

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

На правах рукописи



НОВИКОВА Юлия Юрьевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА
И ЕЕ СВЯЗЬ С ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СТУДЕНТОВ**

5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доктор педагогических наук,
профессор А.Б. Серых

Калининград
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3-16
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЕЕ СВЯЗИ С ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СТУДЕНТОВ.....	17-52
1.1. Образовательная среда и проблемы психологического здоровья обучающихся.....	17-28
1.2. Систематизация характеристик образовательной среды и их психологическое содержание	29-39
1.3. Анализ эмпирических исследований связи образовательной среды вуза с пищевым поведением студентов	39-51
Выводы по первой главе	51-52
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	53-70
2.1. Методология эмпирического исследования.....	53-54
2.2. Организация проведения эмпирического исследования: описание и обоснование основных этапов	54-69
Выводы по второй главе	69-70
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ИХ СВЯЗИ С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ	71-124
3.1. Описание результатов процедуры мета-анализа.....	71-75
3.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования связи образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов.....	76-116
3.3. Обсуждение результатов и рекомендации по профилактике нарушений пищевого поведения у студентов в образовательной среде высшего учебного заведения	116-120
Выводы по третьей главе.....	120-124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	125-132
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	133-158
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	159-239

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Образовательная среда в значительной степени влияет на формирование индивида, потенциально являясь как одним из его ресурсов, так и наоборот, источником дополнительных переживаний и стресса, приводящих к дезадаптации. Окончание школы и поступление в вуз порождают сложные для человека ситуации – студенту необходимо стать более самостоятельным и ответственным, возникает необходимость решать множество вопросов самоопределения и дальнейшего будущего, происходит постепенный переход к взрослой жизни. Серьезные изменения в жизни не могут не вызывать сильных переживаний, что зачастую приводит к патологическим состояниям, негативно влияющим на физическое и психологическое здоровье.

Характер неблагоприятного воздействия образовательной среды на психологическое здоровье студентов обуславливается такими ее составляющими как чрезмерная учебная нагрузка, неадекватные способы оценивания академических успехов преподавателями, недостаток поддержки и не всегда удачно складывающиеся межличностные отношения. Так, по данным исследования Д.С. Метелкиной и Ю.И. Родина, неадекватный тип реагирования на учебно-профессиональную деятельность, наблюдаемый в среднем у 67% студентов, повышает риск развития у них нарушений психологического здоровья и появления признаков дезадаптации. Поэтому изучение воздействия образовательной среды на психологическое здоровье студентов имеет особое значение для оптимизации образовательного процесса и улучшения психологического благополучия обучающихся.

Одними из наиболее распространенных нарушений психологического благополучия у девушек и юношей студенческого возраста являются нарушения пищевого поведения. Под нарушениями пищевого поведения мы рассматриваем различные проявления дисгармоничного пищевого поведения, имеющие доклиническую степень выраженности, приносящие определенный

дискомфорт индивиду и снижающие качество его жизнедеятельности. Таковыми могут быть эпизодические ограничительные меры в виде диет или выбора определенных продуктов питания, сопровождающиеся повышенной тревогой относительно внешнего вида; переедание или избегание еды в ситуациях повышенного стресса; эпизодические приемы пищи для облегчения эмоциональных состояний (например, скуки, одиночества, злости и др.).

Существуют современные исследования, как отечественные, так и зарубежные, в которых изучаются особенности нарушений пищевого поведения у испытуемых студенческой возрастной группы, а также исследуются способы психолого-педагогического воздействия на различные характеристики образовательной среды (Л.В. Дорофеева, М.В. Ермаченкова, Д.В. Иванов, Е.А. Казакова и др.). Однако исследований, в которых изучалась бы связь образовательной среды с развитием пищевых нарушений, значительно меньше. Анализируются отдельные характеристики образовательной среды, которые связаны с усилением стресса у обучающихся (О.В. Баркунова, М.Н. Кулакова, А.И. Пискунова, Т.В. Терентьева и др.), распространенность нарушений пищевого поведения среди студентов вузов (А.М. Борисова, Л.А. Мусатова, Л.А. Проскурякова и др.). В настоящее время существует довольно серьезный пробел в понимании того, как характеристики образовательной среды, которые оказываются связаны с пищевым поведением, взаимодействуют между собой, какое влияние такое взаимодействие оказывает на выраженность нарушений, как следует изменять ту или иную характеристику, чтобы она стала фактором-протектором. В силу такой недостаточности обобщенной картины и отсутствия целостности информации большая часть профилактических мер, которые предлагаются к проведению в рамках образовательного процесса, оказываются локальными, несистемными или недостаточно эффективными.

Степень разработанности проблемы. Одним из первых отечественных ученых, заложивших основу для исследования понятия «образовательная среда», был Л.С. Выготский, который в культурно-исторической концепции

развития личности рассматривал среду в качестве наиважнейшего фактора, определяющего психологические характеристики человека. Его идеи впоследствии были развиты А.Н. Леонтьевым, который ввел категорию предметной деятельности, а взаимодействие человека и среды, в том числе образовательной, понималось как стремление к изменению через деятельность. Современные исследователи расширили понятие и подходы к пониманию образовательной среды: в работах Е.А. Александровой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина освещаются вопросы взаимодействия субъектов образования со средой; изучаются такие характеристики образовательной среды как насыщенность, концентрированность, напряженность, психологическая и информационная безопасность (И.А. Баева, Е. Вернер, А.А. Голованова, А.А. Голубева, Д.К. Кузнецова, О.Н. Олейникова, В.И. Панов, И.А. Улановская, Н. Хендерсон). Изучались такие характеристики образовательной среды, как эффективность вуза, наличие позитивного климата и особенности социальной атмосферы в группе обучающихся (Р. Моос, Д. Хопкинс). В исследованиях последних лет поднимаются вопросы адаптации в образовательной среде (А.П. Жигadlo, И.Н. Симаева, О.В. Якубенко), освещаются вопросы сохранения психологического здоровья обучающихся, в том числе в образовательной среде учебного заведения (Г.А. Величко, В.А. Кручинин, Е.Ю. Кудрявцева, А.Б. Серых). Проблемой профилактики нарушений пищевого поведения у обучающихся в образовательной среде высшего учебного заведения занимались А. Граммер, Е. Грин, Л.В. Дорофеева, Т.А. Мешкова, Л.А. Проскурякова, О.И. Салмина-Хвостова, В.Я. Семке, О.Ю. Ширяев, Е. Фитцсиммонс-Крафт и др.

Таким образом, несмотря на ряд отдельных работ, рассматривающих различные аспекты изучаемой проблематики, существует необходимость исследования связи характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов, что позволит разработать методические рекомендации по психолого-образовательному сопровождению

студентов вуза, направленные на расширение диапазона возможных способов профилактики возникновения нарушений пищевого поведения, улучшение психологического и физического здоровья студентов с акцентом на комплексном воздействии на организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и исследований по выбранной нами проблеме позволил обозначить **основные противоречия** между:

- широким спектром фрагментарных исследований характеристик образовательной среды в аспекте их влияния на психологическое здоровье обучающихся и необходимостью выявления взаимосвязей ключевых характеристик образовательной среды, позволяющей обозначить их связь с нарушениями пищевого поведения у студентов в разные периоды их обучения;

- потребностью в организации психолого-образовательного сопровождения студентов вуза, направленного на расширение диапазона возможных способов превенции нарушений пищевого поведения, и необходимостью выявления связи характеристик образовательной среды высшего учебного заведения с нарушениями пищевого поведения у обучающихся, позволяющих реализовать эффективную профилактическую работу со студентами.

С учетом важности и недостаточной разработанности данной области знания в психологической науке и практике нами определена тема исследования: **«Образовательная среда вуза и ее связь с пищевым поведением студентов»**, проблема которого заключается в определении взаимосвязи организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов на разных этапах обучения.

Цель исследования – выявить и эмпирически обосновать связь характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у обучающихся.

Объект исследования: образовательная среда вуза.

Предмет исследования: характеристики образовательной среды вуза и их связь с нарушениями пищевого поведения обучающихся.

Общая гипотеза исследования: образовательная среда вуза обладает системой взаимосвязанных характеристик (организационных, межличностных и психологических), отражающих характер ее взаимодействия с субъектами образовательного процесса, которые при различной степени выраженности и сочетаниях между собой могут выступать как факторами риска, так и факторами-протекторами нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений.

Частные гипотезы:

1. Организационные характеристики образовательной среды, отражающие уровень взаимодействия индивида с пространственно-предметной средой, такие как повышенная учебная нагрузка, неудовлетворенность организацией помещений и столовых обучающимися, недоступность психологической помощи, связаны с усилением выраженности нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений.

2. Межличностные характеристики образовательной среды, отражающие уровень межличностного взаимодействия, такие как доверительные межличностные отношения в группе, успешность адаптации в группе, позитивное отношение к преподавателям, степень идентичности со средой учебного заведения, оказывают позитивное влияние и являются факторами-протекторами нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений.

3. Психологические характеристики образовательной среды, отражающие уровень внутриличностного взаимодействия, такие как уровень академического стресса и степень удовлетворения потребности обучающихся

в саморазвитии и самоактуализации, имеют связь с выраженностью нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определены его **задачи**:

1. Раскрыть современные подходы к пониманию и описанию феномена «образовательная среда», представив характеристики образовательной среды вуза в контексте их связи с пищевым поведением студентов.

2. Провести мета-анализ современных исследований, изучающих влияние межличностных и психологических характеристик образовательной среды на нарушения пищевого поведения, с целью выявления наиболее и наименее изученных взаимосвязей для дальнейшей их проверки в рамках эмпирической работы.

3. Эмпирически доказать связь организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов.

4. Разработать методические рекомендации по психолого-образовательному сопровождению студентов вуза, направленные на расширение диапазона возможных способов профилактики возникновения нарушений пищевого поведения, улучшение психологического и физического здоровья студентов с акцентом на комплексном воздействии на организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения.

Методологической основой исследования являются: культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского, системный подход в психологии (Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский), деятельностный подход в психологии (А.Н. Леонтьев, М.Г. Ярошевский), эколого-личностная модель образовательной среды (В.А. Ясвин), экопсихологическая модель образовательной среды (В.И. Панов), теория социально-психологической комфортности образовательной среды (Г.Ю. Авдиенко), биопсихосоциальная

модель психологического здоровья (Ю.А. Александровский, И.Я. Гурович, Б.Д. Карвасарский, В.Н. Краснов, А.Б. Холмогорова).

Теоретическая основа исследования представлена работами ученых, в которых раскрываются:

- современные подходы к пониманию образовательной среды (Г.Ю. Авдиенко, Н.И. Евсикова, Р.А. Курбанов, О.А. Лодде, А.А. Лубский, Н.Ю. Молостова, В.И. Панов, Н.Н. Ткаченко, В.Г. Шармин, Д.В. Шармин, Н.Ю. Шуваева, В.А. Ясвин и др.);

- проблемы влияния образовательной среды на психологическое здоровье обучающихся (А.А. Антонова, А.И. Валеева, И.В. Вачков, Р.Р. Гарипов, М.А. Карпова, Л.М. Костина, С.М. Левин, Э.И. Мухаметшина, И.А. Писаренко, Н.А. Степанова, С.А. Филиппова, Г.А. Яманова и др.);

- различные аспекты нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений (С.И. Алексеева, Н.О. Берген, А.М. Борисова, А.А. Войтович, Е.Н. Воронова, Л.В. Дорофеева, М.В. Ермаченкова, Д.В. Иванов, Е.А. Казакова, Л.И. Краснова, И.С. Махортова, Т.А. Мешкова, Л.А. Мусатова, В.Л. Онищенко, С.А. Осинская, Л.А. Проскурякова, А.А. Разина, О.Ю. Ширяев и др.)

Методы исследования:

1. теоретические методы: анализ и синтез фундаментальных и прикладных исследований по проблематике работы;

2. эмпирические методы: мета-аналитический метод, эксперимент, тестирование, анкетирование;

3. статистические методы: непараметрический критерий Н-Крускала-Уолиса (Kruskal-Wallis test), коэффициент ранговой корреляции rs Спирмена (Spearman rank), факторный анализ (метод вращения «варимакс»), расчет средних значений и стандартного отклонения. Обработка полученных данных производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, версия 17.0. Для проведения мета-анализа была использована программа «Comprehensive Meta-analysis software package», версия 3.3.070.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методик**: шкала тревоги Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, шкала депрессии А.Т. Бека, способы совладающего поведения Р. Лазаруса, шкала психологического благополучия К. Рифф, шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой - О.А. Сычева, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд, опросник «Социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде ВУЗа» Г.Ю. Авдиенко, авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа, опросник «Шкала оценки пищевого поведения» (Д. Гарнер, М. Олмстед, в адаптации О.А. Ильчик, С.В. Сивуха).

Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград). Всего в исследовании принял участие 621 респондент (354 женского и 267 мужского пола), из которых 289 студентов имели проявления нарушений пищевого поведения (группа 1), 332 студента показали отсутствие нарушений пищевого поведения (группа 2). Исследование проводилось со студентами в течение всего периода их обучения с первого по выпускной курсы с периодичностью измерений два раза в год на следующих направлениях обучения: «Психология», «Лечебное дело», «Экономика», «Философия», «Туризм», «Социология», «Биология», «Сервис», «Гостиничное дело», «Компьютерная безопасность», «Прикладная математика и информатика», «Физическая культура», «Лингвистика», «Юриспруденция», «Дизайн» и «Строительство» (13 бакалавриат, 3 специалитет). Средний возраст на момент начала исследования - 18,5 лет.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2017 по 2023 год и было реализовано в 3 этапа.

Первый этап (2017- 2018 гг.) - обоснование проблемы и построение плана исследовательской работы, формулировка основных методологических ориентиров, выбор диагностического инструментария, теоретический анализ проблемы исследования.

Второй этап (2018-2022 гг.) - построение программы и осуществление экспериментального исследования изучения связи организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения студентов.

Третий этап (2022-2023 гг.) - анализ результатов эксперимента с использованием методов математической статистики, интерпретация полученных данных, обсуждение результатов исследования и формулировка методических рекомендаций по профилактике нарушений пищевого поведения у студентов вузов на основании полученных данных, апробация и публикация результатов исследования, оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования состоит в том, что в исследовании:

- обоснована и представлена классификация характеристик образовательной среды вуза на основе взаимодействия данной среды с субъектами образовательного процесса, включающая в себя три группы: организационные, межличностные и психологические;
- проведено мета-аналитическое исследование психологических и межличностных характеристик, наиболее тесно связанных с нарушениями пищевого поведения обучающихся;
- операционализированы и эмпирически исследованы содержательные характеристики образовательной среды вуза в аспекте взаимосвязи с нарушениями пищевого поведения обучающихся;
- экспериментально обоснованы организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения во взаимосвязи с нарушениями пищевого поведения студентов на различных этапах обучения;
- доказано, что в зависимости от степени выраженности на различных этапах образовательного процесса характеристики образовательной среды могут стать как фактором риска, так и фактором-протектором нарушений пищевого поведения;

- разработаны методические рекомендации по психолого-образовательному сопровождению студентов вуза, направленные на расширение диапазона возможных способов профилактики возникновения нарушений пищевого поведения, улучшение психологического и физического здоровья студентов с акцентом на комплексном воздействии на организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснованы и дополнены представления о характеристиках образовательной среды высших учебных заведений, влияющих на психологическое здоровье студентов;

- представлена классификация характеристик образовательной среды на основе характера взаимодействия образовательной среды с субъектами образовательного процесса, включающая организационные, межличностные и психологические характеристики;

- обоснована необходимость реализации в образовательной среде вуза комплексного воздействия: на уровне организационной группы характеристик – на структурные и административные особенности учебных заведений, такие как учебная нагрузка, оснащенность аудиторий и организация столовых, наличие ресурсов психологической поддержки, оказывающих влияние на обучение и благополучие студентов; на уровне межличностной группы - на взаимодействие между студентами, а также между студентами и преподавателями, которые влияют на академическую мотивацию, социальное взаимодействие и психологическое состояние студентов; на уровне психологической группы - на личные характеристики студентов, такие как их эмоциональное состояние, мотивации и стратегии обучения, способы совладания с ситуациями повышенного стресса, влияющие на обучение и психологическое здоровье студентов;

- теоретически обоснована важность реализации профилактических программ в аспекте разработки эффективных стратегий поддержки студентов,

улучшения образовательных практик и создания более здоровой и продуктивной образовательной среды вуза с целью предотвращения нарушений психологического здоровья студентов, в частности, нарушений пищевого поведения.

Практическая значимость исследования результатов исследования состоит в следующем:

- предложен и апробирован диагностический комплекс для изучения организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды высшего учебного заведения и их связи с нарушениями пищевого поведения у студентов;

- разработаны методические рекомендации по психолого-образовательному сопровождению студентов вуза, направленные на расширение диапазона возможных способов профилактики возникновения нарушений пищевого поведения, улучшение психологического и физического здоровья студентов с акцентом на комплексном воздействии на организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения.

Результаты исследования могут послужить основой для реализации конкретных стратегий и мер, направленных на улучшение образовательного процесса и психологического благополучия студентов в высших учебных заведениях, способствуя созданию более здоровой и продуктивной образовательной среды.

Положения, выносимые на защиту:

1. Образовательная среда вуза включает группы характеристик, отражающие характер ее взаимодействия с субъектами образовательного процесса: психологическую (уровень внутриличностного взаимодействия), межличностную (уровень межличностного взаимодействия) и организационную (уровень взаимодействия индивида с пространственно-предметной средой).

2. Организационные (степень учебной нагрузки, удовлетворенность обучающихся организацией помещений и столовых, доступность психологической помощи), межличностные (доверительные межличностные отношения в группе, успешность адаптации в группе, позитивное отношение к преподавателям, степень идентичности со средой учебного заведения) и психологические (уровень академического стресса и степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации) характеристики образовательной среды вуза имеют связь с психологическим здоровьем обучающихся, провоцируя развитие или усиление нарушений пищевого поведения.

3. В зависимости от степени выраженности той или иной характеристики образовательной среды вуза она может стать как фактором риска, так и фактором-протектором нарушений пищевого поведения у обучающихся.

4. Взаимодействие организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды необходимо учитывать в ходе реализации вузом психолого-образовательного сопровождения студентов, направленного на расширение диапазона возможных способов профилактики возникновения нарушений пищевого поведения, улучшение психологического и физического здоровья студентов.

Достоверность и обоснованность результатов исследовательской деятельности обеспечивается теоретическим анализом современных научных исследований в области проблемы научного анализа; использованием совокупности научно-обоснованных методов, соответствующих поставленным целям, задачам и предмету исследования; обеспечением репрезентативности выборки; использованием методов математической статистики и компьютерной обработки для оценки результатов эмпирической работы.

Личный вклад автора в исследование представлен непосредственным участием на всех этапах работы; самостоятельностью получения эмпирических результатов, их обработкой и интерпретацией; апробацией

результатов исследования; подготовкой публикаций, отражающих основные результаты исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования обсуждались на международных, всероссийских и региональных конференциях: Международном конгрессе «Психотерапия, психология, психиатрия - на страже душевного здоровья!» (Санкт-Петербург, 2019), V, VI и VII Международной научно-практических конференциях «Гуманитарные технологии в современном мире» (Калининград, 2017-2019), Международной научно-практической конференции «Социальная психология семьи» (Москва, 2019), V Международной научной конференции «Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания» (г. Москва, 2022), VI Международной научной конференции «Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания» (Москва, 2022), ежегодных научно-практических конференциях, проводимых в Балтийском федеральном университете имени И. Канта (Калининград, 2018-2023).

Материалы исследования отражены в 9 публикациях, из них 5 статей в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 4 публикации в журналах, включенных в РИНЦ. Общий объем публикаций – 3,15 п.л.

Ход исследования и его результаты обсуждались на заседаниях экспертного совета образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности **5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**. В качестве эмпирической

базы выступают обучающиеся как субъекты образовательной среды ступени высшего образования (п. 1), в исследовании раскрываются отдельные аспекты психологического здоровья студентов в процессе их профессионального становления (п. 4), психологии образовательной среды (п. 6).

Структура диссертации определялась логикой исследования и поставленными задачами. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений, содержит 239 страниц печатного текста, 17 таблиц, 3 графика. Список литературы включает 195 наименований, в том числе 93 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЕЕ СВЯЗИ С ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СТУДЕНТОВ

1.1. Образовательная среда и проблемы психологического здоровья обучающихся

С момента поступления в то или иное образовательное учреждение значительную роль в жизни индивида начинает играть образовательная среда. Она имеет огромное значение для нашего развития и образования. Качество учебных заведений, доступ к образованию, учебные программы, учителя и учебные материалы — все это влияет на наши возможности для получения знаний и развития различных умений. В общих чертах образовательную среду можно описать как общую среду, в которой происходит образовательный процесс. Она включает в себя все факторы, которые оказывают влияние на учебный процесс и развитие учащихся.

В.Е. Усанов определяет образовательную среду как подсистему социокультурной среды, которая выражается в целостности специально организованных психолого-педагогических условий развития личности обучающегося [19]. В определении А.Г. Асмолова и В.А. Ясвина под образовательной средой понимается система влияний, а также условий формирования личности по некому образцу, включая возможности для развития данной личности, которые содержатся в пространственно-предметном и социальном окружении [38], [82], [96]. Еще одно определение, заслуживающее внимания, дает Ю.Г. Авдиенко, который под образовательной средой понимает социальное и пространственно-предметное окружение конкретного образовательного учреждения, в котором организуется система внешних воздействий различных модальностей на обучаемого. Целью данных воздействий является профессиональное и личностное развитие, субъективно переживаемое обучающимся как состояние удовлетворенности от происходящего разной степени выраженности [1].

В современной педагогической психологии особое внимание уделяется проблеме организации и функционирования образовательной среды как одного из ключевых условий успешности процесса обучения и развития личности обучающихся. Различные авторы сходятся во мнении относительно мультимодальности и сложности феномена образовательной среды, и на данный момент существует несколько основных подходов к его определению и рассмотрению [41], [78].

Так, одной из моделей понимания образовательной среды является коммуникативно-ориентированная модель В.В. Рубцова [8]. В ее основе лежат формы коммуникативного взаимодействия или сотрудничества. Такие формы создают особые общности между участниками процесса: обучающимися и педагогами, обучающимися и обучающимися. В данной концепции основным постулатом является положение о том, что ключевым условием развития ребенка в образовательной среде является активное участие его в совместной деятельности как со взрослыми, так и с другими сверстниками-участниками процесса образования.

Компетентностный подход, представителями которого являются Е.И. Пургина и С.Л. Троянская, рассматривает образовательную среду в контексте формирования у обучающихся определенных компетенций в процессе образования [33], [77].

Компетенции – интегральные характеристики обучающихся, которые отражают его способность применять полученную совокупность знаний, навыков, умений, личностных качеств и опыта для решения тех или иных задач. В данном подходе акцент делается на результаты образовательного процесса, в числе которых самоопределение, формирование общекультурных и профессиональных компетенций, социализация и самоактуализация, развитие индивидуальности.

И.А. Зимняя разделяет компетентности на три группы: относящиеся к собственной личности, относящиеся к взаимодействию с другими, относящиеся к любым формам и видам деятельности человека. В данном

подходе образовательные результаты не сводятся только к совокупности полученных в процессе обучения знаний и навыков, а ориентируются на способность обучающегося к решению различных проблем, к деятельности в целом [8], [87].

Культурно-общественный подход к пониманию образовательной среды (В.В. Сериков, С.Ф. Сергеев) акцентирует внимание на социокультурном контексте образования и его влиянии на процессы обучения и развития [34]. Авторы данного подхода акцентируют внимание на том, что знание и образование всегда имеют контекст, связанный с определенной культурой и обществом. Отсюда следует важность адаптации и применения знаний к конкретным социокультурным ситуациям и задачам.

Роль культуры, а именно культурных ценностей, норм и практик имеет большое значение в организации образовательной среды. Культура может влиять на цели и ценности образования, методы обучения, ожидания и мотивации учащихся [8], [34]. Также подчеркивается активное интеркультурное взаимодействие в образовательной среде, что способствует осознанию и пониманию различных культурных перспектив и стимулирует диалог, сотрудничество и уважение между учащимися и учителями из разных культур и общественных групп. В рамках культурно-общественного подхода важность придается инклюзивности, разнообразие здесь становится ценным ресурсом в образовательной среде.

Образовательная среда должна создавать условия, которые учитывают потребности и различия обучающихся на основе их культурных, языковых, социальных и образовательных характеристик. Отдельное внимание уделяется активному включению родителей, сообщества и широкой общественности в образовательные процессы и решение проблем, связанных с образованием. Такое взаимодействие разных школ, учебных заведений и широкой общественности признается важным фактором успеха образования. Таким образом, культурно-общественный подход представляет образовательную среду как динамичное социокультурное пространство, где учащиеся

развиваются в контексте своих социальных, культурных и исторических особенностей. Он призывает к созданию включительной и трансформационной образовательной среды, где каждый ученик и учитель имеют возможность раскрыть свой потенциал и достичь успеха [31], [34].

Концепция обучающих и профессиональных иммерсивных сред, разработанная С.Ф. Сергеевым в рамках культурно-общественного подхода, основывается на использовании новых технологий, таких как виртуальная реальность и дополненная реальность, для создания погружающей и реалистичной среды обучения и работы. В данном подходе иммерсивная среда является активным окружением и позволяет пользователям активно взаимодействовать с виртуальным пространством и объектами в нем. Она создает условия для частичного или полного погружения в симулированное окружение, что способствует более эффективному и запоминающемуся обучению и работе. Такая концепция включает создание реалистичных виртуальных окружений и аватаров, которые отражают реальные объекты, ситуации и людей, что позволяет пользователям воспроизводить различные сценарии и участвовать в разнообразных обучающих и профессиональных ситуациях, предоставляя иммерсивный и аутентичный опыт [11].

Иммерсивные среды предлагают возможность настройки и индивидуализации контента и задач в соответствии с потребностями и целями конкретного пользователя. В результате появляется возможность более эффективно учитывать индивидуальные особенности, предпочтения и уровень навыков каждого учащегося или работника. Также это дает уникальную возможность для так называемой мультипликации полученных знаний и навыков на реальные ситуации. Пользователи могут тренироваться и работать в иммерсивной среде, затем переносить свои навыки и знания на реальное рабочее место или ситуации. Это дает обучающимся большую практическую направленность обучения и повышает их профессиональные навыки. Помимо всего перечисленного, иммерсивные среды предоставляют исследователям и инноваторам огромный потенциал для разработки новых методов обучения и

работы. Они позволяют проводить эксперименты, исследования и разработку новых приложений и технологий, которые улучшают эффективность процессов обучения и работы [11], [38].

Общая концепция обучающих и профессиональных иммерсивных сред заключается в создании более эффективной, интерактивной и реалистичной среды, которая стимулирует обучение, развитие и производительность обучающихся и работников.

Социальный подход, представителем которого являются Т.И. Ерофеева и Е.В. Бондаревская, акцентирует внимание на роли и взаимодействии социальных структур, институтов и отношений в образовательных процессах. Он исследует социальные аспекты образования и их влияние на обучающихся, педагогов и образовательные результаты.

Большое внимание уделяется ролям и функциям социальных структур и институтов, таких как семья, школа, правительство и другие общественные организации. Изучается влияние данных структур на организацию и цели образования, а также на нормы, правила и ожидания, которые формируют образовательную среду. Социальный подход также признает, что социальные отношения играют значительную роль в образовательной среде.

В связи с этим исследуется взаимодействие между учащимися, учителями, администрацией и другими участниками образовательного процесса. При этом значительное внимание уделяется созданию условий для успешной социализации учащихся, в числе которых демократизация учебного заведения, социальное партнерство между учебным заведением и сообществом, а также добровольчество [51].

Авторы, придерживающиеся социального подхода, постулируют, что знание является социально конструируемым и зависит от социального контекста. Они исследуют, как социальные факторы влияют на процессы создания, передачи и приобретения знания. Также изучается роль социальных групп и культурных контекстов в формировании знаний и значений [51], [53].

Помимо перечисленных выше особенностей, в рамках социального подхода анализируются социальные неравенства и вопросы социальной справедливости в образовательной среде. Рассматривается влияние социального класса, расовой, этнической и гендерной принадлежности, экономического статуса и других социальных факторов на доступ к образованию, учебные возможности и образовательные достижения. Социальный подход также изучает образовательную политику и реформы в контексте социальных процессов и целей. Анализируются связи между политическими, экономическими и социальными факторами и их влияние на организацию системы образования, финансирование, стандарты и качество образования. Таким образом, социальный подход к пониманию образовательной среды помогает осознать социальные факторы, которые влияют на образовательные процессы. В нем подчеркивается важность социальной справедливости, равноправия и учета различий в образовании, а также способность общественной среды формировать образовательные и личностные ценности [53].

