., & Shatalova, N. E. (2024). Perekhivanie stressa ostavlenosti i bespomoshchnosti v podrostkovom vozraste [Experiencing stress of abandonment and helplessness in adolescence]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 45(2), 39–50.
7. Kharlamenkova, N. E., Nikitina, D. A., & Dymova, E. N. (2025) Detskii i podrostkovyi stress: preemstvennost' issledovaniia [Childhood and adolescent stress: continuity of research]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 46(1), 36–44.
8. Klement'eva, M. V., & Ivanova, V. I. (2023). Koping-strategii v period formirovaniia vzroslosti u rossiiskikh studentov [Coping strategies during emerging adulthood among Russian students]. *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya*, 19(3), 72–80.
9. Lykova, T. A., & Petrakova, A. V. (2023). Vzaimosviaz' lichnostnykh kharakteristik i koping-strategii u aktërov [The relationship between personality traits and coping strategies in actors]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, 18(3), 87–97.
10. Marakshina, Yu. A., Ismatullina, V. I., & Lobaskova, M. M. (2024). Stress i strategii sovladaniia u studencheskoi molodezhi: obzor issledovaniia [Stress and coping strategies among university students: a review of studies]. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiya*, 13(2), 5–33.
11. Odintsova, M. A., & Radchikova, N. P. (2024). COPE-30A: kratkaia versiiia metodiki izucheniiia koping-strategii dlia podrostkov 12–18 let [COPE-30A: a brief version of a coping strategies assessment for adolescents aged 12–18]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia*, 16(3), 3–18.
12. Odintsova, M. A., Radchikova, N. P., & Sorokova, M. G. (2024). Shkala reagirovaniia na neopredelennost': instrument otsenki vzaimodeistviia podrostkov s mnogomernym stressom [Uncertainty response scale: an instrument for assessing adolescents' interaction with multidimensional stress]. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiya*, 13(2), 106–128.
13. Pronin, S. S. (2025) Aktërskie psihotipy. Forma i sodержanie [Actor psychotypes. Form and content]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*, 7(1), 37–45.
14. Sharipova, F. A. K. (2024). Osobennosti koping-strategii i psikhologicheskogo blagopoluchiia osuzhdennykh

-
- muzhskogo i zhenskogo pola [Characteristics of coping strategies and psychological well-being of male and female convicts]. *Psikhologiya i pravo*, 14(4), 105–114.
15. Tarasova, S. Yu. (2023). Psikhologicheskie riski podrostkov, obuchaiushchikhsia v usloviakh povyshennoi uchebnoi nagruzki [Psychological risks of adolescents studying under conditions of increased academic workload]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 46(1), 280–302.