Информационный подход (С.Н. Поздняков, С.Л. Лобачев, М.И. Башмаков и др.) рассматривает образовательную среду как источник и проводник информации, которая необходима для обучения и развития учащихся [24]. Данный подход подразумевает активное применение компьютеров, интернета, мобильных устройств, мультимедийных материалов и других электронных ресурсов для обучения и взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В условиях информационного общества важно учить учащихся критически оценивать, анализировать и использовать информацию, полученную из различных источников, а также создавать и передавать свои знания и опыт с помощью различных средств коммуникации. Информационная образовательная среда должна быть способна быстро адаптироваться к изменяющимся потребностям и интересам обучающихся, предлагая разнообразные учебные материалы, формы и методы обучения.

Благодаря использованию ИКТ, образовательная среда предоставляет возможность для организации совместной работы, обмена идеями и опытом между учащимися, учителями и родителями в режиме реального времени. Помимо этого, образовательная среда должна непрерывно развиваться и обновляться с учетом новых технологических возможностей, образовательных тенденций и потребностей обучающихся [24].

В рамках экологического подхода (Дж. Гибсон, Л.М. Макарова) образовательная среда понимается как система, включающая различные элементы и взаимодействующая с окружающей средой, встраивая более мелкие компоненты окружающего мира в более крупные [51]. Этот подход учитывает влияние различных факторов - социальных, экономических и культурных - на образовательный процесс. Среди основных особенностей данного подхода можно выделить учет влияния окружающей среды на образовательный процесс, то есть образовательная среда не может рассматриваться отдельно от окружающей ее среды, так как они взаимодействуют друг с другом; важность взаимодействия между элементами образовательной среды - все элементы образовательной среды взаимосвязаны и влияют друг на друга. Образовательная среда должна быть гибкой и способной адаптироваться к новым условиям и вызовам. Также экологический подход предполагает уважение к различиям между людьми и культурами, что способствует созданию благоприятной образовательной среды, и включает в себя осознание экологических проблем и необходимость их решения в рамках образовательного процесса [51].

Психологический подход к образовательной среде (Т.Д. Марцинковская, И.А. Баева и др.) учитывает особенности восприятия и поведения учащихся в процессе обучения, причем определенные фрагменты образовательной среды могут встраиваться во внутреннее «Я» индивида. Здесь внимание акцентируется на создании комфортной и поддерживающей атмосферы, которая способствует развитию личности и достижению образовательных результатов. В рамках данного подхода подразумевается, что каждый

учащийся имеет свои уникальные потребности и способности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Психологический комфорт и поддержка со стороны учителей и сверстников являются важными факторами успешного обучения. Предлагается выбор методов обучения, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности учащихся, а также их интересы и потребности. Образовательная среда должна способствовать развитию у учащихся навыков управления своим временем, эмоциями и поведением, что поможет им стать более успешными и уверенными в себе [27], [65].

В рамках эколого-личностного подхода (В.А. Ясвин) выделяются следующие компоненты образовательной среды: пространственно-архитектурный (элементы предметной среды), социальный (включает в себя особенности детско-взрослой общности) и психодидактический (элементы содержания образовательного процесса и организации обучения) [93], [94], [101].

Экопсихологический подход (В.И. Панов, В.А. Ясвин) объединяет в себе принципы экологии и психологии. Он учитывает взаимодействие между элементами образовательной системы, а также индивидуальные особенности обучающихся. Такой подход предполагает создание комфортной и поддерживающей атмосферы, в которой обучающиеся могут развиваться и достигать образовательных результатов. Кроме того, представители данного подхода акцентируют внимание на влиянии окружающей среды на образовательный процесс и необходимость адаптации к ее изменениям [66], [95], [99], [100].

Системно-синергетический подход к пониманию образовательной среды (Э.П. Юдин, И.В. Блауберг) рассматривает ее как сложную систему, которая находится в постоянном развитии и взаимодействии с окружающей средой. Этот подход основан на принципах самоорганизации и саморазвития, которые позволяют образовательной системе адаптироваться к изменениям и достигать новых уровней развития. Образовательная среда здесь становится

неким системно организованным пространством, в котором постоянно взаимодействуют субъекты образовательного процесса и социокультурное окружение [42].

Основными особенностями системно-синергетического подхода являются:

- учет взаимосвязи между элементами образовательной системы;
- внимание к процессам самоорганизации и саморазвития в образовательной среде;
- признание важности разнообразия и различия между участниками образовательного процесса;
- учет влияния внешней среды на образовательную систему;
- создание условий для развития критического мышления и творческого потенциала учащихся [42].

Еще одним подходом является кластерный, одним из представителей которого является С.А. Чумаков. В рамках данного подхода образовательная среда содержит в себе различные элементы системы, объединяющиеся группы или кластеры (исследовательские, учебные, производственные). Этот подход позволяет выявить взаимосвязи между элементами и определить наиболее эффективные способы их взаимодействия. Он рассматривается как инновационный, позволяющий эффективно использовать имеющиеся ресурсы в системе образования и успешно противостоять негативным внешним и внутренним факторам. Связи между элементами внутри кластера и между самими кластерами могут видоизменяться и корректироваться для повышения качества и конкурентоспособности образовательных организаций. Кластерный подход предполагает довольно гибкую структуру, которая может изменяться в зависимости от поставленных задач.

Применение данного подхода может происходить как макроуровне (федеральном или региональном), так и на микроуровне (конкретного учебного заведения или даже отдельной учебной дисциплины). Такие особенности помогают создать среду, способствующую совместной работе,

обмену знаниями и ресурсами между различными участниками образовательного процесса, что в свою очередь способствует повышению качества образования и развитию образовательных организаций [40], [86].

Помимо перечисленных выше подходов необходимо упомянуть концепцию социально-психологической комфортности образовательной среды (Г.Ю. Авдиенко, В.Н. Скворцов). Данная концепция предполагает создание условий, при которых обучающиеся чувствуют себя комфортно и уверенно. Это включает в себя создание дружественной атмосферы, поддержку со стороны преподавателей и сверстников, а также возможность участвовать в различных мероприятиях и проектах [1], [2].

Одним из ключевых аспектов этой концепции является уважение к индивидуальности каждого обучающегося. Важно понимать, что каждый человек имеет свои уникальные потребности, интересы и способности, и поэтому необходимо находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Помимо этого, при достаточном уровне социально-психологической комфортности образовательной среды улучшается не только качество обучения, но и лучше развиваются социальные и профессиональные навыки обучающихся, формируются стратегии сотрудничества, развивается критическое мышление. Идентификация со средой учебного заведения и профессиональная направленность также рассматриваются как важные факторы, оказывающие системное влияние. Отдельное внимание уделяется психологической поддержке студентов, которая помогает им справляться с учебными и личными проблемами [1], [2], [3]. Это могут быть консультации в рамках учебного заведения, тренинги по развитию навыков управления стрессом и т.д.

Таким образом, на данный момент существует множество подходов, рассматривающих образовательную среду с разных точек зрения. Стоит отметить, что объединяет данные подходы многостороннее рассмотрение и попытки обозначить взаимосвязь различных составляющих образовательной среды друг с другом. Во многих подходах внимание уделяется

психологическим компонентам, что позволяет нам судить о том, что авторы признают значительное влияние, которое образовательная среда может оказывать на общее состояние обучающегося, в том числе на его физическое и психологическое здоровье [94].

Психологическое здоровье понимается как целостное состояние индивида, в котором согласованы все психические функции организма, которые обеспечивают чувство психологической комфортности, переживаемой субъективно, а также обеспечиваются способность к осмысленной, целенаправленной деятельности, соответствующей этнокультурным критериям поведения [10], [15], [26]. Вопрос сохранения психологического здоровья не теряет своей актуальности, скорее наоборот – в связи с ростом количества психических нарушений и расстройств вопросы профилактики в различных формах, в том числе в образовательной среде, становятся более острыми и привлекают еще больше внимания исследователей [37], [64], [84].

Статистика по психологическому здоровью учащихся в России указывает на серьезные проблемы, связанные с уровнем стресса и психических расстройств среди этой группы. Около 79% российских школьников испытывают стресс из-за учебы. Отмечается повышение суицидального риска среди несовершеннолетних - в 2021 году в России совершили самоубийства 375 несовершеннолетних, из них 254 суицида среди подростков 15-17 лет.

В ходе исследования Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей Минздрава было выявлено, что на фоне пандемии и дистанционного обучения у 83,8% обучающихся отмечены неблагоприятные психические реакции пограничного уровня: депрессивные состояния у 42,2%, астенические состояния у 41,6%. Кроме того, более чем у трети (37,2%) наблюдается обсессивно-фобические состояния, у 26,8% — синдром головных болей. Отмечается общий рост количества нарушений психологического здоровья среди учащихся средних и высших учебных заведений [81]

Психологическое здоровье относится к состоянию благополучия, в котором индивид может реализовать свой потенциал, справляться с жизненными стрессами, работать продуктивно и вносить вклад в сообщество. Показателями психологического здоровья могут служить эмоциональное благополучие, психологическая устойчивость и отсутствие серьезных психических расстройств. Психологическое здоровье в педагогической психологии по большей части относится к благополучному состоянию ума и эмоций учителя (преподавателя) и ученика (студента). Сюда включается способность справляться со стрессом, управлять эмоциями, взаимодействовать положительно с другими и продолжать процесс обучения и развития [4], [81]. Поддержание психологического здоровья также может включать в себя регулярные физические упражнения, навыки здорового питания, управления стрессом, умение выстраивать социальные контакты и, при необходимости, использовать профессиональное психотерапевтическое вмешательство. Психологическое здоровье влияет на качество образовательного процесса и может иметь долгосрочные последствия для учебной мотивации и успеваемости учащихся, а также для профессионального благополучия и эффективности педагогов [12], [16].

Образовательная среда может значительно влиять на психологическое здоровье обучающихся. Позитивная, поддерживающая среда может способствовать улучшению самооценки, мотивации и социального взаимодействия обучающихся, тогда как отрицательная или стрессовая среда может вызывать или усугублять проблемы с психологическим здоровьем, такие как тревожность, депрессия и стресс [72]. Педагоги и администраторы образовательных учреждений могут играть ключевую роль в создании благоприятной образовательной среды, которая поддерживает психологическое благополучие обучающихся, предлагая им поддержку и ресурсы для управления стрессом и преодоления трудностей.

1.2. Систематизация характеристик образовательной среды и их психологическое содержание

Классификация характеристик образовательной среды является важной составляющей в образовательной практике и исследованиях в области педагогической психологии. Как было отмечено выше, образовательная среда представляет собой широкое понятие, которое охватывает все элементы образовательного процесса, в том числе социальную, психологическую и физическую среду. Сюда могут входить различные характеристики и факторы, оказывающие влияние на обучение и развитие студентов, их мотивацию, эмоциональное и физическое состояние и другие аспекты.

Существует несколько подходов к классификации характеристик и факторов образовательной среды.

В психологической науке фактор определяется как движущая сила, участвующая в каком-либо процессе и влияющая на его развитие [63], принято различать факторы риска и факторы защиты (факторы-протекторы). Факторы риска провоцируют развитие различных психологических нарушений или дезадаптивных форм поведения, факторы-протекторы же наоборот, выступают в роли замедляющих или предотвращающих развитие тех или иных нежелательных явлений [67].

Характеристики же представляют собой описание отличительных, характерных свойств какого-либо процесса. Во многих исследованиях характеристики образовательной среды и факторы образовательной среды рассматриваются в качестве равнозначных понятий при рассмотрении сущностных аспектов образовательного процесса.

Одним из ранних является подход Дж. Дьюи, который предложил разделять факторы образовательной среды на физические, интеллектуальные, эмоционально-нравственные и социальные. Физические факторы включают в себя условия обучения и материально-техническую базу. Интеллектуальные факторы влияют на рациональное познание, а положительное эмоциональное

состояние способствует успешным учебным достижениям. Социальные факторы включают в себя взаимоотношения между участниками образовательного процесса [38].

Американский педагог С. Гессен в своих работах отмечал, что можно выделить характеристики, оказывающие непосредственное воздействие на учащихся (например, характер преподавания), создающие условия для обучения (организация учебного пространства), и влияющие на личность учащихся (индивидуальные особенности каждого учащегося) [75].

Классификация по масштабу воздействия подразумевает выделение макросредовых, мезосредовых и микросредовых характеристик. Макросредовые характеристики связаны с общественными условиями, политикой государства в сфере образования. Мезосредовые характеристики относятся к условиям конкретного образовательного учреждения, а микросредовые - к самому образовательному процессу [30].

По степени управляемости характеристики образовательной среды можно разделить на управляемые и неуправляемые. Управляемые могут быть изменены путем внесения корректив в учебный процесс, а неуправляемые являются внешними условиями, которые могут оказывать влияние, но их трудно изменить [77].

В концепции, предложенной Г.А. Ковалевым [51] структурно психологический анализ образовательной среды в основном направлен на три взаимосвязанных компонента:

- физического окружения – сюда относятся архитектурные особенности здания образовательного учреждения, степень открытости или закрытости внутренних конструкций, размер и пространственная структура помещений, возможность их трансформации при возникшей необходимости, оформление и широта пространственных перемещений и др.;

- человеческих характеристик - количество учащихся в группе и его влияние на социальное взаимодействие, личностные характеристики и особенности учащихся, свойства межличностного и личного пространства,

изменяющиеся в зависимости от условий конкретного образовательного учреждения, половозрастные и национальные особенности учащихся и педагогов;

- программы обучения – структура учебной деятельности, стиль преподавания и формы контроля процесса обучения, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения, их традиционность, консерватизм или гибкость [51].

Н.И. Евсикова и Р.А. Курбанов [19] акцентируют внимание на ключевых элементах образовательной среды, таких как:

1. Условия обучения - включают в себя такие элементы как освещение, габариты мебели для занятий, вентиляция помещений и качество печати учебников, требующих соответствия гигиеническим стандартам. Эти аспекты важны для создания комфортных условий для преподавателей и студентов, включая наличие технического оборудования и доступа к интернету. В контексте характеристик образовательной среды также поднимается вопрос о недостаточном обеспечении необходимыми ресурсами, в частности, профессионально-ориентированными учебниками, что ведет к необходимости дополнительной методической работы преподавателя для обогащения учебного процесса.

2. Разработка интерактивного обучающего материала - этот элемент позволяет наглядно представлять учебный материал, способствует самостоятельной работе студентов и созданию виртуальных учебных ситуаций.

3. Временной - эффективность занятий зависит от их расположения в учебном расписании, причем наиболее продуктивными признаны занятия, проводимые в середине дня.

4. Учет возрастных и психологических особенностей студентов - важно адаптировать содержание и методы обучения к интересам и возрастным характеристикам учащихся, учитывая, что в университете зачастую студенты

разного возраста и уровня подготовки учатся вместе, что влияет на качество обучения.

5. Количество обучающихся в группе - оптимальным количеством студентов для эффективного обучения предположительно является 10-12 человек. Такое количество позволяет реализовать личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные особенности и интересы студентов, может способствовать более качественному обучению.

6. Профессиональная направленность - особое внимание уделяется необходимости соответствия учебного материала будущей профессии студентов, особенно в прикладных специальностях.

7. Техническая оснащенность - современное техническое оборудование помогает повысить интерес студентов к изучению языка и способствует интерактивному взаимодействию в процессе обучения.

Все эти характеристики в совокупности формируют определенную психологическую и педагогическую среду, важную для развития личности студента. В отечественной научной среде активно обсуждаются и решаются вопросы, связанные с безопасностью образовательных систем на различных уровнях.

И.А. Баева выделяет психологические опасности (риски) в учебной среде, связанные с применением потенциально рискованных психолого-педагогических методов [7]. Она указывает на три главных фактора риска: условия обучения, учебная нагрузка и взаимоотношения. Давайте рассмотрим влияние каждого из этих факторов на психосоматическое здоровье учащихся.

Факторы условий обучения включают физические аспекты образовательной среды, такие как освещение, размер мебели, вентиляция и качество учебных материалов. В России значимость этих условий подчеркивается в законодательстве, в том числе в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации", который требует создания здоровых условий для учащихся [7].

Фактор учебной нагрузки связан с объемом и организацией учебного материала и распределением нагрузки в течение дня и учебного года. В данном контексте важным представляется и то, что, несмотря на строгую регламентацию образовательного процесса (этому способствуют образовательные программы, расписанием занятий и т.д.), образовательные учреждения сохраняют автономность и демократический характер управления. Так учреждения могут самостоятельно выбирать систему оценок, формы, порядок и периодичность промежуточной аттестации учащихся и т.д. [7]

Фактор взаимоотношений относится к стилю общения между учителями и учениками, а также взаимодействию с родителями. Он включает в себя оценку работы ученика и взаимодействие с родителями. Этот фактор важен для адаптации и социализации учащихся согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [7].

Факторы условий обучения и учебной нагрузки также описаны в исследованиях С. В. Петрова. Он представляет систему безопасности современного образовательного учреждения, состоящую из нескольких разноуровневых элементов [67]:

- физической защиты здания, охраны, технических средств охраны;
- финансового, ресурсного и психологического обеспечения образовательного учреждения;
- организационно-управленческой системы обеспечения безопасности, в частности организации взаимодействия с органами безопасности (МВД, ФСБ, МЧС) и органами местного самоуправления;
- воспитательной работы с учащимися, работы с персоналом учреждения и родителями (родительскими комитетами и попечительскими советами), обеспечивающей познания о возможных угрозах, способах раннего выявления и правильного противодействия опасностям, а также навыки правильного поведения и адекватного отношения к проблемам безопасности образовательного учреждения;

- правовых, медицинских, кадровых, управленческих вопросов.

Отдельную группу рисков составляют риски, возникающие в процессе внедрения педагогических инноваций [67].

Эффективную адаптацию и социализацию личности, согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, обеспечивают усвоенные ребенком в учебно-образовательном процессе социальные, моральные и культурные нормы, ценности, установки поведения, традиции, а также сформированные социальные и профессиональные компетенции. Одним из ведущих факторов развития в каждый возрастной период является социальная ситуация развития. Социальную ситуацию развития ребенка характеризуют межличностные отношения [7], [67]. С началом школьного обучения главной составляющей социума ребенка становится школа. Ребенок начинает функционировать в новой социальной роли, погружается в ситуацию регулярного взаимодействия с педагогом и одноклассниками, окружающими в школе людьми [98], [102]. Окружающие в школе люди становятся одними из самых значимых фигур для ребенка [97]. Так в учебно-образовательном процессе происходит взаимодействие определенных субъектов: руководства учреждения, педагогического коллектива, родителей, учащихся и т.д. [67]

Р.Ф. Ковтун в своих работах делает акцент на роли человеческого фактора в обеспечении безопасности образовательной среды. У каждого человека складывается свое представление о значимости ситуации риска или опасности, в зависимости от его личностных особенностей и личностного смысла данной ситуации. Представляется рациональным рассматривать факторы взаимоотношений в диадах: «учащийся - педагог», «учащийся - учащийся», «учащийся - родитель» [25].

Рассмотрение характеристик взаимоотношений в образовательной среде целесообразно проводить через анализ трех ключевых диад: взаимодействие между учащимся и педагогом, учащимся и сверстником, а также учащимся и родителем.

Диада "учащийся - родитель": Взаимодействие между учащимися и их родителями влияет на их адаптацию и здоровье. Дети научных работников часто воспринимаются как более умные по сравнению с детьми рабочих или служащих. Такие представления могут создавать иллюзию одаренности у ребенка. Этот аспект был детально изучен в контексте семейного влияния [25].

Диада "учащийся - педагог": Взаимодействие учащихся с педагогами может стать фактором риска для психологического здоровья детей и подростков. Стрессовые методы педагогического воздействия, отсутствие ценностей здоровья и здорового образа жизни, а также перфекционистские образовательные стандарты как причины проблем. Данные аспекты будут подробнее рассмотрены в следующем разделе [25].

Диада "учащийся - учащийся": Взаимоотношения между учащимися также важны для их адаптации и здоровья. Нарушение межличностного взаимодействия может вести к эмоциональной дезадаптации, нарушению самооценки и возникновению защитных механизмов. Негативное воздействие на ребенка могут оказывать такие формы взаимодействия со сверстниками, как публичное унижение, оскорбление, высмеивание и другие [25].

Э.Н. Вайнер [10] указывает характеристики, в силу которых образовательная среда может оказывать заметное негативное воздействие на здоровье обучающихся. Рассмотрим их подробнее.

Первой является информационная перегрузка обучающихся, которые испытывают значительное умственное напряжение из-за объема учебной работы. Например, в школе уже в первом классе недельная учебная нагрузка достигает 28 часов (почти 5 часов в день), увеличиваясь до 56 часов в старших классах. В инновационных школах, таких как гимназии и лицеи, нагрузка может быть еще выше [10].

Второй характеристикой становятся недостатки в организации учебного процесса. Расписание часто составляется без учета физиологических особенностей учащихся, что приводит к ухудшению их здоровья, особенно к

концу учебного периода. Проблема усугубляется большим количеством контрольных и зачетов [10].

Третьей - игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Одинаковые задания и методы обучения для всех, без учета индивидуальных психологических и физиологических характеристик учеников, приводят к психологическому дискомфорту и нарушению психологической сферы [10].

В качестве четвертой рассматривается недостаточная физическая активность. Из-за большой учебной нагрузки и неэффективной организации уроков обучающиеся страдают от гиподинамии, что ведет к развитию различных здоровьесберегающих нарушений [10].

Пятая характеристика - авторитарно-репродуктивная система обучения: Педагог навязывает материал, не учитывая мнение обучающегося, что приводит к пассивности последнего, и негативно сказывается на его психике и здоровье [10].

И, наконец, шестая - недостаточная валеологическая компетентность педагогов. Несмотря на профессиональную подготовку, педагоги часто не обладают достаточными знаниями в области валеологии, что способствует упомянутым выше проблемам [10].

В рамках экопсихологической модели, представителями которой являются В.А. Ясвин и В.И. Панов, образовательная среда понимается как среда, которая целенаправленно моделируется образовательным учреждением в соответствии с познавательными потребностями обучающихся. В процессе данного моделирования учитывается структура, традиции образовательной системы и социокультурной среды, принимаются во внимание возможности педагогического коллектива [66], [97]. Выделяются следующие структурные компоненты (факторы) в данной модели:

1) пространственно-предметный компонент – аудитории, оборудование, материально-техническое и эстетическое обеспечение занятий;

2) социальный (или коммуникативный) компонент – особенности взаимодействия между обучающимися, а также взаимодействия с педагогами и представителями администрации образовательного учреждения;

3) деятельностный (или технологический) компонент - рефлексивная деятельность о целеполагании в процессе образования, психологической и дидактической обоснованности содержания и методов обучения [66], [100].

И.К. Шалаев, А.А. Веряев, В.А. Козырев выделяют следующую совокупность характеристик образовательной среды, относящихся к конкретному образовательному учреждению: материальные, пространственно-предметные, социальные, межличностные отношения [19]. Все данные характеристики взаимосвязаны между собой, дополняя, обогащая и видоизменяя друг друга, а также оказывая влияние на каждого субъекта образовательной среды.

Зарубежные исследователи П. Чаудари и Р.К. Синг выделяют следующие ключевые составляющие образовательной среды:

1. преподавания – характеристики стиля преподавания, удовлетворенность взаимодействием обучающегося с преподавателями или учителями;

2. общей атмосферы учебного заведения – физические характеристики аудиторий (цветовая гамма, комфортабельность мебели, функциональность оборудования и т.д.);

3. социального окружения – особенности межличностного взаимодействия между обучающимися;

4. самовосприятия и самооценки обучающегося – индивидуально-психологические характеристики учащегося, которые отражают отношение к себе как к личности и как к участнику процесса образования;

5. обучения – характеристики отношения обучающегося к процессу получения и усвоения информации, удовлетворенность специальностью и дисциплинами и т.д. [114], [176]

Современные подходы к изучению характеристик образовательной среды разнообразны, но в основном они направлены на анализ и определение различных критериев, связанных с безопасностью, комфортом, успехами в обучении и воздействием на физическое и психологическое здоровье участников образовательного процесса. Можно увидеть, что часть характеристик образовательной среды касается предметного окружения и организационных моментов, другая часть затрагивает взаимоотношения между участниками образовательного процесса, и еще одна часть относится к отдельному участнику образовательного процесса, который осуществляет ту или иную деятельность в образовательной среде.

В результате анализа теоретических данных нами предложена авторская классификация характеристик образовательной среды на основании характера взаимодействия образовательной среды с субъектами образовательного процесса, в которой выделились три группы характеристик:

- организационные – характеристики образовательной среды, такие как учебная нагрузка, оснащенность аудиторий, организация столовых и общежитий, наличие психологической службы и т.д. Данная группа отражает взаимодействие пространственно-предметных компонентов среды с субъектом образовательного процесса;

- межличностные – особенности взаимодействия между участниками образовательного процесса: характеристики взаимоотношений в группе и с преподавателями, адаптация к новому коллективу, уровень комфортности при нахождении в учебном коллективе и др. Указанная группа отражает особенности взаимодействия межличностных компонентов среды с субъектом образовательного процесса;

- психологические - уровень академического стресса и степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации. Данная группа отражает взаимодействие психологических компонентов образовательной среды с субъектом образовательного процесса.

Выделение описанных характеристик стало в нашей работе наиболее целесообразным, так как различные уровни взаимодействия будут включать в себя различные и наиболее подходящие для каждой группы меры воздействия в рамках профилактики нарушений пищевого поведения у студентов.

1.3. Анализ эмпирических исследований связи образовательной среды вуза с пищевым поведением студентов

В зарубежном исследовании, проведенном А.К. Граммер и коллегами в 2020 году, указывается, что от 20 до 67% студентов колледжей испытывают симптомы нарушений пищевого поведения [144]. Такая повышенная распространенность нарушений в данной возрастной группе может быть связана со сменой учебного учреждения и коллектива, а также переменой специфики образовательного процесса. Причем указывается, что лишь 20% студентов, которые указали у себя наличие нарушений пищевого поведения, смогли получить специализированную помощь в течение года с момента диагностики [144]. Период с 2009 по 2021 год характеризуется увеличением числа нарушений пищевого поведения среди студентов университетов, в особенности в период с 2018 по 2021 год, что может связано с периодом коронавирусной пандемии, сказавшемся также и на образовательном процессе [182]. Количество расстройств и нарушений пищевого поведения увеличилось с 31,8% в до 51,8% у девушек, с 13,0% до 31,3% у мужчин. Во многих современных отечественных и зарубежных исследованиях говорится о росте количества нарушений и расстройств пищевого поведения у студентов, и такая тревожная тенденция поднимает острый вопрос о необходимости разработки и принятия мер для улучшения ситуации [14], [89], [182].

В среднем в школьной популяции степень распространенности нарушений пищевого поведения составляет 13%. Средний возраст, в котором манифестируют данные нарушения, составляет 12,5 лет [90], [132]. Данный возраст соответствует пубертатному периоду, который сопровождается

значительными физическими и психологическими перестройками у ребенка. Ю.О. Константинова и М.В. Зеленская в своем исследовании указывают, что наиболее интенсивно нарушения пищевого поведения прогрессируют в возрасте 19-20 лет [26]. Указывается, что обучающиеся более подвержены негативному стереотипному восприятию веса посредством социальных сетей, членов их семей, сверстников и учителей. Во многих эмпирических исследованиях указывается, что меньше половины испытуемых вообще не имеет проявлений нарушений пищевого поведения, большая же часть обладает признаками нарушений пищевого поведения той или иной степени выраженности [18], [48], [91], [184].

Нарушения пищевого поведения наблюдаются у всех возрастных групп и у обоих полов. Считается, что мужчины реже страдают данными нарушениями, однако современные исследования указывают на постепенное снижение различий в количестве мужчин и женщин, имеющих нарушения пищевого поведения [152], [185]. И так как употребление пищи непосредственно связано с обменными процессами в организме, то нарушение процесса употребления пищи может негативно сказываться на здоровье в целом, снижая качество жизни и увеличивая смертность от последствий коморбидных заболеваний (ожирение, сахарный диабет, атеросклероз и др.) [111], [122], [133].

В литературе можно увидеть употребление терминов «Расстройство пищевого поведения (РПП)» и «Нарушение пищевого поведения (НПП)». Несмотря на то, что зачастую данные термины авторами используются во взаимозаменяющем контексте, то есть расстройство называется нарушением, и наоборот, мы считаем необходимым разведение данных понятий. Ниже мы постараемся обосновать нашу позицию.

Расстройства пищевого поведения являются полноценными заболеваниями, которым соответствуют диагнозы из Международной классификации болезней (МКБ-10, МКБ-11) и Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5).

Данные документы являются основополагающими для специалистов при определении того или иного заболевания в соответствии с предложенными классификациями и критериями. В обоих руководствах присутствует категория расстройств пищевого поведения, включающая в себя определенные диагнозы (нервная анорексия, нервная булимия, патологическое переедание и т.д.) и список критериев, по которым выставляется тот или иной диагноз [116]. Однако входящие в данную категорию диагнозы и критерии для их постановки разнятся [109], [162], [180], [187]. В дополнение к этому, несмотря на приоритетность использования данных документов специалистами, диагнозы и критерии, указанные в рубрике расстройств пищевого поведения, до сих пор являются предметом активных обсуждений и споров, так как на практике возникает множество неточностей и трудностей в их применении.

Что касается нарушений пищевого поведения, то данная категория представляет собой так называемые субклинические формы пищевых нарушений. Если имеющиеся симптомы не удовлетворяют критериям постановки конкретного диагноза, то в таком случае мы можем говорить об имеющемся нарушении пищевого поведения у индивида [14], [187], [194]. В силу того, что многие симптомы упускаются из виду или считаются самим индивидом не заслуживающими особого внимания, хотя при этом могут доставлять значительный дискомфорт, нарушения пищевого поведения могут со временем становиться полноценными расстройствами пищевого поведения, требующими врачебного вмешательства [170]. Поэтому необходимо уделять внимание доклиническим формам нарушений пищевого поведения, так как вмешательство на ранних стадиях может быть более эффективным и при этом занимать меньше времени.

К нарушениям пищевого поведения можно отнести различные формы ограничительного пищевого поведения (например, диеты или выбор определенных продуктов питания, сопровождающиеся повышенной тревогой относительно образа собственного тела), переедания или длительные

голодания в ситуациях повышенного стресса, эпизодические проявления дисгармоничного питания и т.д. Таким образом, основное различие заключается в том, что нарушения пищевого поведения - это общий термин, описывающий широкий спектр проблем с пищевым поведением, в то время как расстройства пищевого поведения - это более серьезные состояния, требующие профессионального вмешательства [14], [50].

Факторов, способствующих развитию нарушений пищевого поведения, может быть множество. Это и конституционально-биологические, социально-психологические, а также микросоциальные и соматогенные факторы [103], [109]. Однако выделить какие-то из них, которые играли бы определяющую роль, на сегодняшний день невозможно. Так или иначе факторы оказываются связаны между собой, образуя сложную систему в совокупности с самим процессом приёма пищи. Наиболее популярной многофакторной моделью развития и формирования нарушений пищевого поведения является биопсихосоциальная модель, которая учитывает влияние биологических, психологических и социальных факторов [5], [52]. Однако, с пищей связано множество культурных, философских и ценностных факторов, которые могут различаться в различных группах населения и также оказывать значительно влияние на особенности пищевых привычек того или иного человека [17], [126], [153]

Нарушения пищевого поведения также могут сказываться на успеваемости. Обучающиеся, имеющие нарушенное пищевое поведение, могут страдать от снижения концентрации, сложностей запоминания и обработки информации [71], [76], [178]. В дополнение к этому, нарушения пищевого поведения зачастую сопровождаются повышением тревожности, раздражительности, социальной изоляции и возникновением депрессивных состояний [70], [112], [154], [158], [159]. В большинстве случаев ко всем данным сопутствующим симптомам добавляется искажение образа собственного тела [45], [46], [165], [192].

Одним из параметров образовательной среды, наиболее часто упоминаемых в отечественных работах по педагогической психологии и связываемый с психологическим и физическим здоровьем обучающихся, является безопасность образовательной среды, в том числе психологическая [7], [9], [27]. Под психологической безопасностью понимается отсутствие всех форм психологического насилия, вследствие чего потребность в доверительных межличностных отношениях удовлетворяется наиболее полно, и обеспечивается психологическое благополучие участников образовательного процесса. Длительное пребывание в небезопасной среде провоцирует развитие нервно-психических, тревожно-депрессивных и поведенческих расстройств, а также приводит к сложностям адаптации и снижению успешности прохождения образовательного процесса [27], [54], [117], [161].

В качестве еще одного популярного параметра образовательной среды, упоминаемого в контексте взаимосвязи со здоровьем обучающихся, приводятся уровень академического стресса, или уровень психологического напряжения, связанный с учебными процессами и нагрузкой [68], [73]. В данный параметр входит достаточно много компонентов, например умение обучающегося организовывать собственное время, восприятие учебной нагрузки, уровень идентификации с окружением, успешность прохождения адаптации к новым условиям среды и др. Так как во время обучения значительная часть времени и ресурсов отводится именно образовательному процессу, то образовательная среда может стать одним из основных источников тревог и переживаний для обучающегося. Повышение степени академического стресса также может снижать ощущение собственного благополучия у учащихся, и служить одним из факторов развития тревожно-депрессивных состояний, в том числе с возникновением суицидальных мыслей [74], [115].

Адаптация в процессе обучения – сложный многоуровневый процесс, в результате которого происходит перестройка потребностно-мотивационной

сферы, а также происходит модификация навыков и умений вследствие появления новых задач, изменившихся условий и требований, а также условий их реализации [79], [80]. Нарушения и трудности адаптации многими отечественными и зарубежными исследователями рассматриваются как факторы, влияющие на развитие различных соматических и психических заболеваний [85], [92], [113]. Так как сложности адаптационного процесса непосредственно связаны с повышением уровня психологического напряжения и увеличением длительности его проявления, то такое длительное нахождение в ситуации хронического стресса может приводить к развитию субклинических и клинических проявлений расстройств нервно-психической сферы [163], [177], в том числе расстройств и нарушений пищевого поведения [62].

Отдельное внимание уделяется вопросу адаптации к новым условиям среды при переходе или поступлении обучающегося в новое образовательное учреждение. Первый год пребывания в высшем учебном заведении связан с повышенным стрессом, так как обучающиеся сталкиваются с необходимостью привыкания и адаптации к новой среде. Причем смена учреждения на одном уровне (например, переход из одной школы в другую, или смена университета) и смена учреждения при переходе на следующий этап обучения (переход из детского сада в школу, из школы в колледж или университет) обладают своей спецификой. Перемены на одном уровне по большей части связаны с необходимостью адаптации к новому коллективу сверстников и учителей, однако требования и особенности процесса обучения в школе могут остаться схожими (контроль педагога за процессом обучения, активное подключение родителей к образовательному процессу, воспитательная позиция учителя по отношению к детям и т.д.). Переход же на следующий уровень обучения, например из школы в университет, связан не только со сменой коллектива, но и с требованиями и ролью самого обучающегося [20], [23]. В университете преподаватели занимают менее директивную позицию по отношению к процессу обучения, и студенту отводится больше свободы и

ответственности за собственное образование. Родители здесь уже не подключаются настолько же активно, как это было в школе, и обучающийся сталкивается с необходимостью развития навыков самоорганизации. В случае переезда в общежитие студенту необходимо время, чтобы выстроить свою жизнь в соответствии с новыми условиями, научиться управлять своими собственными ресурсами. Первый год обучения представляет собой сложный период перестройки и адаптации к новым условиям и требованиям, как внутренним, так и внешним, и это может спровоцировать развитие или усилить имеющиеся нарушения психологического здоровья, в том числе нарушения пищевого поведения у обучающегося [20], [68], [83], [147].

Также в период студенческой жизни сильно меняется распорядок дня, что может привести к изменению типа питания. Студенты начинают экспериментировать с режимом дня и питания, особенно в том случае, если это их первый опыт отдельного проживания от родителей. Такие эксперименты часто приводят к недосыпанию, большому количеству перекусов снеками или фаст-фудом, поэтому организация столовых и питания в университете в данном случае становится значимой составляющей, оказывающей влияние на нарушения пищевого поведения [134], [175].

В зарубежных исследованиях авторами описывается параметр недостаточной вовлеченности в учебную деятельность, которые может оказывать негативное влияние на психологическое здоровье обучающегося [119], [135]. Аналогом данного понятия в отечественных работах можно назвать степень идентификации с образовательной средой. В данный параметр входят уровень интереса к обучению, удовлетворенность процессом обучения, степень фрустрации или скуки. Программы обучения, насыщенные разносторонней информацией с использованием различных способов подачи и отработки материала, более благоприятно влияют на состояние обучающихся, и могут быть одним из факторов, улучшающих адаптацию к новым условиям и окружению. Наличие совместного досуга среди

обучающихся позволяет лучшему формированию у них конструктивных стратегий преодоления разливных трудностей [183], [191].

Вовлеченность в учебную деятельность неразрывно связана с межличностным взаимодействием в учебном коллективе. Чем комфортнее общение в группе, чем лучше обучающийся понимает свою роль, место и значимость в групповом взаимодействии, тем больше вероятность снижения уровня академического стресса и больше возможность успешной идентификации со средой [127], [179]. Введение групповых мероприятий и факультативных занятий могут способствовать установлению доверительных отношений между студентами. Более того, многие авторы упоминают о том, что удовлетворительное социальное окружение может служить источником социальной поддержки, которая, в свою очередь, может быть фактором-протектором нарушений психологического здоровья, в том числе нарушений пищевого поведения [88], [129].

Важность межличностного взаимодействия с одноклассниками и преподавателями особенно показала себя во время коронавирусной пандемии, когда занятия проводились в дистанционном формате. Данный период многими отечественными и зарубежными исследователями отмечался как период повышения уровня тревожно-депрессивной симптоматики и усиления нарушений пищевого поведения у студентов [6], [43], [104]. Такой рост указанных проявлений связывается с усилением стресса, вызванного субъективным ощущением разобщенности индивида с коллективом. Обучающимися подчеркивалась важность нахождения в едином физическом пространстве с другими участниками образовательного процесса, что создавало ощущение доступности окружающих для взаимодействия и получения социальной поддержки, имитация же такого присутствия в виртуальном пространстве лишь частично закрывает данную потребность [13], [36], [69]. Сочетание дистанционного формата с очным в данном случае является наиболее оптимальным для полноценного удовлетворения потребности индивида в межличностном доверительном взаимодействии [55],

[108]. В международном исследовании, проведенном в 2018 году, также указывается на широкую распространенность нарушений пищевого поведения у студентов, особенно у девушек и обучающихся, живущих в одиночестве [157].

Среди наиболее часто упоминаемых индивидуально-психологических характеристик обучающихся, вступающих во взаимодействие с факторами образовательной среды и способствующих развитию и усугублению проявлений нарушений пищевого поведения, называется дефицит безопасных межличностных отношений, субъективное ощущение неспособности контролировать собственную жизнь, недостаточные способности самоорганизации и самоконтроля [22], [189]. Отдельное внимание уделяется уровню личностной тревожности [23], [60], [105]. Периоды школьной и студенческой жизни связаны с большим числом сложных ситуаций, вызывающих напряжение и беспокойство, особенно в периоды перестройки и адаптации к новым условиям среды [21]. Указывается, что из числа обучающихся в высших учебных заведениях, те, кто обладает повышенным уровнем тревожности, более склонны иметь нарушения пищевого поведения. Причем не только тревожность влияет на степень проявления данных нарушений, но и нарушения могут оказывать влияние на уровень тревожности. Усиление симптомов нарушений пищевого поведения может провоцировать возникновение желания дистанцироваться от общения вплоть до полной изоляции от окружающих, усиливать переживания о собственной неспособности справиться со своим состоянием, что может тянуть за собой возникновение сильнейших чувств стыда и вины. Все это также может приводить к усилению депрессивной симптоматики и возникновению суицидальных тенденций.

Такая коморбидность нарушений пищевого поведения с другими психическими расстройствами и состояниями ставит актуальный вопрос о скрининге и изучении психологического состояния обучающихся. Проведение скрининговых процедур позволило бы на ранних стадиях выявлять

дезадаптирующие состояния у студентов, включая нарушения пищевого поведения, и предпринимать необходимые меры по охране психологического здоровья в университетской среде [28], [29], [183], [193].

На пищевое поведение могут оказывать влияние как индивидуально-психологические и межличностные факторы, так и организационные – наличие студенческих сообществ, особенности университетского образа жизни, экзаменационные сессии, проживание в общежитии или дома.

В некоторых исследованиях акцентируется внимание на различии распространенности нарушений пищевого поведения среди студентов различных специальностей. Психологическое состояние обучающихся неоднородно и зависит от выбранного профиля обучения, которые различаются спецификой прохождения образовательного процесса, в которую входят длительность учебного дня, разница в академических нагрузках и особенностях профессии разных специальностей. Авторы одного из таких исследований сравнивают проявления нарушений пищевого поведения у студентов лечебного, юридического и экономического факультетов [16]. Выявленные нарушения разнятся в зависимости от нагрузки и специфики учебного процесса, и, как следствие, при разработке профилактических мер необходимо учитывать особенности организации процесса обучения на той или иной специальности [35], [59], [143].

Исследования показывают, что пищевое поведение имеет сложную природу, и психологические факторы играют важную роль в его формировании. Поэтому проблемы в этой области не могут быть решены только путем предоставления информации о здоровом образе жизни и правильном питании, как это часто практикуется. Профилактика и лечение нарушений и расстройств, связанных с пищевым поведением, требуют комплексного подхода и взаимодействия различных специалистов, таких как врачи, диетологи, психологи и другие специалисты [39], [58], [140], [160]. Следует отметить, что мероприятия, проводимые в университетской среде, могут оказывать влияние на всё студенческое сообщество.

Также важно сосредоточить внимание на формировании у обучающихся убеждения в том, что здоровье является ценностью, что является ключевым условием для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде [3], [27], [38]. В рамках профилактических мероприятий предлагается проводить активности, направленные на формирование ценностей физического и психологического здоровья, обеспечение соответствия между уровнем притязаний и психофизическими возможностями, изменение внутренних установок личности и обучение адаптивным стратегиям справления с проблемами. Особое внимание уделяется развитию навыков межличностного взаимодействия и формированию позитивного самовосприятия [32], [61], [107].

Отечественные исследователи говорят о необходимости внедрения здоровьесберегающих технологий в рамках комплексной педагогической поддержки учащихся в период адаптации [68], [80], [81]. Они предлагают модель организации работы психологической службы учебного заведения, состоящую из пяти этапов. На первом этапе проводится оценка факторов риска, затем изучаются индивидуальные особенности развития ребенка и подростка. На третьем этапе производится анализ индивидуально-психологических особенностей обследуемого, а затем оценивается его адаптация к учебной среде в первый учебный год. На пятом этапе обследуемые разделяются на группы, для каждой из которых разрабатываются и проводятся мероприятия по сохранению здоровья [80], [81].

Т.А. Мешкова в своих исследованиях обращается к проблеме нарушений пищевого поведения у обучающихся, указывая на сильную взаимосвязь телесного образа и взаимоотношений со сверстниками и родителями с пищевым поведением [44], [47]. Также в ее работах предложен адаптированный вариант диагностической зарубежной методики ЕАТ-26, являющейся рекомендованным инструментом скрининга нарушений пищевого поведения [49].

На питание студентов влияют такие факторы как: отсутствие самодисциплины и контроля над временем, самоконтроль, общественная поддержка, стоимость продуктов и финансовые ограничения, а также наличие и легкость доступа к здоровым продуктам питания. П. Фриейро и Р. Варкевиссер в своих работах упоминают процессы саморегуляции, включающие внутреннюю мотивацию (например, вкусовые предпочтения) и внешнюю мотивацию (отношение к собственному здоровью, чувство вины), самодисциплину, контроль над собой, управление временем и прочее [135], [184]. Эти факторы существенно влияют на питание студентов после перехода из школы в университет, когда требуется больше самостоятельности.

Многие исследователи, изучающие нарушения пищевого поведения студентов, например Е. Фитцсиммонс-Крафт, А. Карам, Р.Серра, настоятельно рекомендуют проводить скрининг обучающихся в университетской среде, в рамках мероприятий по охране здоровья населения [132], [133], [175]. В одном из крупных международных исследований 26,4% студентов сообщили о наличии у них нарушений пищевого поведения, что свидетельствует о наличии серьезной проблемы, которая требует целенаправленных мер по охране здоровья населения, в том числе в университетской среде [144].

Таким образом, образовательная среда обладает множеством компонентов и характеристик, которые могут как облегчить, так и усугубить протекание нарушения пищевого поведения. Более глубокое понимание данных составляющих может способствовать разработке и принятию наиболее эффективных мер в рамках высших учебных заведений для улучшения качества жизни и здоровья студентов, имеющих нарушения пищевого поведения и находящихся в группе риска их манифестации.

Описанные выше взаимосвязи компонентов и характеристик образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов свидетельствуют о необходимости многостороннего подхода к решению данной проблемы, включающего психообразовательные мероприятия,

программы скрининга и психологической поддержки студентов, мероприятия по развитию стратегий преодоления академического стресса.

Выводы по первой главе

1. Анализ психологической и педагогической литературы по различным аспектам функционирования образовательной среды высшего учебного заведения и ее связи с пищевым поведением студентов позволил установить, что образовательная среда обладает множеством характеристик, имеющих взаимосвязь с психологическим здоровьем обучающихся.

2. В результате анализа научных трудов, посвященных систематизации характеристик образовательной среды, нами была предложена собственная классификация на основании характера взаимодействия образовательной среды с субъектами образовательного процесса, включающая следующие группы характеристик: психологические (уровень внутриличностного взаимодействия), межличностные (уровень межличностного взаимодействия) и организационные (уровень взаимодействия индивида с пространственно-предметной средой).

3. На основании анализа эмпирических исследований связи образовательной среды с нарушениями пищевого поведения студентов были определены наиболее часто упоминаемые характеристики, отнесенные нами к группе психологических: уровень тревожно-депрессивных проявлений у студентов, самоконтроль и способности к самоорганизации обучающегося, преобладающие копинг-стратегии, степень самоактуализации студентов. Данные характеристики отражают взаимодействие психологических компонентов образовательной среды с субъектом образовательного процесса.

4. Такие характеристики, как особенности взаимоотношений в учебной группе и с преподавателями, успешность адаптации к новому коллективу, уровень комфортности и безопасности образовательной среды, упоминаемые в изученных нами эмпирических исследованиях, нами определены в группу

межличностных характеристик образовательной среды вуза, отражающих особенности взаимодействия межличностных компонентов среды с субъектом образовательного процесса.

5. В процессе анализа эмпирических исследований в группу организационных характеристик образовательной среды высшего учебного заведения нами были отнесены оснащённость аудиторий, организация столовых и общежитий, наличие психологической службы в университете. Данная группа отражает взаимодействие пространственно-предметных компонентов среды с субъектом образовательного процесса .

6. Выделенные организационные, межличностные и психологические группы характеристик являются не изолированными, а взаимосвязанными и постоянно взаимодействующими, оказывая сложное комплексное воздействие на состояние обучающегося, в связи с чем изучение не только отдельно взятых характеристик, а взаимодействующих групп характеристик является ключевым в изучении вопроса связи образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у обучающихся.

7. Необходимо проведение скрининговых процедур в группах студентов для выявления ранних стадий нарушений пищевого поведения. Применяемые программы профилактики должны реализовываться на базе психологической службы университета и оказывать комплексное воздействие на все три группы характеристик: организационные, межличностные и психологические.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Методология эмпирического исследования

Целью опытно экспериментальной работы стало выявление связи характеристик образовательной среды высшего учебного заведения с нарушениями пищевого поведения у обучающихся.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие эмпирические задачи:

- разработка и апробация методического комплекса диагностики характеристик образовательной среды вуза;

- исследование характеристик образовательной среды вуза во взаимосвязи с нарушениями пищевого поведения у студентов;

- выявление и определение характера связи между группами характеристик образовательной среды и проявлениями нарушений пищевого поведения у обучающихся на основе интерпретации, сопоставления и анализа полученных эмпирических данных;

- разработка и обоснование рекомендаций по профилактике нарушений пищевого поведения у обучающихся в образовательной среде вуза.

В процессе эмпирического исследования проверялись следующие гипотезы:

1. образовательная среда вуза обладает системой взаимосвязанных характеристик (организационных, межличностных и психологических), отражающих характер ее взаимодействия с субъектами образовательного процесса, которые при различной степени выраженности и сочетаниях между собой могут выступать как факторами риска, так и факторами-протекторами нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений;

2. Организационные характеристики образовательной среды, отражающие уровень взаимодействия индивида с пространственно-предметной средой, такие как повышенная учебная нагрузка,

неудовлетворенность организацией помещений и столовых обучающимися, недоступность психологической помощи, связаны с усилением выраженности нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений;

3. Межличностные характеристики образовательной среды, отражающие уровень межличностного взаимодействия, такие как доверительные межличностные отношения в группе, успешность адаптации в группе, позитивное отношение к преподавателям, степень идентичности со средой учебного заведения, оказывают позитивное влияние и являются факторами-протекторами нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений;

4. Психологические характеристики образовательной среды, отражающие уровень внутриличностного взаимодействия, такие как уровень академического стресса и степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации, имеют связь с выраженностью нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений.

Для проверки выдвинутых гипотез в качестве независимой переменной были выбраны организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения. В качестве зависимой переменной выступили проявления нарушений пищевого поведения у студентов.

2.2. Организация проведения эмпирического исследования: описание и обоснование основных этапов

Исследование проводилось в период с 2017 по 2023 год в несколько этапов на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград).

На первом этапе при помощи процедуры мета-анализа были определены наиболее значимые психологические и межличностные характеристики, которые можно отнести к образовательной среде вуза и связанные с

нарушениями пищевого поведения, которые наиболее часто изучались в зарубежных исследованиях на момент начала проведения экспериментального этапа нашего исследования.

На втором этапе была сформирована батарея методик, включающих в себя методики, исследующие организационные, межличностные и психологические группы характеристик образовательной среды вуза .

На третьем этапе была определена выборка исследования, в экспериментальном исследовании приняли участие студенты 16 специальностей (13 бакалавриат, 3 специалитет) БФУ им. И. Канта. Обследование студентов сформированной батареей методик проводилось в течение всего периода обучения с двумя замерами в учебный год. Первый замер проводился в середине октября – с целью изучить процесс адаптации, а также для сопоставления уровня стресса в начале учебного года и в конце. Второй замер проводился в начале мая, так как данный период характеризуется приближением летней сессии и выпускных экзаменов на последних курсах обучения, что зачастую сопровождается повышением уровня напряжения.

На четвертом этапе проводился анализ, сравнение и математико-статистическая обработка данных. Осуществлялись сопоставление, интерпретация и обобщение полученных результатов.

Пятый этап заключался в разработке на основе полученных данных рекомендаций по профилактике нарушений пищевого поведения у обучающихся вуза.

В соответствии с поставленными экспериментальными задачами был составлен комплекс методик, которые можно сгруппировать в комплекты в соответствии с исследуемыми группами характеристик на основе предлагаемой классификации характеристик образовательной среды вуза:

- методики диагностики организационных характеристик;
- методики диагностики межличностных характеристик;
- методики диагностики психологических характеристик.

Дополнительно в комплексе методик присутствовал опросник «Шкала оценки пищевого поведения» (ШОПП), на основании результатов которого происходило формирование выборок студентов с нарушениями пищевого поведения и условно здоровых студентов.

Исследование организационных характеристик проводилось при помощи авторской анкеты оценки удовлетворенности организационными характеристиками вуза.

Исследование группы межличностных характеристик проводилось следующими методиками: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса - Д. Даймонд, опросник «Социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза» Г.Ю. Авдиенко.

Для исследования группы психологических характеристик использовались: шкала тревоги Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, шкала депрессии А.Т. Бека, способы совладающего поведения Р. Лазаруса, шкала психологического благополучия К. Рифф, шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой - О.А. Сычева.

Статистическое сравнение полученных эмпирических данных двух групп респондентов проводилось при помощи t-критерия Стьюдента. Оценка достоверности различий в полученных эмпирических данных между респондентами разных специальностей проводилась с помощью непараметрического критерия Н-Крускала-Уолиса (Kruskal-Wallis test). Выявление и оценка тесноты связей между характеристиками осуществлялась при помощи коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена (Spearman rank). Для выявления латентных переменных влияющих на характер связей между характеристиками и определения их структуры использовался факторный анализ (метод вращения «варимакс»). Также использовались методы описательной статистики: расчет средних значений и стандартного отклонения. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Microsoft Excel. Для

проведения мета-анализа мы использовали программу «Comprehensive Meta-analysis software package».

Предварительной процедурой, нами проведенной перед составлением батареи методик, стал мета-анализ. Мета-анализ – метод, основной целью которого является сбор и анализ эмпирических данных по какой-либо конкретной проблематике, производящийся с привлечением всех имеющихся на данный момент времени исследований. Необходимость использования данного метода обусловлена тем, что зачастую тема, которая кажется изначально малоизученной, на самом деле исследовалась многими специалистами. Однако в большинстве случаев все эти исследования оказываются разрозненными, вследствие чего становится трудно определить какой-то один результат, объединяющий взгляд на исследуемый феномен. Одной из задач мета-анализа становится объединение подобных исследований и формулировка общего вывода относительно интересующих переменных [56].

Установление мер центральной тенденции и вариативности показателя размера эффекта являются одними из основных целей проведения мета-анализа. Размер эффекта отражает направление и силу связи, установленной в отдельно взятом исследовании. Уровень значимости может быть выражен в виде функции размера эффекта и величины выборки (и наоборот) [56], [57].

В самом начале проведения мета-анализа исследователь определяет зависимые и независимые переменные. В нашем случае таковыми являются нарушения пищевого поведения, психологические и межличностные характеристики соответственно. Таким образом, основной целью мета-аналитического этапа в нашем исследовании будет определить, насколько те или иные характеристики, которые можно отнести к психологическим и межличностным характеристикам образовательной среды, влияют на формирование и развитие нарушений пищевого поведения [57].

Расчёт величин эффектов происходит путём перевода (или конвертации) итоговых статистических показателей в отдельных исследованиях в единицы

унифицированной размерности, которые могут быть интегрированы в один массив значений. В процессе вычисления взвешенного среднего значения величин эффектов происходит оценка его силы, направления, 95-ого доверительного интервала и гомогенности/гетерогенности всего массива. Затем на основании полученных данных делается итоговый вывод и строится диаграмма [56].

Все размеры эффектов необходимо перевести в единую метрику. Данная процедура необходима для выявления размера эффекта в популяции и производится путём конвертирования размеров эффектов из отдельно взятых исследований в единую метрику с последующим вычислением взвешенного среднего размера эффекта (weighted mean effect size) и его стандартного отклонения [56].

Следующий этап – взвешивание. На данном этапе размеру эффекта, который получен в более достоверном исследовании, присваивается больший вес при подсчёте «истинного» эффекта в популяции. Затем оценивается сила размера эффекта, его направление, рассчитывается 95%-ный доверительный интервал и происходит оценка степени гомогенности/гетерогенности всего массива. В заключении этой процедуры делается итоговый вывод [56].

Можно выделить несколько групп исследований, из которых извлекается размер эффекта. В первую группу входят исследования, в которых сравниваются две независимые друг от друга группы респондентов по исследуемому параметру. Во вторую относятся исследования, в которых основной целью ставится установление меры линейной связи между двумя интересующими переменными. В третью группу входят исследования, в которых происходит оценка взаимосвязи между двумя дихотомическими переменными [56].

Модели эффектов бывают нескольких видов. Одни из них является модель фиксированных эффектов, в ней неизвестный популяционный эффект константен во всех включённых в мета-анализ исследованиях. Другим видом

считается модель случайных эффектов, где получаемые результаты варьируются, будучи случайно отобранными (есть эффект выборки) [56].

Также существуют 3 общепринятых размера эффекта:

- на основании стандартизированных различий средних значений (d-Козна);
- коэффициент корреляции (r-Пирсона, z-Фишера);
- таблицы сопряжённости, состоящие из дихотомических переменных (Odds Ratio, Log Odds Ratio).

Все вышеперечисленные коэффициенты являются взаимоконвертируемыми, то есть один коэффициент можно перевести в другой.

Таким образом, мета-анализ проводится по следующим этапам:

1. Определение области исследования (выбор проблематики), определение зависимых и независимых переменных;
2. Формулировка критериев для включения публикаций в обзор;
3. Определение вида используемой меры стандартизированного эффекта воздействия;
4. Систематический поиск исследований;
5. Выбор окончательной подборки исследований и сбор соответствующей информации;
6. Извлечение характеристик каждого исследования;
7. Кодирование всех характеристик исследований;
8. Проверка надёжности процедур кодирования;
9. Если имеются результаты многократных измерений зависимых и/или независимых переменных, принимается решение, сгруппировать ли их априорно или нет;
10. Вычисление среднего и дисперсии размера эффекта изучаемого воздействия во всех исследованиях, включённых в мета-анализ;

11. Определение необходимости поиска факторов-регуляторов и их выбор в том случае, если это оправдано. Последующее вычисление среднего размера эффекта и дисперсии внутри данных подгрупп;

12. Обсуждение и оценка размера эффекта, интерпретация результатов, составление «древовидной диаграммы», формулировка выводов.

В связи с наличием большого количества разрозненных исследований по выбранной нами тематике мы решили определить целесообразность изучения некоторых характеристик, представляющих для нас интерес. Для этого мы в рамках первого этапа при помощи мета-аналитической процедуры попробовали узнать, насколько хорошо изученными являются данные характеристики, есть ли какие-либо противоречия в их исследовании разными учёными, насколько часто они исследовались во взаимосвязи с менее изученными факторами. Итак, для получения более полных результатов мы решили провести экспериментальную часть нашего исследования в два этапа:

1. Мета-анализ современных зарубежных исследований по теме нарушений пищевого поведения у студентов с целью определения наиболее и наименее исследованных сторон и спорных положений внутри данного феномена.

2. Формирование выборки и проведение батареи методик с целью подтверждения или опровержения выдвинутых гипотез с учётом данных, полученных в ходе проведения процедуры мета-анализа.

Проведение процедуры мета-анализа происходило в 8 шагов.

Шаг 1: Поиск исследований.

Первый шаг проведения мета-анализа - поиск литературы и исследований, которые освещают выбранный вопрос. Мы провели поиск в электронных базах данных ISI Web of Knowledge, PubMed, Medscape, PsycINFO, SpringerLink, ScienceDirect, Scopus. Ключевыми словами для поиска были выбраны: «eating disorder», «disordered eating», «binge eating behavior», «compulsive overeating», «binge-eating disorder», «loss of control eating», «binge-eating», «binge eating disorder», «binge eating», «food addiction»,

«food cravings», «night eating syndrome», «eating behavior disorder». Основным языком был выбран английский. Мы уделили внимание поиску не только крупных исследований, но и менее масштабных, так как последним уделяется меньше внимания, однако в них также может содержаться важная информация, которая может повлиять на окончательный результат мета-анализа.

Шаг 2: Разработка критериев включения.

Для того, чтобы быть включёнными в мета-анализ, исследования должны были соответствовать следующим критериям включения:

- информация об исследовании должна быть полной, включая имена авторов, их научные степени, методологическую базу и построение исследования, ISBN номер публикации;
- исследование должно быть опубликовано в промежуток от 2012 до 2017 года;
- теоретическая основа должна обязательно сопровождаться эмпирической частью;
- зависимая переменная должна совпадать с одной из зависимых переменных нашего исследования – нарушения пищевого поведения;
- исследование должно быть направлено на изучение влияния психологических и межличностных характеристик;
- в эмпирической части обязательно должна быть представлена сводка данных, полученных по результатам проведения методик;
- обязательно наличие конкретно указанных ограничений исследования;
- выборка исследования должна иметь подробно описанные качественные характеристики;
- методики, используемые при проведении эксперимента, должны быть валидными.

Шаг 3: Отбор исследований в соответствии с критериями включения.

Всего в результате поиска по базам данных было найдено 7217 статей и исследований. После отсеивания тех, основной целью которых было найти

биологические и биохимические механизмы нарушений пищевого поведения, осталось 3206 источников. Из них 1073 соответствовали выбранному нами временному промежутку публикации. В итоге из оставшихся исследований критериям наличия полного текста на английском языке, качественных характеристик выборки, людей в качестве испытуемых (а не животных) и наличия эмпирической части соответствовало 284 источника. Из них 39 ставили вопрос об изучении психологических и межличностных характеристик образовательной среды, а в эксперименте использовалась батарея валидных методик.

Шаг 4: Кодирование характеристик исследований.

Поиск и отбор источников для мета-анализа производился двумя людьми. Финальный отбор исследований производился ими независимо друг от друга. Затем результаты сравнивались между собой, в случае разногласий спорные моменты обсуждались с целью достигнуть одной общей точки зрения. Процедура кодирования характеристик заключалась в извлечении из каждого источника инициалов авторов, года публикации, описания выборки и используемых в эксперименте методик, дизайна исследования. Все указанные данные заносились в таблицу, образуя сводку по всем включаемым в мета-анализ источникам (кодировочный бланк представлен в Приложении 1).

Шаг 5: Извлечение размеров эффектов и анализ данных.

Размером эффекта обычно считается стандартизованная мера величины исследуемого эффекта. Фактически, размеры эффекта в различных исследованиях, изучавших различные переменные, или использовавшие различные методики, могут быть соотнесены: размер эффекта, полученный из методики «Шкала тревоги Бека» можно сравнить с размером эффекта, основанном на частоте сердечных сокращений.

Коэффициент корреляции Пирсона r является универсальным в случае сравнения двух переменных.

Не всегда в исследованиях бывает указан размер эффекта. В таком случае нужно рассчитать его самостоятельно, используя эмпирические данные

конкретного исследования. В случае, если даются размеры эффекта в другой метрике, их можно привести к единой метрике.

Шаг 6: Расчёт размеров эффектов.

Так как основной нашей задачей было изучение психологических и межличностных характеристик нарушений пищевого поведения, мы постарались извлечь размеры эффектов из выбранных исследований, указывающие на влияние тех или иных феноменов на формирование или развитие данных нарушений. Коэффициент корреляции Пирсона r был выбран для определения зависимости нарушений пищевого поведения от исследуемых факторов. Из источников, в которых происходило сравнение двух независимых групп (например, женщин и мужчин), размер эффекта был извлечён в виде средних значений и стандартного отклонения для каждой группы. Мы посчитали важным включить данные исследования в мета-анализ с целью установить, существуют ли половые различия относительно факторов нарушений пищевого поведения, и, в случае наличия, какова их специфика.

Также в нескольких исследованиях размеры эффектов были представлены в виде t -критерия Стьюдента (коэффициента достоверности). Данный критерий являлся показателем того, насколько существенны различия между двумя группами, а именно экспериментально и контрольной. Помимо этого, в одном источнике результаты представляли собой величину показателя отношения шансов (Odds Ratio), указывающие, насколько наличие или отсутствие нарушений пищевого поведения связано с теми или иными психологическими и межличностными характеристиками. В данном случае из исследования извлекался не только сам показатель ОШ, но и нижний и верхний пределы достоверности.

Таким образом, все указанные размеры эффектов при помощи программы были приведены к единой метрике в виде коэффициента корреляции Пирсона, а затем был произведён пересчёт полученных показателей в z -критерий Фишера.

После конвертации всех размеров эффектов, каждый из них был взвешен на основании размера выборки в соответствующем исследовании. Это было сделано для определения взвешенного среднего размера эффекта r .

Шаг 7: Выбор мета-аналитической модели и определение степени гомогенности/гетерогенности.

Мы выбрали модель случайных эффектов для проведения мета-анализа, так как выбранные нами исследования различались по количественным характеристикам выборки и экспериментальным методам. Данная модель является более консервативной и позволяет объединить результаты используемых нами исследований в достоверный результат. Также мы использовали I^2 -тест для оценки гомогенности исследований. Стандартными значениями считаются следующие: $I^2 < 25\%$ - незначительная гетерогенность, $I^2 = 25 - 50\%$ - умеренная гетерогенность, $I^2 > 50\%$ - значительная гетерогенность. В результате вычислений показатель I^2 в нашем случае составил 95%, что говорит о большой степени гетерогенности исследований, включённых в мета-анализ. Чтобы итоговые показатели были достоверными, необходимо было определить причину таких различий. Основными причинами большой гетерогенности явились следующие:

- количественные различия выборки – наряду с небольшими исследованиями в мета-анализ были включены и масштабные исследования с большой выборкой.;

- качественные различия выборки – испытуемые в некоторых исследованиях были исключительно мужчинами или женщинами. В связи с этим необходимо было определить, существуют ли значимые половые различия, которые могут повлиять на достоверность общего показателя размера эффекта;

- экспериментальные методы – во многих исследованиях учёные использовали самостоятельно подобранную батарею валидных методик (в зависимости от целей, задач исследования), в связи с чем невозможно установить какие-то универсальные для всей выборки мета-анализа подборки

методик. Однако, в случае валидности используемых методик и исследовании психологических и межличностных характеристик при помощи них, мы приняли решение оставлять соответствующие источники в мета-анализе. Это было сделано с целью установить максимальное количество психологических и межличностных характеристик, которые могут иметь связь с нарушениями пищевого поведения у студентов.

Шаг 8: Публикационное смещение или «эффект архивного ящика».

Результаты мета-анализа могут искажаться из-за погрешности отбора публикаций, которая возникает в результате того, что статистически значимые или масштабные исследования имеют больший шанс на публикацию, нежели менее значительные исследования, а также неоднозначные или опровергающие выдвигаемую учёными гипотезу. Чтобы минимизировать влияние такой погрешности, мы провели анализ публикационного смещения. В результате построения и визуальной оценки воронкообразного графика при помощи z-критерия Фишера можно увидеть степень потенциальной предвзятости публикаций. В нашем случае распределение публикаций оказалось относительно равномерным (см. Приложение 2).

Также мы провели тест «trim-and-fill» (Duval and Tweedie, 2000). Основной задачей данной процедуры является оценка размера эффекта после принятия во внимание существующего публикационного смещения.

Количество «утерянных» исследований, скорректированный размер эффекта и воронкообразный график, учитывающий данные показатели, показаны в Приложении 2.

Далее перейдем к описанию каждого психодиагностического инструмента из батареи методик, использовавшегося в нашем эмпирическом исследовании.

1. Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП) – данная методика является адаптированным вариантом методики Eating Disorder Inventory (EDI), предназначена для выявления признаков расстройств приёма пищи, в особенности нервной анорексии и булимии (разработана Д. Гарнером, М.

Олмстедом, адаптирована О.А. Ильчик, С.В. Сивуха). Данная методика также позволяет выделить не только клинические формы указанных расстройств, но и субклинические. Структура методики представляет собой 51 утверждение, распределяющееся по 7 шкалам. Респондентам предлагается оценить по 6-балльной шкале, насколько часто у них присутствуют те или иные действия или чувства, сформулированные в утверждениях. При анализе результатов оценивается степень выраженности следующих шкал: «Стремление к худобе», «Булимия», «Неудовлетворённость телом», «Неэффективность», «Перфекционизм», «Недоверие в межличностных отношениях», «Интерцептивная некомпетентность». Сырые баллы при подсчёте результатов переводятся в станайны при помощи специальной таблицы. Методика позволяет не только количественно оценить наличие того или иного расстройства, но и выделить качественные особенности пищевого поведения у респондентов.

2. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина.

Методика предназначена для оценки уровня реактивной и личностной тревожности. Разработана Ч.Д. Спилбергером, адаптирована Ю.Л. Ханиным. Состоит из 40 вопросов, 20 из которых направлены на оценку ситуативной тревожности, 20 – тревожности как личностной характеристики. Помимо возможности оценить степень выраженности данных двух компонентов, методика позволяет также оценить индивидуальную значимость конкретной стрессовой ситуации для респондента, что возможно при сопоставлении результатов по обеим шкалам.

3. Шкала депрессии А.Т. Бека.

Основное предназначение данной методики – определение степени выраженности симптомов депрессии у респондента. Разработана А.Т. Беком в 1961 году на основе клинических наблюдений. Современный вариант состоит из 21 пункта, распределённого по двум субшкалам: «Когнитивно-аффективная субшкала» и «Субшкала соматических проявлений депрессии». Помимо общего балла, указывающего на степень выраженности депрессивного

расстройства, а также двух субшкал, методика позволяет оценить наличие и тяжесть каждого из 21 симптома депрессии у респондента.

4. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

Основное назначение методики – определение преобладающих копинг-механизмов у респондента. Разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 г., дополнительно стандартизирована в НИПНИ им. Бехтерева (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова). Адаптирована в 2004 г. Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и М.С. Замышляевой. Состоит из 50 утверждений, распределяемых по 8 шкалам: «Конфронтация», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка». Испытуемому предлагается оценить частоту проявления указанных в каждом пункте утверждений. При подсчёте сырые баллы переводятся в стандартные Т-баллы при помощи специальных таблиц.

5. Шкала психологического благополучия К. Рифф (версия Н.Н. Лепешинского).

Методика представляет собой адаптированный на русском языке вариант англоязычной методики The scales of psychological well-being, (К. Рифф). Наибольшее распространение получил вариант, состоящий из 84 пунктов, на основе которого были разработаны две русскоязычные версии (2005 год - Т.Д. Шевеленкова и Т.П. Фесенко; 2007 год - Н.Н. Лепешинский). Все пункты опросник разделяются на 6 шкал: «Позитивные отношения», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие», «Психологическое благополучие». Шкала позволяет оценить объективный и субъективный компонента психологического благополучия, как в целом, так и отдельные составляющие данного феномена.

6. Шкала академической мотивации Гордеевой-Сычева.

Данная методика разработана в 2014 году Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним. Она позволяет исследовать внутреннюю и внешнюю

мотивацию учащегося к обучению. Полная версия содержит пунктов 28, которые разделяются на 7 шкал: «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения», «Интроецированная мотивация», «Экстернальная мотивация», «Амотивация». Также данная методика имеет краткий вариант, подходящий для целей экспресс-диагностики, в котором присутствуют 4 шкалы: «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Экстернальная мотивация» и «Интроецированная мотивация». Для более подробных результатов диагностики рекомендуется использование полной версии.

7. Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (версия А.К. Осницкого).

Методика представляет собой адаптированную на русский язык версию американского опросника, разработанного К. Роджерсом и Р. Даймонд в 1954 г. Автором первой адаптированной версии, которая вышла в 1987 г., является Т.В. Снегирева, затем в 2004 г. была опубликована модифицированная версия, автором которой является А.К. Осницкий. Данный личностный опросник направлен на изучение особенностей социально-психологической адаптации испытуемого, а также связанных с данными особенностями личностных черт. Методика состоит из 101 утверждения, с которыми респонденту предлагается выразить степень своего согласия. Данные утверждения при обработке результатов группируются в 6 показателей: «Адаптация / дезадаптация», «Принятие других / непринятие других», «Принятие себя / Непринятие себя», «Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт», «Внутренний контроль / внешний контроль», «Доминирование / ведомость».

8. Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза» Г.Ю. Авдиенко.

Методика направлена на оценку уровня адаптированности и социально-психологической комфортности среды для обучающихся в высшем учебном заведении. Автор – Г.Ю. Авдиенко. Опросник состоит из 63 пункта, которые респонденту предлагается оценить по 5-балльной шкале. Пункты

группируются в следующие шкалы: «Идентичность со средой учебного заведения», «Мотивация к обучению в учебном заведении», «Самооценка», «Уровень развития профессиональной направленности», «Степень удовлетворения потребности в безопасности».

9. Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками вуза.

Вопросы анкеты были составлены таким образом, чтобы было возможно оценить удовлетворенность респондента основными организационными характеристиками образовательной среды: учебной нагрузкой, стилем и качеством преподавания, оснащенностью столовой, оснащенностью учебных аудиторий и доступностью психологической помощи в рамках университета. Анкета содержит 20 вопросов, которые испытуемому предлагается оценить по шкале Лайкерта, ответу присваивается балл от 1 до 5. Бланк анкеты представлен в Приложении 5.

Таким образом, нами представлен диагностический комплекс для изучения организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды высшего учебного заведения и их связи с нарушениями пищевого поведения у студентов.

Выводы по второй главе

1. В рамках системного подхода к пониманию образовательной среды высшего учебного заведения необходимо изучение всех выделенных нами групп характеристик образовательной среды, а именно организационных, межличностных и психологических.

2. Перед формированием батареи методик для проведения экспериментальной части исследования необходимо проведение предварительной процедуры мета-анализа исследований, посвященных изучению связи межличностных и психологических характеристик с нарушениями пищевого поведения.

3. Проведение мета-аналитической процедуры необходимо с целью выявления наиболее значимых психологических и межличностных компонентов и характеристик, которые можно отнести к образовательной среде вуза и связанных с нарушениями пищевого поведения у студентов.

4. С целью более точного исследования связи различных организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды высшего учебного заведения с проявлениями нарушений пищевого поведения у обучающихся целесообразно проведение экспериментального исследования на протяжении всего периода обучения, начиная с первого и заканчивая выпускным курсом.

5. Выявленные взаимосвязи в процессе анализа и интерпретации полученных результатов могут выступать основой для планирования профилактической работы со студентами, имеющими нарушения пищевого поведения или находящимися в группе риска развития данных нарушений, с учетом особенностей каждой группы характеристик образовательной среды высшего учебного заведения.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ИХ СВЯЗИ С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

3.1. Описание результатов процедуры мета-анализа

На первом этапе мы проанализировали все исследования, включённые в мета-анализ ($N=39$, общее количество испытуемых = 19020). По итогам анализа нами был обнаружен статистически значимый показатель общего размера эффекта ($r=0,294$, $CL: 0,213 - 0,346$, $z=5,883$, $p<0.001$). Данный показатель обозначает наличие сильного влияние индивидуально-психологических и психосоциальных факторов на развитие и формирование нарушений пищевого поведения.

Так как включённые исследования обладали большим показателем гетерогенности, нам необходимо было провести процедуру оценки устойчивости обобщённого размера эффекта (так называемый анализ чувствительности). При проведении данной операции мы попеременно исключали исследования, которые довольно сильно отличались от других по следующим критериям: наличие большой выборки, превосходящей количественно большинство исследований; отсутствие в выборке представителей того или иного пола; использование отличного от большинства методологического аппарата. После исключения также подсчитывался итоговый результат. Подсчёты показали, что при выполнении каждой операции обобщённый размер эффекта обладал примерно одинаковыми значениями: изначально $r=0,283$, $CL:0,204 - 0,358$, $z=6,794$, $p<0.001$, после коррекционных манипуляций - $r=0,329$, $CL:0,239 - 0,413$, $z=6,826$, $p<0.001$, что говорит о достоверности полученных данных

Затем перед нам стояла задача определить, оказывают ли значительное влияние половые различия между респондентами на результаты исследования, или нет. Чтобы это определить, мы выбрали 5 исследований, в которых

изучалось влияние одних и тех же факторов отдельно на мужской и на женской выборке, приблизительно равных между собой по размеру [106], [110], [137], [142], [155]. Вычислив средние значения факторов, мы узнали средний размер эффекта для обеих выборок (форест-график представлен в Приложении 3).

По итогам данного этапа нами были получены следующие значения: средний показатель для мужчин $r=0,314$, CI: $0,101 - 0,499$, $z=2,847$, $p<0,005$; для женщин $r=0,313$, CI: $0,084 - 0,51$, $z=2,662$, $p<0,01$. Специфических различий, которые могли бы оказать решающее влияние на результаты исследования, найдено не было, в связи с чем на последующих этапах мы придерживались мысли о том, что половые различия не оказывают статистически значимого воздействия.

Одной из наших основных задач было выявить, какие индивидуально-психологические и межличностные факторы могут оказывать влияние на формирование и развитие нарушений пищевого поведения, для чего мы вычислили размеры эффектов всех изучаемых в исследованиях индивидуально-психологических и межличностных факторов и объединили их по группам (форест-график представлен в Приложении 4). Основные результаты представлены ниже.

В 20 исследованиях изучалась роль негативного аффекта как предиктора возникновения эпизодов усиления нарушений пищевого поведения [118], [121], [123], [124], [125], [128], [130], [131], [141], [146], [148], [150], [151], [156], [166], [169], [172], [174], [188], [195]. Наиболее часто встречающимися состояниями, провоцирующими возникновение таких эпизодов, стали скука, агрессия, одиночество. ($r=0,362$, CI: $0,018 - 0,489$, $z=2,097$, $p<0,05$). В таких случаях пища становится легкодоступным источником наслаждения, на поиск которого периодически направлено поведение человека. Чувство вины, испытываемое при проявлениях нарушений пищевого поведения, изучалось в пяти исследованиях [121], [124], [125], [146], [150]. Процедура анализа их результатов позволила найти значимый размер эффекта ($r=0,295$, CI: $-0,062 -$

0,63, $z=1,657$, $p<0,1$). Такой результат говорит о том, что большинство респондентов с нарушениями пищевого поведения при их обострении сталкиваются с сильным чувством вины и идеями самообвинения. Также в пяти исследованиях испытуемые экспериментальных выборок указали на наличие сильного чувства стыда в отношении имеющегося нарушения пищевого поведения [118], [123], [130], [146], [151]. Такой стыд зачастую может сам провоцировать усиление проявлений нарушения пищевого поведения, а тема относительно него может тщательно избегаться при общении со своим окружением ($r=0,415$, CI: 0,271 – 0,612, $z=4,46$, $p<0,001$). В 3х исследованиях изучалось не просто влияние негативных эмоций на развитие нарушений пищевого поведения, а роль каждой отдельно взятой эмоции [128], [131], [141]. Злость ($r=0,195$, CI: -0,038 – 0,484, $z=1,696$, $p<0,1$) и страх ($r=0,188$, CI: -0,038 – 0,484, $z=1,696$, $p<0,1$) показали наиболее сильную связь с исследуемой зависимой переменной.

Больше всего исследований (26) ставили целью определение взаимосвязи депрессивных проявлений и нарушений пищевого поведения ($r=0,312$, CI: 0,126 – 0,403, $z=3,604$, $p<0,001$) [106], [110], [118], [120], [121], [123], [128], [130], [131], [137], [141], [142], [145], [146], [148], [151], [156], [164], [167], [166], [172], [173], [174], [181], [186], [190]. Чрезмерное употребление пищи или же, наоборот, отказ от неё чаще всего являются попыткой совладать с негативными переживаниями и сопутствующими симптомами депрессии.

В 19ти исследованиях было выявлено, что низкий уровень доверия к окружающим является довольно часто встречающейся характеристикой испытуемых с нарушениями пищевого поведения ($r=0,064$, CI: 0,014 – 0,089, $z=2,710$, $p<0,01$) [124], [128], [131], [138], [146], [149], [150], [155], [151], [156], [167], [168], [171], [172], [173], [174], [181], [186], [195].

Тревожность исследовалась в 14 работах ($r=0,497$, CI: 0,059 – 0,466, $z=2,479$, $p<0,05$) [106], [110], [118], [120], [121], [136], [142], [151], [156], [166], [169], [171], [188], [190]. Наравне с депрессивными симптомами, высокий

уровень тревожности (особенно личностной) встречается у большинства людей с нарушениями пищевого поведения и имеет значимую связь с эпизодами усиления проявлений имеющихся нарушений.

Наличие социальной поддержки изучалось в 7ми исследованиях [120], [138], [139], [155], [166], [181], [190]. Показатели $r=0,712$, CI: 0,522 – 0,681, $z=10,95$, $p<0,001$ указывают на то, что респонденты экспериментальных групп имеют более низкие показатели получаемой социальной поддержки и имеют определенный дефицит взаимодействия со значимыми другими.

Влияние дистресса на возникновение нарушений пищевого поведения изучалось в 24-х исследованиях [110], [118], [121], [123], [125], [130], [136], [137], [139], [142], [145], [149], [150], [155], [164], [167], [168], [169], [171], [173], [181], [188], [186], [195]. В соответствии с полученными результатами ($r=0,450$, CI: 0,276 – 0,451, $z=7,441$, $p<0,001$) было выявлено, что развитие или усиление нарушений пищевого поведения может провоцироваться ситуациями сильного эмоционального стресса. Исследователи данного вопроса рассматривают приём пищи в качестве неадаптивного варианта копинг-стратегии.

Потеря контроля во время усиления проявлений нарушений пищевого поведения упоминалась в 7 исследованиях ($r=0,181$, CI: 0,008 – 0,371, $z=2,041$, $p<0,05$) [110], [120], [125], [130], [137], [141], [142]. Испытуемые экспериментальной группы указывали на снижение возможности контроля над собственными действиями, в особенности относительно употребления пищи в ситуациях нервного напряжения.

Отказ от пищи или чрезмерное её употребление как форма пассивной копинг-стратегии были исследованы в 4х работах [121], [136], [142], [145]. Испытуемые отдавали предпочтение пассивному реагированию на стрессовые воздействия вместо проведения активных поисковых действий и планирования решений возникших проблем ($r=0,319$, CI: 0,146 – 0,542, $z=3,220$, $p<0,001$). Чрезмерное эмоциональное реагирование как копинг-стратегия отдельно изучалось в семи исследованиях ($r=0,277$, CI: 0,159 – 0,345,

$z=5,095$, $p<0,001$) [136], [145], [149], [155], [167], [168], [181]. Результаты в данном случае говорят о том, что люди с нарушениями пищевого поведения склонны зачастую совершать поступки под влиянием сильных эмоций, стремиться удовлетворить потребность сразу же после её возникновения. При этом сознательный контроль поведения ослабевает, последствия совершаемых действий плохо анализируются или не учитываются вовсе.

Социальное сравнение как фактор изучалось в 8 исследованиях [106], [118], [124], [136], [141], [145], [168], [181]. Респонденты с нарушениями пищевого поведения отмечали наличие в прошлом негативного опыта, когда их сравнивали с окружающими на основании внешних данных. Впоследствии это повлияло на искажение восприятия ими собственного образа тела, а также оказало сильное действие на формирование установки о том, что окружающие люди оценивают и сравнивают их с другими только на основании данного критерия ($r=0,52$, CI: 0,34 – 0,616, $z=5,774$, $p<0,001$).

По результатам проведённого мета-анализа можно увидеть сильное преобладание исследований, направленных на изучение таких характеристик и компонентов, как уровень тревожно-депрессивных проявлений, использование избегающих стратегий совладания с ситуациями повышенного стресса (копинг-стратегий), преобладание негативного аффективного состояния, сложности самоконтроля. Среди наиболее изучаемых межличностных компонентов упоминаются дефицит доверительного общения, ощущения социального сравнения, недостаточность социальной поддержки. Значимых различий между влиянием указанных факторов в женских и мужских выборках в результате проведенного анализа выявлено не было.

Характеристики, которые можно было бы отнести к организационным характеристикам образовательной среды, в процессе процедуры мета-анализа систематизировать не удалось в силу недостаточного количества зарубежных исследований, посвященных взаимосвязи данных компонентов с нарушениями пищевого поведения у студентов.

3.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования связи образовательной среды вуза с нарушениями пищевого поведения у студентов

В исследовании участвовали студенты БФУ им. И. Канта специальностей: «Психология», «Лечебное дело», «Экономика», «Философия», «Туризм», «Социология», «Биология», «Сервис», «Гостиничное дело», «Компьютерная безопасность», «Прикладная математика и информатика», «Физическая культура», «Лингвистика», «Юриспруденция», «Дизайн» и «Строительство».

Исследование проводилось на протяжении всего периода обучения каждой группы – с 1 по 4 курс у бакалавров, с 1 по 5-6 курс у специалистов.

Студентам было предложено выполнять батарею методик в начале и в конце каждого учебного года. Так как не все студенты, в силу отчисления или перевода на другую специальность или в другой вуз, смогли участвовать в исследовании от начала до конца, мы включили в итоговую выборку только тех, кто прошел полностью все обучение вплоть до выпуска, не меняя учебное заведение, специальность или изначальную группу.

Таким образом в итоговую выборку вошли 621 респондент, в возрасте от 18 до 26 лет, средний 18,5 лет.

По полу испытуемые распределились следующим образом: 354 женщин и 267 мужчин.

В таблице 1 представлены средние значения и стандартное отклонение результатов диагностики организационных, межличностных и психологических характеристик образовательной среды вуза. Также мы сравнили группы мужчин и женщин, чтобы определить, существуют ли достоверные различия между показателями в зависимости от пола испытуемого.

Результаты диагностики индивидуально-психологических, межличностных и организационных факторов образовательной среды вуза

Название шкалы	М (SD)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
<i>Шкала тревоги Спилбергера-Ханина</i>						
Ситуативная тревожность	47,31 (9,58)	33,54 (5,93)	32,73 (5,53)	38,77 (9,02)	38,23 (8,63)	38,00 (7,93)
Личностная тревожность	37,62 (11,76)	31,62 (11,24)	29,50 (9,53)	34,44 (11,19)	33,59 (11,27)	34,04 (11,12)
t-критерий Стьюдента	0,84	0,72	0,73	0,71	0,80	0,78
<i>Шкала депрессии Бека</i>						
Общий уровень депрессии	15,98 (3,42)	13,08 (1,83)	13,01 (2,17)	16,14 (3,03)	16,35 (2,78)	16,81 (2,92)
Когнитивно-аффективная субшкала	6,82 (1,15)	5,49 (0,80)	5,45 (0,41)	7,07 (0,95)	7,06 (0,74)	7,63 (0,97)
Субшкала соматических проявления депрессии	9,16 (3,03)	7,60 (2,17)	7,56 (2,30)	9,07 (3,06)	9,29 (3,09)	9,19 (2,45)
t-критерий Стьюдента	0,43	0,52	0,48	0,55	0,51	0,47
<i>Способы совладающего поведения Лазаруса</i>						
Конфронтация	52,72 (8,89)	52,41 (9,14)	52,36 (9,08)	52,33 (9,05)	52,54 (8,76)	52,61 (8,85)
Дистанцирование	40,81 (0,91)	40,16 (0,96)	40,66 (0,96)	40,12 (0,99)	40,63 (0,93)	40,77 (0,97)
Самоконтроль	42,99 (0,87)	43,02 (0,84)	43,02 (0,84)	42,99 (0,82)	42,92 (0,83)	42,98 (0,83)
Поиск социальной поддержки	53,13 (11,71)	63,05 (1,82)	63,09 (1,80)	63,06 (1,75)	62,13 (1,71)	62,58 (1,81)

Принятие ответственности	61,05 (1,11)	61,08 (1,12)	61,08 (1,12)	61,09 (1,19)	61,07 (1,11)	61,05 (1,10)
Бегство-избегание	52,61 (12,17)	51,83 (12,33)	51,76 (12,41)	51,93 (12,44)	52,57 (12,34)	52,61 (12,19)
Планирование решения проблемы	55,13 (10,90)	54,42 (10,93)	54,43 (10,91)	54,40 (10,99)	55,12 (10,90)	54,35 (10,91)
Положительная переоценка	53,33 (10,07)	53,38 (10,01)	53,43 (10,00)	53,35 (10,11)	53,36 (10,08)	53,38 (10,03)
t-критерий Стьюдента	0,56	0,62	0,58	0,65	0,61	0,59
<i>Шкала психологического благополучия Рифф</i>						
Позитивные отношения	4,06 (1,95)	6,19 (1,75)	6,91 (1,54)	6,88 (1,56)	6,89 (1,55)	6,88 (1,56)
Автономия	4,05 (0,74)	4,99 (0,58)	5,16 (0,62)	5,13 (0,61)	5,11 (0,62)	5,11 (0,61)
Управление средой	3,88 (2,13)	6,32 (1,55)	6,59 (1,55)	6,35 (1,82)	6,33 (1,80)	6,32 (1,82)
Личностный рост	6,24 (0,79)	7,13 (0,43)	7,14 (0,42)	7,12 (0,43)	7,12 (0,44)	7,11 (0,43)
Цели в жизни	5,76 (0,88)	6,46 (0,49)	6,49 (0,46)	6,50 (0,46)	6,49 (0,47)	6,24 (0,46)
Самопринятие	5,23 (2,46)	6,33 (2,00)	6,40 (1,92)	6,31 (1,95)	6,31 (1,94)	6,30 (1,97)
Психологическое благополучие	5,20 (2,45)	6,54 (1,50)	6,59 (1,49)	6,32 (1,79)	6,31 (1,78)	6,30 (1,79)
t-критерий Стьюдента	0,43	0,38	0,41	0,45	0,39	0,40
<i>Шкала академической мотивации</i>						
Познавательная мотивация	14,32 (3,23)	14,50 (3,06)	14,51 (3,07)	14,54 (3,05)	14,54 (3,06)	14,56 (3,07)

Мотивация достижения	13,56 (3,84)	13,60 (3,83)	13,85 (3,59)	15,65 (1,81)	15,67 (1,79)	15,67 (1,80)
Мотивация саморазвития	13,09 (0,44)	13,08 (0,45)	13,06 (0,48)	13,15 (0,46)	13,14 (0,46)	13,16 (0,45)
Мотивация самоуважения	14,52 (2,73)	14,50 (2,72)	14,50 (2,73)	14,49 (2,74)	14,52 (2,76)	14,52 (2,76)
Интроецированная мотивация	10,36 (0,17)	10,35 (0,17)	10,32 (0,16)	10,30 (0,18)	10,30 (0,17)	10,31 (0,18)
Экстернальная мотивация	14,07 (2,98)	14,05 (2,97)	14,05 (2,98)	13,83 (3,23)	13,82 (3,22)	13,61 (3,44)
Амотивация	8,01 (0,49)	7,97 (0,52)	7,94 (0,55)	7,92 (0,54)	7,93 (0,54)	7,91 (0,53)
t-критерий Стьюдента	0,56	0,51	0,55	0,59	0,61	0,57
<i>Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд</i>						
Адаптация	101,13 (37,14)	141,71 (6,21)	141,96 (6,07)	141,11 (6,09)	141,11 (6,09)	140,35 (5,89)
Дезадаптация	91,09 (41,67)	52,07 (4,73)	52,29 (4,96)	52,86 (4,90)	52,84 (4,91)	52,88 (4,90)
Принятие других	22,21 (8,29)	27,32 (5,24)	27,33 (5,25)	27,29 (5,20)	27,26 (5,21)	27,27 (5,17)
Непринятие других	20,22 (12,52)	10,12 (4,10)	10,08 (4,05)	10,24 (4,09)	10,24 (4,10)	10,25 (4,07)
Внутренний контроль	40,40 (3,51)	40,91 (2,72)	40,88 (2,66)	40,16 (2,56)	40,15 (2,55)	40,06 (2,54)
Внешний контроль	25,68 (1,14)	24,61 (0,49)	24,92 (0,20)	25,13 (0,76)	25,13 (0,74)	25,14 (0,76)
Принятие себя	42,89 (8,67)	43,12 (5,28)	43,16 (5,84)	42,99 (6,82)	42,95 (6,83)	42,98 (6,83)

Непринятие себя	25,21 (8,55)	24,32 (6,24)	24,31 (6,05)	25,09 (6,20)	24,86 (7,21)	25,17 (7,17)
Эмоциональный комфорт	25,01 (13,37)	33,42 (5,61)	33,42 (6,15)	29,57 (10,35)	29,57 (10,34)	29,57 (10,35)
Эмоциональный дискомфорт	22,77 (10,18)	13,78 (1,95)	13,48 (1,79)	16,50 (6,47)	13,47 (1,79)	13,49 (1,80)
Доминирование	9,21 (1,49)	10,43 (0,82)	10,47 (0,91)	10,01 (1,25)	10,05 (1,24)	10,05 (1,24)
Ведомость	14,04 (1,91)	13,16 (1,92)	13,24 (2,02)	13,91 (2,48)	13,85 (2,45)	13,86 (2,44)
t-критерий Стьюдента	0,72	0,89	0,85	0,75	0,90	0,76
<i>Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде вуза» Авдиенко</i>						
Идентичность со средой	2,76 (0,43)	4,43 (0,52)	5,95 (0,36)	6,15 (0,27)	6,16 (0,28)	6,16 (0,27)
Мотивация к обучению	4,41 (2,10)	6,62 (2,13)	7,89 (1,14)	7,94 (0,67)	7,93 (0,66)	8,06 (0,73)
Самооценка	4,08 (2,29)	5,41 (1,51)	6,07 (0,90)	5,60 (1,23)	5,56 (1,23)	5,55 (1,22)
Уровень развития профессиональной направленности	4,59 (0,47)	5,79 (0,60)	6,46 (0,58)	6,34 (0,42)	6,33 (0,40)	6,34 (0,43)
Степень удовлетворения потребности в безопасности	3,61 (0,60)	5,28 (0,55)	6,26 (0,55)	5,25 (1,36)	5,26 (1,28)	5,33 (1,25)
t-критерий Стьюдента	0,38	0,33	0,46	0,38	0,41	0,39
<i>Анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками вуза</i>						

Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	55,43 (1,66)	55,83 (3,47)	55,88 (3,53)	52,30 (4,67)	52,33 (4,69)	51,90 (5,31)
Удовлетворенность стилем преподавания	56,45 (3,07)	68,85 (2,92)	69,83 (3,21)	69,48 (3,78)	69,40 (3,75)	68,88 (3,87)
Удовлетворенность оснащением аудиторий	50,00 (7,79)	58,57 (3,15)	59,63 (2,90)	59,68 (2,73)	59,67 (3,04)	59,60 (2,96)
Удовлетворенность организацией столовой	43,75 (11,10)	44,18 (11,18)	44,03 (11,13)	43,78 (10,18)	43,88 (10,28)	43,80 (10,15)
Доступность психологической помощи	49,28 (0,15)	51,65 (0,51)	49,95 (0,21)	49,78 (0,44)	49,75 (0,36)	49,98 (0,48)
t-критерий Стьюдента	0,54	0,62	0,55	0,61	0,59	0,62

Из данной таблицы мы можем увидеть, что достоверные различия отсутствуют, что говорит о незначительности половых различий по указанным характеристикам.

Далее, следуя логике нашего исследования, необходимо было разделить всех испытуемых на группу респондентов с проявлениями нарушений пищевого поведения (группа 1) и без них (группа 2).

В группы не включались респонденты, имеющие установленные клинические диагнозы расстройств пищевого поведения.

Данный этап проводился с помощью диагностической методики ШОПП.

Результаты распределения выборок по каждой группе представлены в таблице 2. Таким образом, 289 студентов составили группу 1, 332 студента – группу 2.

Таблица 2

Данные респондентов контрольной и экспериментальной групп

Специальность	Женского пола		Мужского пола		Возраст		С доклиническими формами нарушений пищевого поведения		Условно здоровые	
	n	%	n	%	M	SD	n	%	n	%
Психология (N=40)	30	75	10	25	18,43	0,59	22	55	18	45
Лечебное дело (N=67)	36	53,7	31	46,3	18,76	1,08	38	56,72	29	43,3
Экономика (N=25)	13	52	12	48	18,84	1,15	10	40	15	60
Философия (N=32)	15	46,8	17	53,2	18,63	0,74	13	40,63	19	59,37
Туризм (N=24)	18	75	6	25	18,51	0,57	9	37,5	15	62,5
Социология (N=49)	33	67,3	16	32,7	18,52	0,43	20	40,82	29	59,18
Биология (N=35)	18	51,4	17	48,6	18,77	1,06	15	42,86	20	57,14
Сервис (N=19)	12	63,2	7	36,8	18,43	0,66	8	42,11	11	57,89
Гостиничное дело (N=25)	19	76	6	24	18,50	0,87	9	36	16	64
Компьютерная безопасность (N=24)	7	29,2	17	70,8	18,71	1,05	14	58,33	10	41,67
Прикладная матем. и инф. (N=67)	27	40,3	40	59,7	18,63	0,89	30	44,78	37	55,22
Физ. культура (N=51)	30	58,8	21	41,2	18,43	0,95	29	56,86	22	43,14
Лингвистика (N=65)	38	58,5	27	41,5	18,55	0,74	30	46,15	35	53,85
Юриспруденция (N=29)	14	48,3	15	51,7	18,76	0,63	10	34,48	19	65,52
Дизайн (N=31)	22	71	9	29	18,44	0,61	16	51,61	15	48,39
Строительство (N=38)	17	44,7	21	55,3	18,67	1,01	16	42,10	22	57,90
Всего: 621	354	57,01	267	42,99	18,5	0,81	289	46,54	332	53,46

M- среднее

SD – стандартное отклонение

N, n - количество респондентов

В таблице 3 представлены результаты диагностики респондентов группы 1 и группы 2 в начале и конце учебного года на протяжении всего периода обучения по методикам «Шкала оценки пищевого поведения».

Таблица 3

Результаты диагностики респондентов по методике «Шкала оценки пищевого поведения»

№	Шкалы	группа 1 (Начало года)	группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	группа 1 (Конец года)	группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
Шкала оценки пищевого поведения							
1 курс							
1	Стремление к худобе	8,34	1,23	12,71*	7,43	1,22	10,69*
2	Булимия	7,51	0,57	12,53*	7,12	0,42	11,84*
3	Неудовлетворенность телом	8,76	1,56	13,10*	8,52	1,53	12,55*
4	Неэффективность	7,94	5,32	2,4**	6,83	4,54	2,1**
5	Перфекционизм	8,49	3,77	9,83*	8,23	3,62	9,71*
6	Недоверие в межличностных отношениях	6,87	2,31	8,66*	5,42	2,15	4,16*
7	Интероцептивная некомпетентность	8,41	4,35	8,25*	8,20	4,32	8,53*
8	Интегративный показатель	8,05	2,73	10,57*	7,39	2,54	9,66*
2 курс							
1	Стремление к худобе	7,43	1,21	10,72*	7,43	1,21	10,72*
2	Булимия	7,13	0,40	11,86*	7,13	0,40	11,86*
3	Неудовлетворенность телом	8,51	1,52	12,55*	8,52	1,51	12,62*
4	Неэффективность	6,84	4,54	2,1**	6,82	4,53	2,0**
5	Перфекционизм	8,25	3,60	9,92*	8,23	3,61	23,4*
6	Недоверие в межличностных отношениях	4,17	2,15	2,0**	4,18	2,10	2,1**

7	Интероцептивная некомпетентность	8,19	4,31	8,52*	8,19	4,31	8,52*
8	Интегративный показатель	7,22	2,53	9,54*	7,21	2,52	9,54*
3 курс							
1	Стремление к худобе	7,43	1,21	10,72*	7,44	1,21	10,78*
2	Булимия	6,13	0,40	10,13*	7,13	0,40	11,54*
3	Неудовлетворенность телом	8,51	1,52	12,26*	8,52	1,51	12,33*
4	Неэффективность	5,29	4,53	1,89	5,31	4,53	1,90
5	Перфекционизм	7,46	3,61	8,72*	8,11	3,62	9,52*
6	Недоверие в межличностных отношениях	4,15	2,10	1,97**	4,18	2,09	1,99**
7	Интероцептивная некомпетентность	8,19	4,31	8,52*	8,21	4,34	8,52*
8	Интегративный показатель	6,74	2,53	8,49*	6,99	2,52	8,50*
4 курс							
1	Стремление к худобе	7,44	1,23	10,75*	7,81	1,24	13,07*
2	Булимия	6,13	0,40	10,13*	7,12	0,42	11,49*
3	Неудовлетворенность телом	8,51	1,52	12,26*	8,52	1,53	12,18*
4	Неэффективность	5,27	4,51	1,89	6,82	4,53	2,0**
5	Перфекционизм	7,46	3,61	8,72*	8,23	3,62	9,84*
6	Недоверие в межличностных отношениях	4,15	2,10	1,97**	4,86	2,15	2,34*
7	Интероцептивная некомпетентность	8,19	4,31	8,52*	8,20	4,32	8,51*
8	Интегративный показатель	6,74	2,52	8,49*	7,34	2,54	9,58*
5 курс							
1	Стремление к худобе	7,42	1,19	10,69*	7,71	1,24	12,86*
2	Булимия	6,10	0,39	10,05*	6,92	0,42	11,42*
3	Неудовлетворенность телом	8,51	1,52	12,26*	8,64	1,55	12,28*
4	Неэффективность	5,28	4,53	1,88	6,98	4,58	2,0**
5	Перфекционизм	7,46	3,61	8,72*	8,25	3,64	9,84*
6	Недоверие в межличностных отношениях	4,15	2,10	1,97**	4,86	2,15	2,34*
7	Интероцептивная некомпетентность	8,17	4,28	8,52*	8,28	4,32	8,71*

8	Интегративный показатель	6,73	2,51	8,49*	7,38	2,56	9,59*
6 курс							
1	Стремление к худобе	7,44	1,23	10,75*	7,81	1,28	11,52*
2	Булимия	6,13	0,40	10,13*	7,12	0,42	11,48*
3	Неудовлетворенность телом	8,51	1,49	12,07*	8,94	1,53	12,25*
4	Неэффективность	5,27	4,51	1,89	6,82	4,55	2,0**
5	Перфекционизм	7,44	3,64	8,53*	8,23	3,73	9,13*
6	Недоверие в межличностных отношениях	4,13	2,13	1,97**	4,86	2,15	2,34*
7	Интероцептивная некомпетентность	8,19	4,31	8,53*	8,42	4,41	8,33*
8	Интегративный показатель	6,73	2,53	8,48*	7,46	2,85	9,43*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы, в начале 1го курса значимые различия между группой 1 и группой 2 наблюдаются по всем шкалам методики ШОПП. Респонденты группы 1 склонны к большей неудовлетворенности собственным телом, чаще испытывают трудности при распознавании внутренних ощущений, отмечают ощущение собственной беспомощности и неспособности влиять на происходящее. Также их чаще сопровождают идеи похудения или поддержания физической формы, сопровождаемые эпизодами переедания или ограничения в пище. Наименьшее различие между двумя группами наблюдается по шкале «Неэффективность» ($p \leq 0,05$). Респонденты обеих групп указывают на наличие ощущения неспособности контролировать происходящее, однако в экспериментальной группе данная тенденция является более выраженной.

К концу 1 года обучения различия в показателях остаются схожими, однако можно наблюдать некоторое снижение выраженности указанных трудностей в группе 1.

На протяжении 2 и 3-го годов обучения различия между группами остаются примерно одинаковыми, за исключением шкал «Недоверие в

межличностных отношениях» и «Неэффективность». Уровень достоверности различий в данных шкалах снижается с $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,05$, что может быть связано с установлением достаточно доверительных отношений в группе и адаптации к учебному процессу, вследствие чего появляется ощущение собственной способности влиять на образовательный процесс.

К концу 4-го года обучения можно наблюдать увеличение показателей достоверности различий, в том числе по шкале «Неэффективность». Данный период характеризуется приближением выпускных экзаменов и вопросов дальнейшего профессионального определения. Таким образом, усилением проявлений нарушений пищевого поведения в группе 1 отмечается в начале обучения в период адаптации к новым условиям, и в конце обучения в период ожидания перемен.

Схожая тенденция наблюдается у студентов-специалистов на 5-м и 6-м годах обучения. Обе группы также показывают усиление нарушений пищевого поведения к моменту приближения выпускных экзаменов.

Далее мы провели анализ организационных характеристик образовательной среды вуза. В таблице 4 показаны результаты диагностики по авторской анкете удовлетворенности организационными характеристиками вуза с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 4

Результаты диагностики респондентов по авторской анкете оценки удовлетворенности организационными характеристиками вуза

№	Шкалы	группа 1 (Начало года)	группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	группа 1 (Конец года)	группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	53,4	55,8	0,48	54,6	57,9	0,52

2	Удовлетворенность стилем преподавания	52,6	57,1	0,85	55,1	61,0	0,91
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	38,2	52,7	2,74*	49,3	59,8	2,63**
4	Удовлетворенность организацией столовой	32,5	54,5	3,11*	32,8	55,2	3,18*
5	Доступность психологической помощи	49,2	49,5	0,11	49,1	49,3	0,07
2 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	53,2	59,1	1,24	51,6	59,4	1,98**
2	Удовлетворенность стилем преподавания	64,8	69,3	0,83	68,3	73,0	0,81
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	54,1	60,3	1,37	57,4	62,5	0,91
4	Удовлетворенность организацией столовой	33,1	55,4	3,25*	32,9	55,3	3,32*
5	Доступность психологической помощи	51,0	52,2	0,46	51,3	52,1	0,47
3 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	52,4	59,5	1,97**	52,3	59,3	1,97**
2	Удовлетворенность стилем преподавания	67,3	72,9	0,83	66,0	73,1	1,96**
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	56,3	62,2	1,03	57,2	62,8	0,98
4	Удовлетворенность организацией столовой	33,0	55,2	3,24*	32,8	55,1	3,30*
5	Доступность психологической помощи	49,8	50,1	0,25	49,7	50,2	0,24

4 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	49,1	57,5	2,59*	46,4	56,2	2,61*
2	Удовлетворенность стилем преподавания	65,8	73,4	1,99**	65,6	73,1	1,99**
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	56,7	62,3	0,99	57,2	62,5	0,98
4	Удовлетворенность организацией столовой	33,5	54,2	3,28*	33,7	53,7	3,25*
5	Доступность психологической помощи	49,2	50,3	0,27	49,5	50,1	0,23
5 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	49,2	57,2	2,59*	46,3	56,6	2,61*
2	Удовлетворенность стилем преподавания	65,5	73,1	1,99**	65,8	73,2	1,98**
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	56,3	62,7	0,97	57,0	62,7	0,96
4	Удовлетворенность организацией столовой	33,6	54,1	3,28*	33,6	54,2	3,28*
5	Доступность психологической помощи	49,3	50,0	0,27	49,5	50,2	0,23
6 курс							
1	Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	48,4	57,9	2,60*	45,1	56,2	2,63*
2	Удовлетворенность стилем преподавания	65,2	72,9	1,98**	64,8	72,6	1,98**
3	Удовлетворенность оснащением аудиторий	56,4	62,5	0,98	56,9	62,6	0,96

4	Удовлетворенность организацией столовой	33,7	54,0	3,28*	33,6	53,9	3,26**
5	Доступность психологической помощи	49,5	50,4	0,25	49,5	50,5	0,29

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы можно увидеть, что наиболее значимые различия между респондентами двух групп в начале 1-го курса наблюдаются по шкалам «Удовлетворенность организацией столовой» и «Удовлетворенность оснащением аудиторий». В начале 2-го курса различия по шкале «Удовлетворенность оснащением аудиторий» теряет свою значимость, при этом появляются достоверные различия по шкале «Удовлетворенность распределением учебной нагрузки». В конце 3-го курса добавляется еще одна шкала, показывающая различия на уровне значимости $p \leq 0,05$ – «Удовлетворенность стилем преподавания». Данные различия сохраняются до конца обучения.

Таким образом респонденты с нарушениями пищевого поведения показывают большую неудовлетворенность оснащением столовой, испытывают больший дискомфорт от учебной нагрузки и больше недовольны качеством и стилем преподавания.

Для того, чтобы определить, существуют ли достоверные взаимосвязи между данной группой характеристик и проявлениями нарушений пищевого поведения, мы провели корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 5 (приложение б) представлены данные взаимосвязей удовлетворенности организационными характеристиками образовательной среды и выраженности нарушений пищевого поведения у студентов по каждому периоду обучения, полученные с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ позволил выделить

следующие наиболее значимые корреляции с проявлениями нарушений пищевого поведения:

1. удовлетворенность распределением учебной нагрузки. Ощущение дискомфорта от чрезмерной нагрузки показало достоверную связь с повышением степени выраженности нарушений пищевого поведения.

2. удовлетворенность преподаванием оказалась фактором-протектором нарушений пищевого поведения у студентов – студенты с большей удовлетворенностью стилем преподавания показывали меньший подъем выраженности нарушений пищевого поведения.

3. удовлетворенность организацией столовой показала обратную достоверную связь, то есть чем меньше студент удовлетворен оснащением столовой и предоставляемой в ней пищей, тем сильнее у него наблюдается выраженность нарушений пищевого поведения.

4. доступность психологической помощи – наличие психологической службы и знание обучающегося о том, что он может обратиться за помощью в случае надобности, может служить фактором-протектором, снижающим проявления нарушений пищевого поведения.

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что степень учебной нагрузки, качество и стиль преподавания, организация столовой и доступность психологической помощи в рамках вуза могут оказывать значительное влияние на выраженность нарушений пищевого поведения у студентов.

Далее мы провели анализ совокупности характеристик, относящихся к группе межличностных характеристик образовательной среды вуза.

В таблице 6 показаны результаты диагностики по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» Роджерса-Даймонд с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Результаты диагностики респондентов по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» Роджерса-Даймонд

№	Шкалы	группа 1 (начало года)	группа 2 (начало года)	t-критерий Стьюдента	группа 1 (конец года)	группа 2 (конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	49,14 / 148,22	129,54 / 53,16	4,69*/ 6,82*	83,52 / 113,58	142,32 / 49,41	2,53**/ 2,56**
2	Принятие других / непринятие других	10,83 / 37,13	29,57 / 8,87	3,18*/ 4,59*	17,79 / 27,37	30,66 / 7,52	2,94*/ 3,72*
3	Внутренний контроль / внешний контроль	36,64 / 27,08	43,14 / 25,69	1,25 / 0,74	37,22 / 26,04	44,58 / 23,92	1,28 / 0,79
4	Принятие себя / непринятие себя	23,26 / 28,57	39,88 / 15,12	1,67 / 1,53	25,16 / 26,48	42,49 / 13,06	1,69 / 1,52
5	Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	9,14 / 36,11	37,21 / 13,44	4,31*/ 4,96*	14,43/ 29,17	39,25 / 12,37	3,26*/ 3,04*
6	Доминирование / ведомость	7,46 / 16,23	8,32 / 13,39	0,53 / 0,89	9,62 / 15,29	11,42 / 11,25	0,74 / 1,35
2 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	135,49 / 57,28	147,92 / 47,36	1,92 / 1,74	135,50 / 56,28	147,92 / 47,34	1,91 / 1,75
2	Принятие других / непринятие других	22,06 / 14,24	32,55 / 6,02	2,52**/ 2,54**	22,11 / 14,18	32,56 / 6,02	2,51**/ 2,53**
3	Внутренний контроль / внешний контроль	38,19 / 25,09	43,62 / 24,12	1,03 / 0,52	38,19 / 25,11	43,62 / 24,12	1,03 / 0,51
4	Принятие себя / непринятие себя	26,21 / 20,47	42,63 / 13,24	1,14 / 0,96	26,22 / 20,47	42,64 / 13,22	1,14 / 0,99
5	Эмоциональный комфорт /	27,34/ 15,25	39,72/ 11,67	2,46**/ 1,97**	28,34/ 16,15	38,28/ 12,05	2,43**/ 1,97**

	эмоциональный дискомфорт						
6	Доминирование / ведомость	9,65 / 15,12	11,38 / 11,22	0,73 / 1,33	9,58 / 15,04	11,09 / 11,27	0,71 / 1,21
3 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	136,24 / 57,17	148,06 / 47,24	1,91 / 1,63	135,54 / 57,32	147,98 / 47,41	1,92 / 1,64
2	Принятие других / непринятие других	22,06 / 14,13	32,58 / 6,02	2,53**/ 2,49**	22,09 / 14,13	32,58 / 6,05	2,52**/ 2,50**
3	Внутренний контроль / внешний контроль	38,28 / 25,09	43,62 / 24,74	1,01 / 0,74	38,16 / 25,14	43,45 / 24,71	0,98 / 0,66
4	Принятие себя / непринятие себя	26,22 / 19,33	42,63 / 13,24	1,14 / 0,86	26,19 / 19,37	42,62 / 13,24	1,14 / 0,91
5	Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	27,39 / 15,22	39,58 / 11,67	2,45**/ 1,97**	27,16 / 15,32	39,55 / 11,70	2,47**/ 1,98**
6	Доминирование / ведомость	9,65 / 15,12	11,38 / 11,22	0,73 / 1,33	9,47 / 15,39	11,36 / 11,21	0,74 / 1,34
4 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	135,49 / 57,28	147,92 / 47,36	1,92 / 1,63	134,62 / 58,19	146,42 / 48,62	1,91 / 1,62
2	Принятие других / непринятие других	22,06 / 14,24	32,55 / 6,02	2,52**/ 2,55**	22,11 / 14,43	32,43 / 6,28	2,49**/ 2,54**
3	Внутренний контроль / внешний контроль	38,19 / 25,09	43,62 / 24,12	1,04 / 0,63	37,26 / 26,25	41,58 / 25,07	0,85 / 0,66
4	Принятие себя / непринятие себя	26,21 / 20,47	42,63 / 13,24	1,13 / 0,94	22,92 / 20,47	41,29 / 13,24	1,97**/ 0,94
5	Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	27,34/ 15,25	39,72/ 11,67	2,53**/ 1,96**	13,59/ 27,42	37,64/ 11,67	2,85*/ 2,81*
6	Доминирование / ведомость	9,48 / 15,35	11,37 / 11,22	0,74 / 1,32	8,21 / 17,23	10,96 / 11,84	0,76 / 1,47
5 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	135,49 / 57,28	147,92 / 47,36	1,92 / 1,63	134,62 / 58,19	146,42 / 48,62	1,91 / 1,62
2	Принятие других / непринятие других	22,06 / 14,24	32,55 / 6,02	2,52**/ 2,55**	22,11 / 14,43	32,43 / 6,28	2,49**/ 2,54**
3	Внутренний контроль / внешний контроль	38,19 / 25,09	43,62 / 24,12	1,04 / 0,63	37,26 / 26,25	41,58 / 25,07	0,85 / 0,66

4	Принятие себя / непринятие себя	26,21 / 20,47	42,63 / 13,24	1,13 / 0,94	22,92 / 20,43	41,29 / 13,24	1,97**/ 0,95
5	Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	27,34/ 15,25	39,72/ 11,67	2,53**/ 1,97**	13,59/ 15,25	37,64/ 11,67	2,85* / 2,81*
6	Доминирование / ведомость	9,65 / 15,12	11,38 / 11,22	0,51 / 1,29	8,21 / 17,23	10,96 / 11,84	0,76 / 1,47
6 курс							
1	Адаптация / дезадаптация	135,38 / 57,32	147,93 / 47,39	1,94 / 1,63	133,87 / 58,19	144,22 / 48,62	1,93 / 1,62
2	Принятие других / непринятие других	22,08 / 14,21	32,45 / 6,07	2,41**/ 2,59**	22,11 / 14,43	32,43 / 6,28	2,49**/ 2,54**
3	Внутренний контроль / внешний контроль	38,21 / 25,09	43,61 / 24,14	1,16 / 0,65	37,17 / 26,29	41,24 / 25,03	0,84 / 0,70
4	Принятие себя / непринятие себя	26,21 / 20,48	42,63 / 13,22	1,13 / 0,98	22,35 / 20,52	41,36 / 13,24	1,88**/ 0,98
5	Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	27,34/ 15,25	39,72/ 11,67	2,53**/ 1,97**	13,59/ 15,34	37,64/ 11,71	2,85* / 2,81*
6	Доминирование / ведомость	9,65 / 15,12	11,39 / 11,20	0,51 / 1,31	8,21 / 17,23	10,96 / 11,84	0,76 / 1,47

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы видно, что значимые различия между двумя группами в начале обучения наблюдаются по шкалам «Адаптация» ($p \leq 0,01$), «Принятие других» и «Эмоциональная комфортность». К началу 2го года обучения различия по шкале «Адаптация» теряют свою значимость, а различия по шкалам «Принятие других» и «Эмоциональная комфортность» снижаются до уровня $p \leq 0,05$. Такие данные остаются относительно стабильными на всем протяжении процесса обучения, и только по шкале «Эмоциональная комфортность» различия снова возвращаются на уровень $p \leq 0,01$ в момент приближения выпускных экзаменов.

В таблице 7 показаны результаты диагностики по методике «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде вуза»

Авдиенко с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 7

Результаты диагностики респондентов по методике «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде вуза»

Г.Ю. Авдиенко

№	Шкалы	группа 1 (начало года)	группа 2 (начало года)	t-критерий Стьюдента	группа 1 (конец года)	группа 2 (конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	2,04	2,97	0,66	2,86	3,16	0,28
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	1,58	5,84	4,83*	3,29	6,93	3,78*
3	Самооценка	1,16	6,03	5,21*	2,55	6,58	4,72*
4	Уровень развития профессиональной направленности	3,89	4,51	0,35	4,77	5,20	0,31
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	2,85	3,44	0,37	3,62	4,51	0,59
2 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	3,72	4,53	0,48	4,28	5,18	0,52
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	3,96	8,46	3,21*	5,12	8,94	2,58**
3	Самооценка	3,37	6,84	2,99*	4,55	6,88	2,56**

4	Уровень развития профессиональной направленности	5,16	6,39	1,28	5,23	6,41	1,24
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	4,63	5,78	1,11	4,84	5,86	0,98
3 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	5,37	6,14	0,42	5,95	6,33	0,36
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	6,23	8,96	2,34**	7,43	8,95	1,95
3	Самооценка	4,69	6,87	2,29**	5,82	6,88	1,94
4	Уровень развития профессиональной направленности	5,77	6,96	1,18	6,03	7,11	1,19
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,49	6,73	1,24	5,99	6,81	0,93
4 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	5,96	6,49	0,53	5,82	6,34	0,68
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	7,41	8,94	1,36	7,26	8,13	0,91
3	Самооценка	4,75	6,81	2,03**	4,05	6,79	2,36**
4	Уровень развития профессиональной направленности	5,98	6,75	0,84	5,86	6,77	0,83
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	4,73	6,52	2,19**	3,25	6,49	2,67*
5 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	5,94	6,48	0,53	5,84	6,39	0,67
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	7,43	8,92	1,37	7,25	8,13	0,91

3	Самооценка	4,69	6,77	2,05**	4,01	6,75	2,36**
4	Уровень развития профессиональной направленности	5,98	6,74	0,84	5,88	6,73	0,85
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	4,72	6,53	2,19**	3,41	6,38	2,61*
6 курс							
1	Идентичность со средой учебного заведения	5,93	6,48	0,54	5,84	6,39	0,67
2	Мотивация к обучению в учебном заведении	7,43	8,93	1,38	7,25	8,64	1,25
3	Самооценка	4,67	6,75	2,04**	4,03	6,77	2,36**
4	Уровень развития профессиональной направленности	5,94	6,78	0,88	5,87	6,76	0,69
5	Степень удовлетворения потребности в безопасности	4,73	6,59	2,21**	3,57	6,42	2,72*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы можно увидеть, что основные различия на уровне $p \leq 0,01$ в начале 1-го курса наблюдаются по шкалам «Самооценка» и «Мотивация к обучению». Различия по указанным шкалам сохраняются практически неизменными в течение первого года обучения, но на протяжении 2, 3, 4 и 5 курсов данные различия снижаются, а на последнем году обучения значимые различия начинает показывать шкала «Степень удовлетворения потребности в безопасности». При этом по данной шкале показатели ухудшаются и у условно здоровых респондентов, но данное ухудшение происходит не настолько выражено, как у респондентов с нарушениями пищевого поведения.

Стоит обратить внимание на то, что в начале обучения обе группы показывают примерно одинаково низкие данные по шкале «Идентичность со средой учебного заведения», и у респондентов обеих групп к концу второго

курса показатели по данной шкале достигают уровня выше среднего, и незначительно снижаются к моменту окончания обучения.

Вышеперечисленные методики относятся к батарее методик, изучающих межличностные характеристики образовательной среды высшего учебного заведения. Для того, чтобы определить, существуют ли достоверные взаимосвязи между данной группой характеристик и проявлениями нарушений пищевого поведения, мы провели корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 8 (приложение 7) представлены данные взаимосвязей межличностных характеристик образовательной среды и выраженности нарушений пищевого поведения у студентов по каждому периоду обучения, полученные с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ позволил выделить следующие наиболее значимые корреляции с проявлениями нарушений пищевого поведения:

1. успешность адаптации и принятие себя как члена группы. Низкий уровень адаптации и самопринятия показал достоверную обратную связь с высокой выраженностью нарушений пищевого поведения. Повышение показателей по шкалам «Адаптация» и «Принятие себя» взаимосвязано с понижением выраженности проявлений нарушений пищевого поведения у обучающихся.

2. степень эмоционального комфорта. Ощущение психологического дискомфорта в коллективе показало достоверную обратную связь с нарушениями пищевого поведения.

3. идентичность со средой учебного заведения. Повышение степени идентичности с образовательной средой оказалось достоверно связано с понижением выраженности проявлений нарушений пищевого поведения.

4. степень удовлетворения потребности в безопасности. Полноценное удовлетворение данной потребности показало достоверную обратную связь с выраженностью нарушений пищевого поведения.

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что наиболее значимыми межличностными характеристиками образовательной среды, оказывающими влияние на нарушения пищевого поведения у обучающихся, являются адекватность процесса адаптации к новому коллективу и учебному процессу, эмоциональная комфортность образовательной среды, возможность построения идентичности со средой учебного заведения и безопасность данной среды.

Далее мы провели анализ данных исследования психологических характеристик образовательной среды вуза. В таблице 9 показаны результаты диагностики обеих групп по методике «Шкала тревоги» Спилбергера-Ханина с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 9

Результаты диагностики респондентов по методике «Шкала тревоги»
Спилбергера-Ханина

№	Шкалы	группа 1 (Начало года)	группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	группа 1 (Конец года)	группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Ситуативная тревожность	54,54	49,69	1,62	40,07	28,31	2,10**
2	Личностная тревожность	53,85	36,23	5,23*	39,62	20,77	6,74*
2 курс							
1	Ситуативная тревожность	35,77	27,71	1,89	42,23	28,43	2,23**
2	Личностная тревожность	39,54	19,51	6,85*	45,69	21,73	7,22*
3 курс							
1	Ситуативная тревожность	34,63	27,21	1,78	40,92	28,15	2,16**

2	Личностная тревожность	37,21	18,43	6,75*	40,55	21,82	6,73*
4 курс							
1	Ситуативная тревожность	38,24	27,15	2,09**	52,46	37,21	3,78*
2	Личностная тревожность	39,72	20,38	6,76*	49,71	27,96	7,04*
5 курс							
1	Ситуативная тревожность	38,33	27,11	2,11**	51,27	36,15	2,74*
2	Личностная тревожность	39,81	20,03	6,79*	48,62	25,88	7,19*
6 курс							
1	Ситуативная тревожность	36,96	28,53	2,13**	49,97	33,56	2,72*
2	Личностная тревожность	40,32	20,89	6,89*	48,84	26,11	7,03*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

В начале 1-го года обучения можно увидеть, что в группе 2 ситуативная тревожность обладает более высокими значениями по сравнению с личностной тревожностью. В группе 1 оба вида тревожности обладают практически схожими значениями. Оба этих значения указывают на высокую степень выраженности данных факторов. По шкале «Личностная тревожность» можно наблюдать значимость различий на уровне $p \leq 0,01$, по шкале «Ситуативная тревожность» различий в начале обучения не наблюдается, и обе группы обладают высокими значениями данного показателя.

К концу 1 года обучения можно увидеть снижение показателей тревожности в обеих группах – в группе 2 уровень личностной и ситуативной тревожности снижается до низкого, в группе 3 – до умеренного. По шкале «Ситуативная тревожность» можно наблюдать достоверность различий на уровне $p \leq 0,05$ в данный период, что может говорить о более значительном снижении данного типа тревожности у респондентов группы 2.

На протяжении 2 и 3 года обучения можно видеть идентичную динамику – к концу каждого года, т.е. когда наступает период сессии, показатели как личностной, так и ситуативной тревожности увеличиваются, в начале года уменьшаются вплоть до отсутствия значимых различий по шкале «Ситуативная тревожность». Подобная тенденция, однако с большей выраженностью отмечается в последний год обучения (4 курс у бакалавров, 5-6 курс у специалистов). К периоду приближения выпускных экзаменов показатели по обеим шкалам значительно возрастают в обеих группах, однако в экспериментальной группе такой рост оказывается более выраженным. Значимые различия в данный период наблюдаются по обеим шкалам.

В таблице 10 показаны результаты диагностики групп по методике «Шкала депрессии» Бека с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 10

Результаты диагностики респондентов по методике «Шкала депрессии» Бека

№	Шкалы	Группа 1 (Начало года)	Группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	Группа 1 (Конец года)	Группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Общий уровень депрессии	21,62	14,32	2,73*	15,42	12,54	1,36
2	Когнитивно-аффективная субшкала	8,08	7,52	0,95	5,04	6,62	1,05
3	Субшкала соматических проявления депрессии	13,54	6,80	2,59*	10,38	5,92	2,31**

2 курс							
1	Общий уровень депрессии	14,33	11,26	1,39	15,41	11,32	1,52
2	Когнитивно-аффективная субшкала	4,12	5,84	1,07	6,15	5,83	1,03
3	Субшкала соматических проявления депрессии	10,21	5,42	2,37**	9,26	5,49	1,99**
3 курс							
1	Общий уровень депрессии	14,72	10,57	1,94	15,57	11,16	1,92
2	Когнитивно-аффективная субшкала	4,83	5,33	0,99	5,75	5,87	0,53
3	Субшкала соматических проявления депрессии	9,89	5,24	2,00**	9,82	5,29	2,01**
4 курс							
1	Общий уровень депрессии	16,49	12,36	1,93	20,72	14,98	2,16**
2	Когнитивно-аффективная субшкала	5,62	6,81	0,87	7,60	8,26	0,94
3	Субшкала соматических проявления депрессии	10,87	5,55	2,27**	13,12	6,72	2,74*
5 курс							
1	Общий уровень депрессии	17,33	12,89	1,95	20,31	14,86	2,37**
2	Когнитивно-аффективная субшкала	6,41	6,76	0,44	6,76	8,31	1,34
3	Субшкала соматических проявления депрессии	10,92	6,13	2,31**	13,55	6,55	2,66*

6 курс							
1	Общий уровень депрессии	17,41	12,95	1,94	21,04	15,82	2,61*
2	Когнитивно-аффективная субшкала	6,55	6,81	0,29	8,82	8,32	0,46
3	Субшкала соматических проявления депрессии	10,86	6,17	1,97**	12,22	7,50	2,62*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы видно, что в начале обучения в группе условно здоровых респондентов выраженность депрессивной симптоматики не выходит за рамки субдепрессивной формы. В группе респондентов с нарушениями пищевого поведения наблюдается умеренная выраженность депрессивной симптоматики, при этом большую выраженность имеет соматический компонент по отношению к когнитивно-аффективным проявлениям, что может указывать на трудности распознавания эмоциональных состояний и склонность к соматизации депрессивных переживаний. В конце 1 курса, на протяжении 2 и 3 курса и в начале 4-го курса данные показатели практически не меняются в обеих группах. Однако в конце выпускного года можно наблюдать усиление депрессивных проявлений в обеих группах, однако если в группе без нарушений данные проявления усиливаются до субклинического уровня с преобладанием когнитивно-аффективного компонента, то респонденты группы с нарушениями пищевого поведения в среднем показывают умеренный уровень депрессивной симптоматики с преобладанием соматического компонента.

В таблице 11 показаны результаты диагностики студентов обеих групп по методике «Способы совладающего поведения Лазаруса» с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Результаты диагностики респондентов по методике «Способы
совладающего поведения Лазаруса»

№	Шкалы	Группа 1 (Начало года)	Группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	Группа 1 (Конец года)	Группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Конфронтация	61,62	44,38	11,52*	61,58	43,29	11,46*
2	Дистанцирование	41,46	41,42	0,23	41,12	39,25	0,55
3	Самоконтроль	43,85	42,12	0,56	43,86	42,11	0,47
4	Поиск социальной поддержки	40,92	64,82	12,73*	41,94	64,85	12,62*
5	Принятие ответственности	59,92	62,14	0,58	59,96	62,16	0,63
6	Бегство- избегание	65,23	41,02	14,61*	64,31	39,87	14,63*
7	Планирование решения проблемы	43,46	65,23	13,76*	43,49	65,33	13,72*
8	Положительная переоценка	43,15	63,38	11,94*	43,37	63,42	11,93*
2 курс							
1	Конфронтация	61,55	43,28	11,44*	61,54	43,27	11,41*
2	Дистанцирование	41,12	39,24	0,57	41,12	39,15	0,58
3	Самоконтроль	43,86	42,18	0,48	43,87	42,18	0,48
4	Поиск социальной поддержки	61,23	64,86	0,74	61,23	64,89	0,75
5	Принятие ответственности	59,96	62,19	0,71	59,96	62,19	0,71
6	Бегство- избегание	64,18	39,79	14,63*	64,15	39,21	14,65*
7	Планирование решения проблемы	43,49	65,33	13,72*	43,49	65,35	13,73*

8	Положительная переоценка	43,42	63,42	11,89*	43,42	63,46	11,90*
3 курс							
1	Конфронтация	61,31	43,28	11,49*	61,55	43,28	11,41*
2	Дистанцирование	41,12	39,15	0,59	41,12	39,24	0,57
3	Самоконтроль	43,86	42,18	0,48	43,86	42,18	0,48
4	Поиск социальной поддержки	61,34	64,88	0,74	61,23	64,89	0,76
5	Принятие ответственности	59,96	62,21	0,71	59,96	62,19	0,72
6	Бегство-избегание	64,18	39,48	14,57*	64,15	39,21	14,32*
7	Планирование решения проблемы	43,49	65,33	13,72*	43,54	65,34	13,65*
8	Положительная переоценка	43,43	63,42	11,88*	43,42	63,46	11,92*
4 курс							
1	Конфронтация	61,30	43,27	11,52*	61,45	43,29	11,48*
2	Дистанцирование	41,09	39,12	0,58	41,11	39,14	0,58
3	Самоконтроль	43,88	42,19	0,48	43,75	42,15	0,48
4	Поиск социальной поддержки	61,36	64,89	0,75	61,26	64,72	0,76
5	Принятие ответственности	59,96	62,25	0,72	59,84	62,31	0,70
6	Бегство-избегание	64,19	39,48	14,57*	64,55	39,49	14,62*
7	Планирование решения проблемы	43,49	65,36	13,73*	43,32	65,42	13,76*
8	Положительная переоценка	43,35	63,47	11,92*	43,12	63,44	11,92*
5 курс							
1	Конфронтация	61,32	43,28	11,52*	61,45	43,31	11,48*
2	Дистанцирование	41,13	39,12	0,58	41,13	39,18	0,58
3	Самоконтроль	43,85	42,17	0,48	43,76	42,11	0,48
4	Поиск социальной поддержки	61,36	64,89	0,75	61,26	64,73	0,76
5	Принятие ответственности	59,81	62,26	0,72	59,85	62,31	0,70

6	Бегство-избегание	64,22	39,45	14,57*	64,55	39,48	14,62*
7	Планирование решения проблемы	43,49	65,36	13,73*	43,34	65,42	13,76*
8	Положительная переоценка	43,39	63,47	11,92*	43,12	63,44	11,92*
6 курс							
1	Конфронтация	61,30	43,27	11,52*	61,48	43,29	11,48*
2	Дистанцирование	41,10	39,11	0,58	41,11	39,14	0,58
3	Самоконтроль	43,88	42,19	0,48	43,75	42,15	0,48
4	Поиск социальной поддержки	61,36	64,87	0,75	61,27	64,72	0,76
5	Принятие ответственности	59,96	62,25	0,72	59,84	62,36	0,70
6	Бегство-избегание	64,19	39,48	14,57*	64,54	39,49	14,62*
7	Планирование решения проблемы	43,47	65,29	13,73*	43,32	65,41	13,76*
8	Положительная переоценка	43,35	63,51	11,92*	43,13	63,46	11,92*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из таблицы можно увидеть, что в группе условно здоровых респондентов на протяжении всех этапов обучения наиболее часто используемыми копинг-стратегиями являются поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка. На основании этих данных можно предположить, что респонденты данной группы часто прибегают к внешним ресурсам решения возникающих проблем, способны осознавать собственную роль в ситуации, могут разрабатывать стратегии решения и варьировать их в зависимости от происходящих событий, а также имеют возможность оценить возникшие условия с разных позиций с целью найти положительные возможности в проблемной ситуации.

В группе респондентов с нарушениями пищевого поведения на протяжении всех периодов обучения наиболее часто используются бегство-избегание, конфронтация и принятие ответственности. Такие результаты могут указывать на предпочтение респондентами данной группы отвлечения от проблемы с целью снижения напряжения различными способами, отреагирования возникших негативных эмоций путём не всегда целенаправленной и оправданной деятельности, но при этом они способны понимать собственную роль в происходящем. Также важным моментом является появление стратегии «Поиск социальной поддержки» в данной группе на 2-м году обучения, что может быть обусловлено успешной адаптацией в группе и установлением доверительных межличностных отношений.

В таблице 12 показаны результаты диагностики групп по методике «Шкала психологического благополучия Рифф» с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 12

Результаты диагностики респондентов по методике «Шкала психологического благополучия Рифф»

№	Шкалы	Группа 1 (Начало года)	Группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	Группа 1 (Конец года)	Группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Позитивные отношения	1,82	5,21	5,32*	2,57	6,63	5,76*
2	Автономия	2,97	4,38	0,53	3,85	4,98	0,36
3	Управление средой	1,33	5,05	4,93*	2,40	6,72	5,91*

4	Личностный рост	5,24	6,18	0,71	6,08	7,46	0,42
5	Цели в жизни	4,67	6,42	0,48	5,13	6,81	0,89
6	Самопринятие	2,07	7,16	5,88*	3,62	8,05	5,66*
7	Психологическое благополучие	2,38	7,39	5,82*	3,16	7,88	5,61*
2 курс							
1	Позитивные отношения	3,82	7,15	4,03*	5,36	8,42	2,56**
2	Автономия	4,38	5,32	0,84	4,50	5,77	1,01
3	Управление средой	4,57	7,59	2,56**	5,02	8,11	2,54**
4	Личностный рост	6,68	7,54	0,81	6,72	7,59	0,82
5	Цели в жизни	5,89	6,93	0,73	6,06	6,97	0,65
6	Самопринятие	4,15	8,31	4,33*	4,51	8,35	3,97*
7	Психологическое благополучие	4,96	7,97	2,56**	5,12	8,09	2,51**
3 курс							
1	Позитивные отношения	5,38	8,46	2,56**	5,36	8,45	2,56**
2	Автономия	4,51	5,78	1,01	4,56	5,77	0,86
3	Управление средой	5,04	8,15	2,55**	5,03	8,13	2,54**
4	Личностный рост	6,73	7,57	0,78	6,72	7,54	0,76
5	Цели в жизни	6,05	6,97	0,52	6,01	6,93	0,52
6	Самопринятие	4,49	8,33	3,98*	4,48	8,31	3,98*
7	Психологическое благополучие	5,10	8,11	2,52**	5,08	8,06	2,50**
4 курс							
1	Позитивные отношения	5,36	8,46	2,57**	5,29	8,42	2,58**
2	Автономия	4,53	5,77	0,99	4,49	5,71	0,97
3	Управление средой	5,05	8,14	2,54**	4,08	8,12	4,06*
4	Личностный рост	6,72	7,59	0,63	6,67	7,53	0,81
5	Цели в жизни	6,05	6,96	0,51	6,01	6,95	0,64
6	Самопринятие	4,50	8,36	4,01*	4,23	8,15	3,97*
7	Психологическое благополучие	5,12	8,15	2,54**	4,03	7,97	3,96*
5 курс							

1	Позитивные отношения	5,38	8,46	2,55**	5,30	8,43	2,58**
2	Автономия	4,52	5,76	0,99	4,47	5,69	0,97
3	Управление средой	5,03	8,12	2,54**	4,08	8,10	4,03*
4	Личностный рост	6,72	7,59	0,63	6,65	7,52	0,80
5	Цели в жизни	6,05	6,96	0,51	6,01	6,96	0,47
6	Самопринятие	4,52	8,35	3,99*	4,22	8,16	4,00*
7	Психологическое благополучие	5,11	8,14	2,54**	4,02	7,96	3,96*
6 курс							
1	Позитивные отношения	5,36	8,46	2,57**	5,30	8,42	2,58**
2	Автономия	4,53	5,77	0,99	4,48	5,67	0,95
3	Управление средой	5,05	8,14	2,54*	4,03	8,09	4,04*
4	Личностный рост	6,72	7,59	0,63	6,64	7,49	0,76
5	Цели в жизни	6,05	6,96	0,51	6,01	6,94	0,42
6	Самопринятие	4,50	8,36	4,01*	4,18	8,17	4,11*
7	Психологическое благополучие	5,12	8,15	2,54**	4,00	7,94	3,96*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы видно, что в начале обучения в группе 1 отмечаются низкие показатели психологического благополучия. Наиболее значимые различия между двумя группами наблюдаются по шкалам «Позитивные отношения», «Самопринятие» и «Управление средой». В группе 2 наиболее выраженной являются шкалы «Автономия» и «Личностный рост». К концу первого года обучения наблюдается улучшение показателей группы респондентов с нарушениями пищевого поведения по шкале «Позитивные отношения». К второму и третьему году обучения у обеих групп наблюдается рост показателя по шкале «Управление средой», причем достоверность различий в это время снижается с уровня $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,05$. Схожая тенденция наблюдается в динамике показателей по шкале «Позитивные отношения» и «Психологическое благополучие». К моменту заключительной сессии на

последнем году обучения в группе 1 отмечается снижение показателей по шкалам «Самопринятие», «Управление средой» и «Психологическое благополучие», уровень значимости различий по данным шкалам снова возвращается на уровень $p \leq 0,01$. В группе 2 показатели по данным шкалам также снижаются, однако такое снижение не так выражено, как среди респондентов группы 1.

В таблице 13 показаны результаты диагностики групп по методике «Шкала академической мотивации» с указанием результатов статистического анализа достоверности различий.

Таблица 13

Результаты диагностики респондентов по методике «Шкала академической мотивации»

№	Шкалы	Группа 1 (Начало года)	Группа 2 (Начало года)	t-критерий Стьюдента	Группа 1 (Конец года)	Группа 2 (Конец года)	t-критерий Стьюдента
1 курс							
1	Познавательная мотивация	10,88	17,54	5,43*	11,31	17,55	4,77*
2	Мотивация достижения	9,67	17,38	7,26*	9,76	17,42	7,25*
3	Мотивация саморазвития	12,64	13,52	1,25	12,65	13,53	1,25
4	Мотивация самоуважения	17,26	11,77	5,51*	17,25	11,79	5,33*
5	Интроецированная мотивация	10,54	10,21	0,46	10,52	10,18	0,46
6	Экстернальная мотивация	17,08	11,09	5,39*	17,03	11,08	5,38*
7	Амотивация	8,51	7,53	1,16	8,50	7,51	1,17
2 курс							
1	Познавательная мотивация	11,45	17,55	4,59*	11,43	17,58	4,61*

2	Мотивация достижения	9,76	17,42	7,25*	9,78	17,42	7,24*
3	Мотивация саморазвития	12,64	13,53	0,58	12,63	13,54	0,61
4	Мотивация самоуважения	17,23	11,79	5,29*	17,22	11,77	5,28*
5	Интроецированная мотивация	10,51	10,18	0,55	10,51	10,18	0,59
6	Экстернальная мотивация	17,03	11,08	5,38*	17,03	11,08	5,38*
7	Амотивация	8,50	7,51	1,17	8,47	7,39	1,24
3 курс							
1	Познавательная мотивация	11,44	17,58	4,61*	11,44	17,56	4,59*
2	Мотивация достижения	9,78	17,42	7,24*	10,77	17,44	6,83*
3	Мотивация саморазвития	12,59	13,54	0,86	12,57	13,54	0,87
4	Мотивация самоуважения	17,22	11,77	5,28*	17,24	11,76	7,26*
5	Интроецированная мотивация	10,47	10,18	0,82	10,49	10,14	0,84
6	Экстернальная мотивация	17,01	11,08	5,35*	17,04	11,07	5,38*
7	Амотивация	8,48	7,39	1,24	8,48	7,39	1,24
4 курс							
1	Познавательная мотивация	11,46	17,56	4,55*	11,49	17,61	4,57*
2	Мотивация достижения	13,83	17,44	2,31**	13,86	17,47	2,31**
3	Мотивация саморазвития	12,67	13,58	0,93	12,71	13,62	0,92
4	Мотивация самоуважения	17,24	11,76	7,26*	17,23	11,74	5,24*
5	Интроецированная мотивация	10,49	10,14	0,81	10,46	10,11	0,81
6	Экстернальная мотивация	17,04	11,07	5,38*	17,06	10,16	5,61*
7	Амотивация	8,48	7,39	1,24	8,47	7,35	1,23
5 курс							
1	Познавательная мотивация	11,47	17,56	4,55*	11,49	17,62	4,57*
2	Мотивация достижения	13,86	17,45	2,30**	13,89	17,48	2,30**

3	Мотивация саморазвития	12,67	13,58	0,97	12,71	13,62	0,97
4	Мотивация самоуважения	17,23	11,75	5,24*	17,33	11,76	5,31*
5	Интроецированная мотивация	10,49	10,14	0,83	10,46	10,11	0,83
6	Экстернальная мотивация	17,01	11,05	5,63*	17,06	10,17	5,64*
7	Амотивация	8,48	7,40	1,23	8,45	7,38	1,24
6 курс							
1	Познавательная мотивация	11,49	17,62	4,57*	11,51	17,65	4,57*
2	Мотивация достижения	13,83	17,44	2,31**	13,91	17,48	2,29**
3	Мотивация саморазвития	12,71	13,62	0,97	12,71	13,60	0,98
4	Мотивация самоуважения	17,24	11,76	5,24*	17,33	11,76	5,31*
5	Интроецированная мотивация	10,49	10,14	0,822	10,46	10,11	0,82
6	Экстернальная мотивация	17,06	10,17	5,64*	17,05	10,17	5,64*
7	Амотивация	8,45	7,38	1,24	8,42	7,39	1,22

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Из данной таблицы можно увидеть, что значимые различия в начале обучения наблюдаются по шкалам «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация самоуважения» и «Экстернальная мотивация». Так, респонденты условно здоровой группы наиболее склонны получать удовольствие от решения трудных задач в процессе обучения и нацелены на изучение новой информации и использование ее в практической деятельности. У респондентов с нарушениями пищевого поведения преобладающей тенденцией является желание повысить собственную самооценку за счет учебных достижений, при чем выбор зачастую осуществляется с позиции долженствования и выполнения неких требований, установленных социумом.

Данные различия сохраняются вплоть до 4 курса у бакалавров и 5-6 курса у специалистов. На последнем году обучения в группе 1 наблюдается

рост показателей по шкале «Мотивация достижения» вплоть до снижения уровня значимости различий между группами респондентов с $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,05$.

Все вышперечисленные методики относятся к батарее методик, изучающих психологические характеристики образовательной среды высшего учебного заведения. Для того, чтобы определить, существуют ли достоверные взаимосвязи между данной группой характеристик и проявлениями нарушений пищевого поведения, мы провели корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 14 (приложение 8) представлены данные взаимосвязей психологических характеристик образовательной среды и выраженности нарушений пищевого поведения у студентов по каждому периоду обучения, полученные с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ позволил выделить следующие наиболее значимые корреляции с проявлениями нарушений пищевого поведения:

1. На протяжении всех этапов обучения наблюдается взаимосвязь между степенью академического стресса, который выражается в повышении ситуативной и личностной тревожности, усилении депрессивных переживаний перед периодами сессии и использовании обучающимися избегающих копинг-стратегий, и проявлениями нарушений пищевого поведения у респондентов группы 1. При этом использование студентами стратегии поиска социальной поддержки в данный период является фактором-протектором, ослабляющим проявления нарушений пищевого поведения.

2. Степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации, которая выражается в субъективном ощущении студентом способности управлять окружающей средой и ощущением собственной эффективности, субъективном ощущении наличия доверительных отношений в группе и принятии себя как части этой группы и участника образовательного процесса, оказалась связана с выраженностью нарушений пищевого поведения у респондентов группы 1. Более качественное удовлетворение

характеристик образовательной среды вуза потребностям обучающихся в саморазвитии и самоактуализации является фактором-протектором нарушений пищевого поведения. Здесь же стоит отметить такую характеристику как стремление обучающегося укрепить свою самооценку за счет ученых достижений, которая показала достоверную связь с проявлениями нарушений пищевого поведения на всех этапах обучения и является фактором риска развития данных нарушений.

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что высокая степень академического стресса и низкая степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации могут способствовать развитию или усугублению нарушений пищевого поведения. Низкий уровень психологического благополучия, стремление скомпенсировать субъективные «недостатки» учебными достижениями также могут негативно влиять на пищевое поведение обучающихся. Среди факторов-протекторов можно отметить наличие ощущения безопасности в коллективе, достаточный уровень самопринятия и ощущение обучающимся способности управлять окружающей средой. Если студент чувствует себя в безопасности, находясь в собственной группе, то он более склонен обращаться за социальной поддержкой, и данная стратегия также является фактором-протектором нарушений пищевого поведения.

Далее мы решили проверить, оказывает ли влияние специфика специальности, на которой обучаются студенты. Для этого мы провели анализ при помощи статистического критерия Крускала-Уоллиса, данные которого приведены в таблице 15 Приложения 9. Для удобства представления данных в таблице мы закодировали специальности следующим образом: «Психология» - А, «Лечебное дело» - В, «Экономика» - С, «Философия» - D, «Туризм» - Е, «Социология» - F, «Биология» - G, «Сервис» - H, «Гостиничное дело» - I, «Компьютерная безопасность» - J, «Прикладная математика и информатика» - K, «Физическая культура» - L, «Лингвистика» - M, «Юриспруденция» - N, «Дизайн» - O и «Строительство» - P.

По результатам анализа можно увидеть следующие различия в группах, показавшие статистическую значимость:

1. Студенты, обучающиеся на специальностях «Психология», «Философия» и «Дизайн» показали меньший подъем по шкалам опросника «Шкала оценки пищевого поведения» к концу обучения. Также можно увидеть большую удовлетворенность доступностью психологической помощи и стилем преподавания, а перед выпускными экзаменами данные студенты демонстрируют менее выраженное повышение уровня тревожности по сравнению с обучающимися на остальных специальностях.

2. Студенты, обучающиеся на специальностях «Лечебное дело», «Биология», «Компьютерная безопасность», «Прикладная математика и информатика», «Юриспруденция» и «Строительство» показали самую низкую удовлетворенность учебной нагрузкой, более высокие показатели тревожности и эмоционального дискомфорта к периоду выпускных экзаменов. Также у данных студентов отмечается более высокий рост выраженности нарушений пищевого поведения по методике «ШОПП» к концу обучения.

3. Студенты специальностей «Экономика», «Туризм», «Социология», «Сервис», «Гостиничное дело», «Физическая культура» и «Лингвистика» обладают наиболее высокими показателями удовлетворенности учебной нагрузкой, демонстрируют более высокие показатели по критериям «Управления средой» и «Безопасности среды». Также в данной группе обучающихся отмечается наименьшая вариативность показателей нарушений пищевого поведения, то есть показатели в начале обучения, в середине и ближе к концу образовательного процесса остаются примерно на одном уровне.

На следующем этапе исследования были выявлены латентные переменные влияющих на характер связей между характеристиками и подтверждена их структура, с помощью факторного анализа (метод вращения «варимакс»). Результаты факторного анализа (удельный вес каждого из

факторов) представлены в таблице 16 приложение 10. Для итогового анализа из факторной матрицы компонентов были отобраны значения больше 0,5.

Первый фактор объединил в себе шкалы «Ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «Бегство-избегание», «Управление средой», «Удовлетворенность учебной нагрузкой» и «Удовлетворенность организацией столовой». При интеграции характеристик данных шкал можно определить первый фактор как «Управляемость и гибкость образовательной среды», который характеризует соответствие требований и условий, предъявляемых в рамках образовательной среды, и возможностей обучающихся.

Второй фактор включил в себя следующие шкалы: «Общий уровень депрессии», «Субшкала соматических проявлений депрессии», «Самопринятие», «Мотивация самоуважения», «Принятие / непринятие себя», «Самооценка». Данный фактор интерпретирован нами как «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде». Сюда вошли характеристики, относящиеся к тому, насколько образовательная среда вуза способна удовлетворить потребность обучающихся в самоактуализации и насколько благоприятно она воздействует на формирование и развитие личности обучающихся.

В третий фактор вошли шкалы: «Поиск социальной поддержки», «Позитивные отношения», «Адаптация», «Дезадаптация», «Идентичность со средой», «Удовлетворенность преподаванием», «Доступность психологической помощи». Данный фактор мы определили следующим образом – «Межличностное взаимодействие в образовательной среде». Это характеристики взаимодействия обучающихся с различными участниками образовательного процесса.

Четвертый фактор объединил следующие шкалы: «Психологическое благополучие», «Эмоциональный комфорт», «Эмоциональный дискомфорт», «Степень удовлетворения в безопасности», и был нами проинтерпретирован как «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Данный фактор в основном включает компоненты, относящиеся к

субъективному восприятию обучающимся психологических характеристик образовательной среды.

Выделенные факторы могут служить конкретными мишенями профилактической работы, проводимой в рамках вуза.

3.3. Обсуждение результатов и рекомендации по профилактике нарушений пищевого поведения у студентов в образовательной среде высшего учебного заведения

В процессе эмпирического изучения вопроса мы пришли к выводу о том, что основные характеристики образовательной среды можно разделить на организационные, межличностные и психологические. Изучив каждую группу характеристик, нами сделан вывод о том, что в каждой группе характеристик наблюдается взаимосвязь с нарушениями пищевого поведения у студентов.

Так, рассматривая организационные характеристики образовательной среды нам удалось обнаружить, что неудовлетворенность организацией столовых, недоступность психологической помощи, а также неудовлетворенность стилем преподавания могут усиливать проявления нарушений пищевого поведения у студентов. Отдельное внимание следует уделить учебной нагрузке – повышенная учебная нагрузка некоторых специальностей и стресс, связанный с ней, сопровождаются более выраженными нарушениями пищевого поведения. Еще одним фактором является окончание обучения – чем ближе становятся выпускные экзамены, а вместе с ними и понимаются вопросы о дальнейшем профессиональном пути, тем сильнее становится переживаемый стресс, и тем более выраженными становятся нарушения пищевого поведения.

Что касается межличностных характеристик, то наиболее тесные взаимосвязи с нарушениями пищевого поведения удалось выявить между адаптацией в новом коллективе, наличием доверительных безопасных отношений с одногруппниками и возможностью обращения к ним за поддержкой. Чем успешнее проходит адаптация в новом коллективе и чем

лучше студент осваивается среди сверстников и выстраивает полноценное взаимодействие, тем менее выраженными становятся нарушения пищевого поведения. Можно предположить, что такая динамика может быть связана с повышением количества ресурсов, при помощи которых индивид может совладать со стрессовыми ситуациями, и в данном случае социальная поддержка и ощущение комфорта в коллективе могут оказывать значимое благоприятное воздействие.

Изучение психологических характеристик показало тесную взаимосвязь уровня академического стресса, проявляющегося в личностной и ситуативной тревожности, уровне депрессивной симптоматики и использовании избегающих копинг-стратегий, с проявлениями нарушений пищевого поведения. При усилении выраженности данных факторов усиливаются и имеющиеся нарушения пищевого поведения. Еще одной характеристикой образовательной среды, обладающей тесной связью с проявлениями нарушений пищевого поведения у студентов является степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации, которая выражается в субъективном ощущении студентом способности управлять окружающей средой и ощущением собственной эффективности, субъективном ощущении наличия доверительных отношений в группе и принятии себя как части этой группы и участника образовательного процесса.

Таким образом, взаимосвязь характеристик образовательной среды вуза и выраженности нарушений пищевого поведения является сложной и многосоставной. Особую сложность представляет понимание, в какой момент характеристики среды влияют на нарушения пищевого поведения, а в какой наоборот – имеющиеся нарушения начинают влиять на характеристики образовательной среды. Учитывая полученную информацию, мы можем предложить следующие рекомендации по разработке и проведению профилактических мер в рамках образовательного учреждения.

Проведение исключительно информационных мер, например, проведение лекций, на которых рассказывается о нарушениях пищевого

поведения, или показ презентаций с соответствующей тематикой, несомненно является недостаточным. В силу доступности информации в современном мире обучающиеся зачастую обладают базовыми знаниями об имеющихся у них нарушениях. При этом такое знание зачастую не оказывает значимого влияния, а в определенных ситуациях может, наоборот, приводить к стигматизации и самоизоляции вследствие чувства стыда. Так как каждый человек воспринимает информацию, какой бы нейтральной ее подача ни была, по-своему, то необходимо также затрагивать индивидуально-психологический компонент.

Создание кабинетов психологической помощи на базе университетов является необходимой мерой для поддержания психологического здоровья обучающихся. В силу малого количества ресурсов студенты не всегда имеют возможность обратиться к специалистам, поэтому наличие такой службы в образовательном учреждении создает значительную поддержку и ощущение безопасности среды для учащегося. Студент обладает знанием о том, что в любой момент он может получить помощь, и одно это знание может снижать уровень тревожности, даже если самой возможностью обучающийся так и не воспользуется. В первую очередь реализацией профилактических мероприятий должны заниматься сотрудники психологической службы вуза, обладающие необходимым уровнем компетентности.

Для воздействия на организационные характеристики образовательной среды вуза, необходимо наладить сотрудничество психологической службы и участников образовательного процесса, отвечающих за организацию столовых, аудиторий и общежитий, для создания более управляемой и комфортной среды для обучающихся высших учебных заведений. Например, мониторинг качества еды, реализуемой в столовых, позволил бы своевременно подключать сотрудников соответствующих структур для увеличения количества полезных и полноценных блюд и одновременного снижения количества высококалорийных снеков и блюд, относящихся к категории быстрого питания. При этом организация опросов студентов об их

удовлетворенности организацией столовых позволила бы определить наличие или отсутствие необходимости принимать меры, и обозначила бы специфику жалоб в случае неудовлетворенности столовыми. Помимо этого, необходимо адекватное планирование учебной нагрузки с постепенным ее усилением, чтобы обучающийся смог легче адаптировать в первый год обучения и привыкнуть к специфике образовательного процесса в вузе после обучения в школе. Резкая нагрузка в первые месяцы начального года обучения не только затрудняет возможность к успешной адаптации, но также может сталкивать первокурсника с ощущением собственной неуспешности и неспособности справляться с новыми требованиями. Данные меры позволили бы оказать влияние на такой фактор как «Управляемость и гибкость образовательной среды».

Для воздействия на психологические и межличностные характеристики образовательной среды возможно проведение скрининговых, консультационных и тренинговых процедур в групповом и индивидуальном формате. На этапе скрининга возможно определить, кто из студентов нуждается в психологической помощи, а кто нет, при этом обязательно должно учитываться желание самого студента обращаться за помощью. Для улучшения способностей совладания с академическим стрессом возможно проведение групповых тренингов по развитию адаптивных копинг-стратегий и улучшению взаимодействия между членами учебной группы. Также необходимой мерой является психообразование, то есть проведение мини-лекций, распространение информационных брошюр или буклетов, разработка небольших приложений на смартфон, в которых описывались бы базовые навыки по самоорганизации и тайм-менеджменту, рекомендации по регуляции собственного питания в процессе обучения в вузе, способы краткой самодиагностики состояния с рекомендациями (например, методы самопомощи в случае усиления тревоги перед экзаменами, или, в случае невозможности самостоятельно справиться с ухудшившимся состоянием, описание доступных способов обращения за помощью). Перечисленные меры

позволили бы оказать влияние на факторы «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде» и «Межличностное взаимодействие в образовательной среде».

Проведение тренинговых и информационных групповых мероприятий может осуществляться как в очном, так и в дистанционном формате, особенно в случае повышенной учебной нагрузки обучающихся. При этом организация данных мероприятий должна строиться таким образом, чтобы не повышать уровень нагрузки и не превращаться в очередную обязательную дисциплину, так как такая ситуация может в лучшем случае лишь снизить эффективность принимаемых мер и мотивацию студентов к участию, в худшем случае – создать дополнительное напряжение для обучающегося и привести к ухудшению его психологического состояния. Осуществление описанных мер профилактики позволило бы оказать влияние на фактор «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды», когда студент ощущает себя значимым участником образовательного процесса. Более подробное описание предлагаемых методических рекомендаций к проведению профилактических мероприятий представлено в таблице 17 (приложение 11).

Применение предложенных выше мер профилактики позволит влиять на все три группы характеристик образовательной среды вуза, показавших сильную связь с нарушениями пищевого поведения у обучающихся. Мы предполагаем, что такое системное воздействие позволит снизить риск манифестации и ослабить серьезность нарушений пищевого поведения у студентов университетов, повысив качество их жизни и обучения.

Выводы по третьей главе

1. В результате предварительного мета-анализа было обнаружено преобладание исследований, направленных на изучение следующих характеристик: уровень тревожно-депрессивных проявлений, использование

неадаптивных стратегий совладания с ситуациями повышенного стресса (копинг-стратегий), преобладание негативного аффективного состояния, сложности самоконтроля, дефицит доверительного общения, ощущения социального сравнения, недостаточность социальной поддержки. Значимых различий между влиянием указанных факторов в женских и мужских выборках в результате проведенного анализа выявлено не было.

2. чем успешнее проходит адаптация к новой среде обучения и чем больше студент принимает себя как члена группы, тем меньше вероятность риска развития нарушений пищевого поведения у студентов.

3. ощущение психологического дискомфорта в коллективе показало достоверную обратную связь с нарушениями пищевого поведения у студентов экспериментальной группы.

4. повышение степени идентичности с образовательной средой показало значимую связь с ощущением психологического комфорта, что является фактором-протектором нарушений пищевого поведения у обучающихся.

5. полноценное удовлетворение потребности в безопасности показало достоверную обратную связь с выраженностью нарушений пищевого поведения – чем более безопасна образовательная среда, тем меньше риск развития данных нарушений у студентов.

6. ощущение дискомфорта от чрезмерной нагрузки показало достоверную связь с повышением степени выраженности нарушений пищевого поведения.

7. удовлетворенность взаимодействием с преподавателями оказалось связано со снижением выраженности проявлений нарушений пищевого поведения у студентов экспериментальной группы.

8. респонденты с нарушениями пищевого поведения на всех этапах обучения показали сильную неудовлетворенность организацией университетских столовых.

9. доступность психологической помощи является значимым фактором-протектором, позволяющим снизить проявления нарушений пищевого поведения у обучающихся.

10. уровень академического стресса в совокупности с использованием избегающих копинг-стратегий является сильным фактором риска развития нарушений пищевого поведения у студентов.

11. низкая степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации может быть фактором риска нарушений пищевого поведения у обучающихся.

12. Студенты, обучающиеся на специальностях «Психология», «Философия» и «Дизайн» показали меньшее усиление проявлений нарушений пищевого поведения к концу периода обучения. Такое отличие от других направлений обучения может быть обусловлено большей удовлетворенностью данных студентов доступностью психологической помощи и стилем преподавания, а перед выпускными экзаменами данные студенты демонстрируют менее выраженное повышение уровня тревожности по сравнению с обучающимися на остальных специальностях.

13. Студенты специальностей «Лечебное дело», «Биология», «Компьютерная безопасность», «Прикладная математика и информатика», «Юриспруденция» и «Строительство» показали самую низкую удовлетворенность учебной нагрузкой, более высокие показатели тревожности и эмоционального дискомфорта к периоду выпускных экзаменов. Также у данных студентов отмечается более высокий рост выраженности нарушений пищевого поведения к концу обучения.

14. Студенты специальностей «Экономика», «Туризм», «Социология», «Сервис», «Гостиничное дело», «Физическая культура» и «Лингвистика» обладают наиболее высокими показателями удовлетворенности учебной нагрузкой, демонстрируют более высокие показатели по критериям управления средой и безопасности среды. Также в данной группе обучающихся отмечается наименьшая вариативность показателей нарушений

пищевого поведения, то есть показатели в начале обучения, в середине и ближе к концу образовательного процесса остаются примерно на одном уровне.

15. В результате факторного анализа было выделено четыре основных фактора: первый фактор - «Управляемость и гибкость образовательной среды» («Ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «Бегство-избегание», «Управление средой», «Удовлетворенность учебной нагрузкой» и «Удовлетворенность организацией столовой»). Второй фактор - «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде» («Общий уровень депрессии», «Субшкала соматических проявлений депрессии», «Самопринятие», «Мотивация самоуважения», «Принятие / непринятие себя», «Самооценка»). Третий фактор – «Межличностное взаимодействие в образовательной среде» («Поиск социальной поддержки», «Позитивные отношения», «Адаптация», «Дезадаптация», «Идентичность со средой», «Удовлетворенность преподаванием», «Доступность психологической помощи»). Четвертый фактор - «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды» («Психологическое благополучие», «Эмоциональный комфорт», «Эмоциональный дискомфорт», «Степень удовлетворения в безопасности»). Данные факторы могут быть мишенями профилактической работы, осуществляемой в рамках вуза.

23. взаимодействие факторов образовательной среды и выраженности нарушений пищевого поведения является сложным, многосоставным процессом, что требует применения совокупности различных профилактических мер, объединенных в цельную программу профилактики, осуществляемой на базе высшего учебного заведения. Помимо проведения информационных мер (проведения лекций, раздача информационных брошюр) необходимо обязательное наличие психологической службы, сотрудники которой могут проводить скрининговые, консультационные и тренинговые процедуры в групповом и индивидуальном формате, для оказывания воздействия на психологические и межличностные

характеристики образовательной среды. Для воздействия на организационные характеристики необходимо сотрудничество психологической службы и участников образовательного процесса, отвечающих за организацию столовых, аудиторий и общежитий, для создания более управляемой и комфортной среды для обучающихся высших учебных заведений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с целью и поставленными задачами исследования, нами проведено исследование связи образовательной среды высшего учебного заведения с пищевым поведением студентов.

В результате системного анализа отечественных и зарубежных исследований, посвященных образовательной среде и ее характеристикам, нами были рассмотрены основные современные подходы к пониманию образовательной среды. Образовательная среда понимается как социальное и пространственно-предметное окружение конкретного образовательного учреждения, в котором организуется система внешних воздействий различных модальностей на обучаемого, целью данных воздействий является профессиональное и личностное развитие, субъективно переживаемое обучающимся как состояние удовлетворенности от происходящего разной степени выраженности. В работе рассмотрены следующие подходы к пониманию феномена образовательной среды: коммуникативно-ориентированный, компетентностный, культурно-общественный, иммерсивных сред, социальный, информационный, экологический, психологический, экопсихологический, эколого-личностный, системно-синергетический, кластерный и социально-психологической комфортности образовательной среды.

При анализе современных подходов к классификации характеристик образовательной среды нами были выделены следующие: по масштабу воздействия (макросредовые, мезосредовые и микросредовые), по степени управляемости (управляемые и неуправляемые), на основании структурно-психологического анализа образовательной среды (физического окружения, человеческие, программы обучения). Классификация Н.И. Евсиковой и Р.А. Курбанова включает в себя следующие характеристики: условия обучения, разработка интерактивного обучающего материала, временной фактор, учет возрастных и психологических особенностей студентов, количество

обучающихся в группе, профессиональная направленность, техническая оснащенность. В концепции психологической безопасности среды И.А. Баевой выделяются три основных позиции: условия обучения, учебная нагрузка и взаимоотношения. В концепции Р.Ф. Ковтуна делается акцент на роли человеческого фактора в обеспечении безопасности образовательной среды, в связи с чем основные факторы разделяются между диадами взаимодействия: «учащийся - педагог», «учащийся - учащийся», «учащийся - родитель». Негативное влияние образовательной среды рассматривается Э.Н. Вайнером через призму следующих ключевых характеристик: информационной перегрузки учащихся, недостатков в организации учебного процесса, игнорирования индивидуальных особенностей учащихся, недостаточности физической активности, авторитарно-репродуктивной системы обучения и недостаточной валеологической компетентности педагогов.

В рамках экопсихологической модели выделяются следующие структурные компоненты: пространственно-предметный, социальный (или коммуникативный), деятельностный (или технологический). И.К. Шалаев, А.А. Веряев, В.А. Козырев выделяют следующую совокупность факторов образовательной среды, относящихся к конкретному образовательному учреждению: материальные факторы, пространственно-предметные факторы, социальные факторы, межличностные отношения. Зарубежные исследователи П. Чаудари and Р.К. Синг. выделяют следующие ключевые характеристики образовательной среды: преподавания, общей атмосферы учебного заведения, социального окружения, самовосприятия и самооценки, обучения.

На основании проведенного теоретического исследования нами была предложена собственная классификация характеристик образовательной среды вуза, отражающая различный характер взаимодействия образовательной среды с субъектами образовательного процесса. В данную классификацию вошли три группы характеристик: организационные (отражают взаимодействие пространственно-предметных компонентов среды

с субъектом образовательного процесса), межличностные (отражают особенности взаимодействия межличностных компонентов среды с субъектом образовательного процесса); психологические (отражают взаимодействие психологических компонентов образовательной среды с субъектом образовательного процесса);

Нами проанализированы современные эмпирические исследования, изучающие связь компонентов и характеристик образовательной среды с пищевым поведением у обучающихся. В нашем исследовании освещаются проблемы нарушений пищевого поведения, а не расстройств пищевого поведения, так как нарушения пищевого поведения являются донозологическими формами, заслуживают пристального внимания в силу высокой распространенности среди студентов и на них можно оказать влияние в рамках образовательной среды учебного заведения. Наиболее часто упоминаемыми характеристиками образовательной среды вуза, связанными с нарушениями пищевого поведения у студентов, стали адаптация к новой среде, уровень академического стресса, личностные характеристики (уровень тревожности или депрессивных проявлений, образ собственного тела), равномерность учебной нагрузки. В результате можно увидеть, что связь образовательной среды высшего учебного заведения изучается современными авторами, однако цельную картину взаимосвязи упоминающихся характеристик сложно составить, в связи с чем применяющиеся программы профилактики влияют лишь на какую-то одну группу характеристик, в то время как другие остаются незатронутыми. При построении программы нашего эмпирического исследования мы старались учесть данный факт и изучить взаимосвязь организационных, межличностных и психологических факторов образовательной среды высшего учебного заведения в контексте нарушений пищевого поведения у обучающихся.

В результате проведенного на предварительном этапе мета-анализа зарубежных исследований мы выявили сильное преобладание исследований, направленных на изучение таких характеристик, как уровень тревожно-

депрессивных проявлений, использование избегающих стратегий совладания с ситуациями повышенного стресса (копинг-стратегий), преобладание негативного аффективного состояния, сложности самоконтроля. Среди наиболее изучаемых межличностных компонентов упоминаются дефицит доверительного общения, ощущения социального сравнения, недостаточность социальной поддержки. Значимых различий между влиянием указанных факторов в женских и мужских выборках в результате проведенного анализа выявлено не было.

Характеристики, которые можно было бы отнести к организационным характеристикам образовательной среды, в процессе процедуры мета-анализа систематизировать не удалось в силу недостаточного количества зарубежных исследований, посвященных взаимосвязи данных компонентов с нарушениями пищевого поведения у студентов.

При помощи составленной батареи методик мы провели эмпирическое исследование студентов различных специальностей, длившееся на протяжении всего периода их обучения. При проведении анализа и интерпретации полученных данных мы смогли увидеть следующие закономерности.

Выраженность нарушений пищевого поведения у одних студентов значительно преобладала над идентичными показателями у других студентов, на основании чего они были разделены на две группы, которые сравнивались между собой.

При изучении организационных характеристик образовательной среды было выявлено, что ощущение дискомфорта от чрезмерной учебной нагрузки, неудовлетворенность организацией столовых негативно влияют на развитие нарушений пищевого поведения у обучающихся. Например, студенты специальностей «Лечебное дело», «Биология», «Компьютерная безопасность», «Прикладная математика и информатика», «Юриспруденция» и «Строительство» показали самую низкую удовлетворенность учебной нагрузкой, более высокие показатели тревожности и эмоционального

дискомфорта к периоду выпускных экзаменов. Также у данных студентов отмечается более высокий рост выраженности нарушений пищевого поведения к концу обучения.

Благоприятное взаимодействие с преподавателями и доступность психологической помощи являются факторами-протекторами развития нарушений пищевого поведения. Так, например студенты, обучающиеся на специальностях «Психология», «Философия» и «Дизайн» показали меньшее усиление проявлений нарушений пищевого поведения к концу периода обучения. Такое отличие от других направлений обучения может быть обусловлено большей удовлетворенностью данных студентов доступностью психологической помощи и стилем преподавания, а перед выпускными экзаменами данные студенты демонстрируют менее выраженное повышение уровня тревожности по сравнению с обучающимися на остальных специальностях. Студенты специальностей «Экономика», «Туризм», «Социология», «Сервис», «Гостиничное дело», «Физическая культура» и «Лингвистика» обладают наиболее высокими показателями удовлетворенности учебной нагрузкой, демонстрируют более высокие показатели по критериям управления средой и безопасности среды. Также в данной группе обучающихся отмечается наименьшая вариативность показателей нарушений пищевого поведения, то есть показатели в начале обучения, в середине и ближе к концу образовательного процесса остаются примерно на одном уровне.

При анализе результатов исследования межличностных характеристик было выявлено, что успешность адаптации к новой среде обучения является фактором-протектором развития нарушений пищевого поведения у студентов, особенно на первых этапах обучения. Ощущение психологического дискомфорта и непринятие себя как члена группы связано с усилением проявлений нарушений пищевого поведения у студентов. Высокая степень идентичности с образовательной средой оказалась еще одним фактором-протектором нарушений пищевого поведения у студентов, когда

обучающийся ощущает свою значимость и место в учебной группе, чувствует свою принадлежность к выбранной профессии. Безопасность образовательной среды также оказывает защищающее действие, предотвращая развитие нарушений пищевого поведения у студентов.

При изучении психологической группы характеристик было обнаружено что степень академического стресса, который выражается в повышении ситуативной и личностной тревожности, усилении депрессивных переживаний перед периодами сессии и использовании обучающимися избегающих копинг-стратегий, имеет связь с нарушениями пищевого поведения у студентов. При этом использование студентами стратегии поиска социальной поддержки в данный период является фактором-протектором, ослабляющим проявления нарушений пищевого поведения. Степень удовлетворения потребности обучающихся в саморазвитии и самоактуализации, которая выражается в субъективном ощущении студентом способности управлять окружающей средой и ощущением собственной эффективности, субъективном ощущении наличия доверительных отношений в группе и принятии себя как части этой группы и участника образовательного процесса, также оказалась связана с выраженностью нарушений пищевого поведения. Более качественное удовлетворение характеристик образовательной среды вуза потребностям обучающихся в саморазвитии и самоактуализации является фактором-протектором нарушений пищевого поведения.

При проведении факторного анализа выделенные факторы были сгруппированы в четыре группы: «Управляемость и гибкость образовательной среды» («Ситуативная тревожность», «Личностная тревожность», «Бегство-избегание», «Управление средой», «Удовлетворенность учебной нагрузкой» и «Удовлетворенность организацией столовой»), «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде» («Общий уровень депрессии», «Субшкала соматических проявлений депрессии», «Самопринятие», «Мотивация самоуважения», «Принятие / непринятие себя»,

«Самооценка»), «Межличностное взаимодействие в образовательной среде» («Поиск социальной поддержки», «Позитивные отношения», «Адаптация», «Деадаптация», «Идентичность со средой», «Удовлетворенность преподаванием», «Доступность психологической помощи»), «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды» («Психологическое благополучие», «Эмоциональный комфорт», «Эмоциональный дискомфорт», «Степень удовлетворения в безопасности»). Данные факторы могут быть мишенями профилактических мероприятий, осуществляемых в рамках образовательной среды вуза.

На основании полученных данных относительно связи характеристик образовательной среды высшего учебного заведения и выраженности нарушений пищевого поведения нами были разработаны рекомендации к составлению и проведению программ профилактики на базе университета. Для воздействия на психологические и межличностные характеристики необходимо проведение информационных мер (проведения лекций, раздача информационных брошюр), обязательное наличие психологической службы, сотрудники которой могут проводить скрининговые, консультационные и тренинговые процедуры в групповом и индивидуальном формате. Для воздействия на организационные характеристики образовательной среды необходимо создание сотрудничества психологической службы и участников образовательного процесса, отвечающих за организацию столовых, аудиторий и общежитий, для формирования более управляемой и комфортной среды для обучающихся высших учебных заведений.

По итогам проведенного нами исследования можно констатировать, что поставленная цель и задачи диссертационного исследования реализованы, основная и частные гипотезы подтвердились.

Представленное исследование не претендует на исчерпывающее решение изученной в рамках диссертации проблемы. Перспективы дальнейшей работы нам видятся, во-первых, в разработке, согласовании и реализации комплексной программы раннего скрининга и профилактики

нарушений пищевого поведения у студентов, осуществляемой на базе психологической службы в рамках образовательной среды. Обширное практическое применение такой программы позволило бы заметить «слепые пятна» и усовершенствовать ее при помощи внесения необходимых корректив. Во-вторых, помимо исследования психологических факторов, затрагивающих обучающихся как субъектов образовательного процесса, чему было уделено внимание в данном исследовании, было бы необходимым изучить особенности данной группы характеристик во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, например с преподавателями, с целью выявления, могут ли данные характеристики также иметь связь с нарушениями пищевого поведения студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдиенко Г.Ю. Образовательная среда вуза как психологический феномен // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-psihologicheskii-fenomen>.
2. Авдиенко Г.Ю. Повышение эффективности образовательного процесса позитивным влиянием на социально-психологическую комфортность обучающихся в образовательной среде вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – №1 (72). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-effektivnosti-obrazovatel'nogo-protssessa-pozitivnym-vliyaniem-na-sotsialno-psihologicheskuyu-komfortnost>.
3. Авдиенко Г.Ю. Целесообразность применения социально-психологической комфортности как критерия успешности взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза в организации психологического сопровождения // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №2. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/tselesoobraznost-primeneniya-sotsialno-psihologicheskoy-komfortnosti-kak-kriteriya-uspeshnosti-vzaimodeystviya-obuchayuschegosya-s](https://cyberleninka.ru/article/n/tselesoobraznost-primeneniya-sotsialno-psihologicheskoy-komfortnosti-kak-kriteriya-uspeshnosti-vzaimodeystviya-obuchayuschegosya-s-obrazovatel'noy-sredoy-vuza-v-organizatsii-psihologicheskogo-soprovozhdeniya).
4. Акименко Г.В. Психологическое здоровье как критерий адаптации студентов к обучению в университете / Г.В. Акименко, А.М. Селедцов, Ю.Ю. Кирина // Дневник науки. – 2020. – № 1(37). – С. 14.
5. Антропова М.А. Пищевое поведение человека // Материалы Межд.научн-практ.конф. / Научно-издательский центр «Мир науки» - Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. – 2018. – С. 69-73.
6. Афанасьев С.О. К вопросу о социальной тревоге и нарушении пищевого поведения студентов / С.О. Афанасьев, Е.Б. Гайворонская // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2021. – № 84. – С. 75-79.

7. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. – 2020. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-ee-sozdat-i-izmerit>.
8. Богатова Ю.Л. Структурно-функциональная характеристика модели безопасной образовательной среды образовательной организации // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – №37. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-harakteristika-modeli-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-obrazovatelnoy-organizatsii>.
9. Буховцева О.В. Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса, существенные для адаптации студентов к социокультурной среде вуза / О.В. Буховцева // Научный альманах. – 2021. – № 1-1(75). – С. 55-58.
10. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. – 11-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 448 с.
11. Васильев Д.С., Валякина Т.С. Концепция иммерсивных сред в профессиональном образовании // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000996>
12. Взаимосвязь профиля обучения и состояния психического здоровья студентов университетов / Р.Р. Гарипов, Э.И. Мухаметшина, А.И. Валеева [и др.] // Практическая медицина. – 2019. – Т. 17, № 3. – С. 114-117.
13. Влияние образовательной среды на пищевое поведение студентов медицинского вуза / О.В. Лисовский, П.А. Панкратова, И.А. Лисица [и др.] // University Therapeutic Journal. – 2022. – Т. 4, № S. – С. 74-75.
14. Войтович А. А. К вопросу распространенности донозологических форм нарушений пищевого поведения среди студентов медицинского вуза /

А.А. Войтович, Т.В. Милашевская, А.О. Москвина // Санитарный врач. – 2020. – № 8. – С. 47-53. – DOI 10.33920/med-08-2008-05.

15. Ганиева А.И. Психологическое здоровье студентов как теоретическая проблема современной образовательной практики / А.И. Ганиева, М.Б. Алиева, Е.И. Рубанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 297-300.

16. Гарипов Р.Р., Мухаметшина Э.И., Валеева А.И., Кузьмина С.В., Киясов И.А. Взаимосвязь профиля обучения и состояния психического здоровья студентов университетов // ПМ. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-profilya-obucheniya-i-sostoyaniya-psihicheskogo-zdorovya-studentov-universitetov>.

17. Денисова Е.С. Формирование культуры питания студентов как фактор сохранения здоровья / Е.С. Денисова // Нравственность, гражданственность, патриотизм - основа современного образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч., Омск, 01–02 декабря 2022 года. Том Часть 2. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2023. – С. 88-92.

18. Дорофеева Л.В., Ширяев О.Ю., Махортова И.С., Ермаченкова М.В. Проявления нарушений пищевого поведения у студентов высших учебных заведений // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2021. – № 84. – С. 68-74.

19. Евсикова Н.И., Курбанов Р.А. Некоторые аспекты соотношения понятий «Образовательная среда» и «Образовательное пространство» в условиях современной реформы отечественного образования // Современная наука. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-sootnosheniya-ponyatiy-obrazovatel'naya-sreda-i-obrazovatelnoe-prostranstvo-v-usloviyah-sovremennoy-reformy>.

20. Залилова З.А. Роль современного института кураторства для обучающихся на начальных курсах университета // МНИЖ. – 2021. – №2-3

(104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennogo-instituta-kuratorstva-dlya-obuchayuschih-sya-na-nachalnyh-kursah-universiteta>.

21. Зверева Н.В., Мешкова Т.А., Щербакова А.М., Хромов А.И. Достижения и проблемы в подготовке клинических психологов в университете // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 2. – С. 198-209.

22. Иванов Д.В. Психологическая коррекция самоотношения студентов с нарушениями пищевого поведения / Д.В. Иванов, А.А. Хохрина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – № 11. – С. 24-28.

23. Казакова Е.А. Уровень тревожности и расстройства пищевого поведения у студентов / Е.А. Казакова // Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник избранных статей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10 декабря 2021 года. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 15-17.

24. Камерилова Г.С., Варламов А.С. Информационный подход как ведущий вектор модернизации системы отечественного образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 4. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/04/81581>.

25. Ковтун Р.Ф. Педагогическая конфликтология: учебное пособие. – Челябинск : изд-во «Библиотека А. Миллера», 2020. – 258 с.

26. Константинова Ю.О., Зеленская М.В. Особенности нарушений пищевого поведения в подростковом возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – №6 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-narusheniy-pischevogo-povedeniya-v-podrostkovom-voznraste>.

27. Костина Л.М., Писаренко И.А., Карпова М.А. Факторы психологической безопасности личности в образовательной среде школы // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2021. – №3

(5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti-v-obrazovatelnoy-srede-shkoly>.

28. Кувичкин Н.М. Психологическое здоровье студентов в условиях высшего образования / Н.М. Кувичкин, Н.Н. Криницин, Н.Н. Кулигина // Гуманитарный вестник Донского государственного аграрного университета. – 2022. – № 4. – С. 208-212.

29. Кузнецова Е.В. Возможности использования тренинга для формирования персональных ресурсов психологического здоровья студентов в условиях образовательного процесса / Е.В. Кузнецова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-2. – С. 125-133.

30. Кумышева Р.М. Оптимизация образовательной среды вуза в контексте взаимодействия с внешним миром / Р.М. Кумышева // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: Сборник научных статей / Научный редактор В.И. Спирина. Том Часть V. – Москва : Издательство "Перо", 2020. – С. 29-34.

31. Купавцев Т.С. Средовой подход в проектировании ситуации личностного саморазвития // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovoy-podhod-v-proektirovanii-situatsii-lichnostnogo-samorazvitiya>.

32. Кустова В.В. Проблемы психологического здоровья студентов, обучающихся на заочном отделении транспортного вуза / В.В. Кустова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 46-48.

33. Лапшова А.В., Уракова Е.А., Краева И.А. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii>.

34. Ласкин А.А., Ярошенко Н.Н. Социокультурный подход в педагогике на примере культурных и учебных центров Москвы // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – №4. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-v-pedagogike-na-primere-kulturnyh-i-uchebnyh-tsentrov-moskvy>.

35. Лебедева О.В. Осознанная регуляция поведения и деятельности как основа психологического здоровья студента - будущего педагога / О.В. Лебедева, Е.Б. Мамонова, Е.В. Сидорина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 342-345.

36. Левин С.М. Методы улучшения психического здоровья студентов в условиях вынужденного дистанционного обучения и социального дистанцирования // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2021. – №1 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-uluchsheniya-psihicheskogo-zdorovya-studentov-v-usloviyah-vynuzhdenного-distantsionного-obucheniya-i-sotsialного>.

37. Лизунова Е.В. Психологическое здоровье студентов как актуальная социально-педагогическая проблема / Е.В. Лизунова, М.С. Галкина // Артемовские чтения "продуктивное обучение: опыт и перспективы": материалы XI Международной научной конференции, Самара, 14–16 февраля 2019 года. – Самара: ООО "Научно-технический центр", 2019. – С. 291-295.

38. Лодде О.А. Зарождение и развитие представлений об «образовательной среде» как фундаментальной единице образовательной системы: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarozhdenie-i-razvitie-predstavleniy-ob-obrazovatelnoy-srede-kak-fundamentalnoy-edinitse-obrazovatelnoy-sistemy-teoreticheskiy>.

39. Лощаков А.М. Анализ эффективности внедрения психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета / А.М. Лощаков, И.Н. Дарсания, С.З. Шаламберидзе // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 43(62). – С. 93-102.

40. Лубский А.А. Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – №5 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiy-kontekst-innovatsionnoy-realizatsii-kontseptsii-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-sistemy>.

41. Лубский А.А. Современные отечественные интерпретации образовательной среды и образовательного пространства в их различии и соотношении // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – №5 (77). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-otechestvennye-interpretatsii-obrazovatelnoy-sredy-i-obrazovatel'nogo-prostranstva-v-ih-razlichenii-i-sootnoshenii>.

42. Масленникова В.Ш. Системно-синергетическая теория как методологическая основа новой педагогики Н. М. Таланчука // КПЖ. – 2019. – №5 (136). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-sinergeticheskaya-teoriya-kak-metodologicheskaya-osnova-novoy-pedagogiki-n-m-talanchuka>.

43. Мельникова И.Ю. Особенности пищевого поведения студентов медиков в период объявленной пандемии инфекции COVID 19 / И.Ю. Мельникова, Е.Г. Шаповалов, Е.Г. Храмцова // Children's Medicine of the North-West. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 61-66.

44. Мешкова Т.А., Александрова Р.В. Озабоченность весом и неудовлетворенность своим телом как факторы риска развития нарушений пищевого поведения у современных школьниц // В сб.: Диагностика в медицинской(клинической) психологии: традиции и перспективы (к 110-летию С.Я. Рубинштейн). – М., 2021. С. 72-74.

45. Мешкова Т.А., Клычкова О.М. Апробация невербальной методики для оценки удовлетворенности участками тела // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 118-138.

46. Мешкова Т.А. Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. - 2021. - Т. 10. - № 2. - С. 55-69.

47. Мешкова Т.А., Михайленко Н.Н. Влияние родителей и сверстников на отношение к телу и пищевое поведение девушек студенческого возраста: апробация нового диагностического инструментария и пилотное исследование // В сб.: Диагностика в медицинской(клинической) психологии: традиции и перспективы (к 110-летию С.Я. Рубинштейн). - М., 2021. - С. 211-213.

48. Мешкова Т.А. Пища, стресс и здоровье // Человек Работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья / К.А. Бочавер, А.Б. Данилов и др. — М.: Издательство «Перо», 2018. – С. 154-193.

49. Мешкова Т.А., Шельгин К.В., Митина О.В., Александрова Р.В., Николаева Н.О. Тест пищевых установок (eat-26): оценка психометрических характеристик и факторной структуры на неклинической выборке 876 студенток // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12. – № 1. – С. 66-103.

50. Михайлова А.П., Иванова Д.А., Штрахова А.В. Вопросы квалификации и психологической диагностики пищевого поведения в норме и при его нарушениях // Психология. Психофизиология. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-kvalifikatsii-i-psihologicheskoy-diagnostiki-pischevogo-povedeniya-v-norme-i-pri-ego-narusheniyah>.

51. Молостова Н.Ю., Шуваева Н.Ю. Современные подходы к определению образовательной среды школы в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. – №2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-obrazovatelnoy-sredy-shkoly-v-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-psihologo-pedagogicheskikh>.

52. Мусатова Л.А., Краснова Л.И., Борисова А.М., Воронова Е. Н., Разина А.А. Особенности распространенности расстройств пищевого поведения у подростков города Пензы // Известия вузов. Поволжский регион. Медицинские науки. – 2023. – №1 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rasprostranennosti-rasstroystv-pischevogo-povedeniya-u-podrostkov-goroda-penzy>.

53. Мухаметшин А.Т. Социально-интегрированный подход как фактор совершенствования высшего университетского образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-integrirovannyy-podhod-kak-faktor-sovershenstvovaniya-vysshego-universitetskogo-obrazovaniya>.

54. Нарушения пищевого поведения как фактор повышения уровня тревожности студентов / Н.О. Берген, С.И. Алексеева, В.Л. Онищенко [и др.] // Студенческий. – 2020. – № 34-1(120). – С. 51-54.

55. Новикова Ю.Ю. Влияние психологических параметров образовательной среды на здоровье обучающихся / Ю.Ю. Новикова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 103 – С. 38-40.

56. Новикова Ю.Ю. Мета-аналитические исследования в клинической психологии / Д.В. Лифинцев, А.Б. Серых, А.А. Лифинцева, Ю.Ю. Новикова // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 4. - № 4(36). – С. 46-52.

57. Новикова Ю.Ю. Мета-аналитическое исследование факторов компульсивного переедания / А.А. Лифинцева, Ю.Ю. Новикова, Т.А. Караваева, М.В. Фомичева // Антология российской психотерапии и психологии: Материалы научно-практических конгрессов Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги и Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов», Санкт-Петербург, 22–24 марта 2019 года / Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига; Национальная саморегулируемая организация «Союз психотерапевтов и психологов». Том Выпуск 7. – Санкт-Петербург:

Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2019. – С. 145-146.

58. Новикова Ю.Ю. Влияние факторов образовательной среды на нарушения пищевого поведения у студентов высших учебных заведений // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. - № 4(66). – С. 272-274.

59. Новикова Ю.Ю. Превенция нарушений пищевого поведения в условиях образовательной среды ВУЗа / Новикова Ю.Ю., Назарская Е.Н. // Международный журнал медицины и психологии. – 2023. - №7. - С. 176-180.

60. Новикова Ю.Ю. Психологические факторы нарушения пищевого поведения студентов в образовательной среде вуза / Ю.Ю. Новикова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 4(65). – С. 192-204.

61. Новикова Ю.Ю. Психосоциальные факторы компульсивного переедания: мета-аналитическое исследование / А.А. Лифинцева, Ю.Ю. Новикова, Т.А. Караваева, М.В. Фомичева // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2019. – № 3. – С. 19-27.

62. Новикова Ю.Ю. Успешность адаптации студентов ВУЗов первого года обучения и ее взаимосвязь с нарушениями пищевого поведения / Ю.Ю. Новикова // Гуманитарный научный вестник. – 2023. – № 10. – С. 27-31.

63. Новикова Ю. Ю. Факторы образовательной среды: обзор современных концепций / Ю.Ю. Новикова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 10(87). – С. 270-274.

64. Образование как фактор формирования здоровья и повышения качества жизни современных студентов / С. А. Магомедова, Н. Т. Магдиева, С. Д. Мусаева, Н. А. Салаватова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 67-70.

65. Осинская С.А. Современные зарубежные исследования самооотношения у студентов с нарушением пищевого поведения / С.А.

Осинская, В.В. Венгер // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 96-3. – С. 115-123.

66. Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekopsihologicheskij-podhod-k-razvitiyu-psihiki-etapy-predposylki-konstrukty>.

67. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательной организации: учебное пособие для вузов / С.В. Петров, П.А. Кисляков. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 189 с.

68. Пискунова А.И., Шилец А.Н., Пурышева В.В., Баркунова О.В. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в университете // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2022. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-universitete>.

69. Пономарева Л.Г. Восприятия образа собственного тела у студентов младших курсов, склонных к нарушениям пищевого поведения / Л.Г. Пономарева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 10. – С. 342-346.

70. Проскурякова Л.А. Нарушение пищевого поведения и риск его развития у студентов в зависимости от уровня личностной тревожности // СибСкрипт. – 2019. – №1 (77). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narushenie-pischevogo-povedeniya-i-risk-ego-razvitiya-u-studentov-v-zavisimosti-ot-urovnya-lichnostnoy-trevozhnosti>.

71. Психологическое состояние студентов со склонностью к расстройству пищевого поведения / А.М. Киселева, Н.К. Карамурзаев, Л.А. Костина, А.С. Кубекова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 2-1. – С. 359-367.

72. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник / Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартыанова Г.Ю. и др. // Высшее образование. Сер. 76. 1-е изд. – М., 2023.

73. Резункова О.П. Социально-гигиенические факторы и состояние здоровья студентов высшего учебного заведения / О.П. Резункова // Ноосферное образование в евразийском пространстве: Коллективная научная монография (на основе материалов IX Международной научной конференции) / Под научной редакцией А.И. Субетто. Том IX. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2019. – С. 321-325.

74. Скуднова Т.Д. Исследование психологического здоровья студентов - будущих психологов / Т.Д. Скуднова, Е.Б. Бородина // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2021. – № 1. – С. 44-51.

75. Смирнова А.В. Теория научного образования с.и. гессена и современная концепция научной грамотности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-nauchnogo-obrazovaniya-s-i-gessena-i-sovremennaya-kontseptsiya-nauchnoy-gramotnosti>.

76. Стричко А. В. Осведомленность студентов о вреде и влиянии пищевого поведения на состояние здоровья / А. В. Стричко, Е. В. Подлипипинская // Modern Science. – 2021. – № 11-4. – С. 297-303.

77. Терентьева Т.В., Кулакова М.Н. Факторы, влияющие на эффективность образовательных услуг вуза в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7123>.

78. Ткаченко Н.Н. Типология образовательных сред в современной педагогической психологии / Н. Н. Ткаченко // Страховские Чтения. – 2018. – № 26. – С. 319-324.

79. Трубникова Е.В., Белоус А.С., Логинов С.П., Чертков Н.В., Клявс Ю.П., Радионова М.А., Белоус Е.С. Исследование адаптации студентов в курских вузах в период пандемии COVID-19 // Ученые записки. Электронный

научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – №4 (64).
– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-adaptatsii-studentov-v-kurskih-vuzah-v-period-pandemii-covid-19>.

80. Умрихина В. И., Ишкина М. Вопросы адаптации первокурсников в вузе // Carjis. – 2022. – №Special Issue 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-adaptatsii-pervokursnikov-v-vuze>.

81. Филиппова С.А., Степанова Н.А. Оценка психического здоровья и благополучия студенческой молодежи // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – №5 (219). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-psihicheskogo-zdorovya-i-blagopoluchiya-studencheskoj-molodezhi>.

82. Хисариева Н.А. Подходы к исследованию понятия психического здоровья // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – №2-3 (14-15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-issledovaniyu-ponyatiya-psihicheskogo-zdorovya>.

83. Хохрина А.А. Особенности восприятия себя в юношеском возрасте у студентов с нарушениями пищевого поведения / А.А. Хохрина, Д.В. Иванов // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7, № 9. – С. 504-510.

84. Цакаева Х.Б. Педагогическое содействие студентам университета в аспекте ориентации на ценностное отношение к здоровью / Х.Б. Цакаева // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: сборник научных статей. Том Часть III. – Москва: Издательство "Перо", 2020. – С. 114-118.

85. Чижкова М.Б. Личностные факторы адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза // СибСкрипт. – 2021. – №4 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-factory-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obrazovatelnoy-srede-meditsinskogo-vuza>.

86. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. – 2019. – №4 (1475). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/klasternyy-podhod-k-razvitiyu-obrazovatelnyh-sistem>.

87. Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // КПЖ. – 2021. – №3 (146). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-vysshem-obrazovanii-rossii-dvadsat-let-spustya>.

88. Шлойдо Д. Е. Индивидуально-психологические особенности студентов с нарушениями пищевого поведения / Д.Е. Шлойдо, И.В. Грандилевская // Петербургский психологический журнал. – 2020. – № 30. – С. 138-166.

89. Шматова Ю.Е. Динамика статистических и социологических показателей состояния психического здоровья населения России // Проблемы развития территории. – 2019. – №3 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-statisticheskikh-i-sotsiologicheskikh-pokazateley-sostoyaniya-psihicheskogo-zdorovya-naseleniya-rossii>.

90. Шукшина И.В., Иванчиков М.А., Самсонова Е.А., Самсонов А.Ю. Пищевое поведение студентов в период адаптации в вузе // Образовательный процесс. – 2019. – №6 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pischevoe-povedenie-studentov-v-period-adaptatsii-v-vuze>.

91. Юсупов В.З., Корнилова Т.В. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1.

92. Яманова Г.А., Антонова А.А. Значимость факторов образовательного пространства в формировании здоровья детей // Профилактическая медицина. – 2022. – № 25(2). – С.113-118.

93. Ясвин В.А. Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов. – М., 2021.

94. Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2018.

– №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obrazovatelnoy-sredy-v-otechestvennoy-psihologii-ot-metodologicheskikh-diskussiy-k-empiricheskim-rezultatam>.

95. Ясвин В.А. Историко-педагогический анализ потенциала формирования продуктивности личности в образовательных средах // Народное образование. - 2019. - № 4 (1475). - С. 124-134.

96. Ясвин В.А. Личностно-развивающая модель школьной организационно-образовательной системы // Наука. Управление. Образование. РФ. - 2021. - № 1 (1). - С. 38-50.

97. Ясвин В.А. Психологические основы экологического образования // Образовательные технологии. - 2019. - № 2. - С. 25-35.

98. Ясвин В.А. Развивающее управление развивающим образованием // В сборнике: Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте: материалы международной конференции. Московский педагогический государственный университет. – М., 2020. - С. 39-44.

99. Ясвин В.А. Среда развития личности как предмет эколого-психологического исследования: В сб.: Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития. сборник научных статей. - 2020. - С. 341-345.

100. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. - 2020. - № 1 (6). - С. 74-93.

101. Ясвин В.А. Формирование субъективных отношений: психологические основы педагогической технологии // Народное образование. - 2020. - № 6 (1483). - С. 106-116.

102. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2020. - Т. 17. - № 2. - С. 295-314.

103. Aldridge V.K., Dovey T.M., El Hawi N., et al. Observation and comparison of mealtime behaviors in a sample of children with avoidant/restrictive

food intake disorders and a control sample of children with typical development. *Infant Ment Health J* 2018;39:410–22.

104. Alhaj O.A., Fekih-Romdhane F., Sweidan D.H. et al. The prevalence and risk factors of screen-based disordered eating among university students: a global systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Eat Weight Disord* 27, 3215–3243 (2022). <https://doi.org/10.1007/s40519-022-01452-0>;

105. Alsheweir A., Goyder E., Alnooh G., Caton S.J. Prevalence of Eating Disorders and Disordered Eating Behaviours amongst Adolescents and Young Adults in Saudi Arabia: A Systematic Review. *Nutrients*. 2023 Nov 1;15(21):4643. doi: 10.3390/nu15214643

106. Ambwani S., Slane J.D., Thomas K.M., Hopwood C.J., Grilo C.M. Interpersonal dysfunction and affect-regulation difficulties in disordered eating among men and women. *Eat Behav.* 2014 Dec;15(4):550-4. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.08.005. Epub 2014 Aug 28. PMID: 25194562.

107. Atkinson M.J., Wade T.D. Mindfulness training. In: Tylka TL, Piran N, editors. *Handbook of positive body image: constructs, protective factors, and interventions*. Oxford (England): Oxford University Press; 2018

108. Banna M.H.A, Akter S., Kabir H., Brazendale K., Sultana M.S., Alshahrani N.Z., Ahinkorah B.O., Salihu T., Azhar B.S., Hassan M.N. Internet addiction, depressive symptoms, and anxiety symptoms are associated with the risk of eating disorders among university students in Bangladesh. *Sci Rep.* 2023 Nov 22;13(1):20527. doi: 10.1038/s41598-023-47101-z.

109. Baranauskas M., Kupčiūnaitė I., Stukas R. Potential Triggers for Risking the Development of Eating Disorders in Non-Clinical Higher-Education Students in Emerging Adulthood. *Nutrients*. 2022 May 30;14(11):2293. doi: 10.3390/nu14112293

110. Boggiano M. Palatable eating motives scale in a college population: Distribution of scores and scores associated with greater BMI and binge-eating. *Eating Behaviors*. – 2016 – Apr.21:95-8;

111. Burnatowska E., Surma S., Olszanecka-Glinianowicz M. Relationship between Mental Health and Emotional Eating during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Nutrients*. 2022 Sep 26;14(19):3989. doi: 10.3390/nu14193989. PMID: 36235642; PMCID: PMC9573278.
112. Byrom N. C., Batchelor R., Warner H., Stevenson A.. Seeking support for an eating disorder: a qualitative analysis of the university student experience—accessibility of support for students. *Journal of Eating Disorders* volume 10, Article number: 33 (2022);
113. Caso D., Miriam C., Rosa F., Mark C. Unhealthy eating and academic stress: The moderating effect of eating style and BMI. *Health Psychol Open*. 2020 Nov 30;7(2):2055102920975274. doi: 10.1177/2055102920975274;
114. Chaudhary P., Singh R.K. (2022) A Meta Analysis of Factors Affecting Teaching and Student Learning in Higher Education. *Front. Educ.* 6:824504 (2021). doi: 10.3389/educ.2021.824504;
115. Choi J. Impact of Stress Levels on Eating Behaviors among College Students. *Nutrients* 12 (2020), DOI: 10.3390/nu12051241;
116. Claudino A.M., Pike K.M., Hay P., et al. The classification of feeding and eating disorders in the ICD-11: results of a field study comparing proposed ICD-11 guidelines with existing ICD-10 guidelines. *BMC Med.* 2019;17(1):93. Published 2019 May 14. doi:10.1186/s12916-019-1327-4
117. Claydon E., Zullig K.J. Eating disorders and academic performance among college students. *J Am Coll Health.* 2020 Apr;68(3):320-325. doi: 10.1080/07448481.2018.1549556
118. Costarelli V., Patsai A. Academic examination stress increases disordered eating symptomatology in female university students. *Eat Weight Disord.* 2012 Sep;17(3):e164-9. doi: 10.1007/BF03325343. PMID: 23086251.
119. Dassen F. C. M., Houben K., Allom V., Jansen A. Selfregulation and obesity: the role of executive function and delay discounting in the prediction of weight loss. *J. Behav. Med.* 41, 2018. - 806–818. doi: 10.1007/s10865-018-9940-9

120. Dennard E.E., Richards C.S. Depression and coping in subthreshold eating disorders. *Eat Behav.* 2013 Aug;14(3):325-9. doi: 10.1016/j.eatbeh.2013.05.011. Epub 2013 May 22. PMID: 23910775.
121. Diggins A., Woods-Goscombe C., Waters S. The association of perceived stress and emotional eating with body mass index in college-aged Black women. *Eating Behaviors* – 2015, Dec; 19;188-92;
122. Dingemans A. E., Vanhaelen C. B., Aardoom J. J., van Furth E. F. The influence of depressive symptoms on executive functioning in binge eating disorder: a comparison of patients and non-obese healthy controls. *Psychiatry Res.* 2019, 274, 138–145. doi: 10.1016/j.psychres.2019.02.033
123. Dodd D. R., Smith A. R., Forrest L. N., Witte T. K., Bodell L., Bartlett M., Goodwin N. (2017). Interoceptive Deficits, Nonsuicidal Self-Injury, and Suicide Attempts Among Women with Eating Disorders. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 48(4), 438–448. doi:10.1111/sltb.12383
124. Dubovi A.S., Li Y., Martin J.L. Breaking the Silence: Disordered Eating and Big Five Traits in College Men. *Am J Mens Health.* 2016 Nov;10(6):NP118-NP126. doi: 10.1177/1557988315590654. Epub 2015 Jun 30. PMID: 26130727.
125. Eichen D.M., Chen E., Boutelle K.N., McCloskey M.S. Behavioral evidence of emotion dysregulation in binge eaters. *Appetite.* 2017 Apr 1;111:1-6. doi: 10.1016/j.appet.2016.12.021. Epub 2016 Dec 15. PMID: 27989564.
126. Ekornes S. The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out, *Higher Education Research & Development*, 2022, 41:4, 1044-1059, DOI: 10.1080/07294360.2021.1882404
127. Fairweather-Schmidt A.K., Wade T.D. Does peer-teasing moderate genetic and environmental risk for disordered eating? *Br J Psychiatry* 2017;201:350–355.
128. Filaire E., Treuvelot P., Toumi H. Relationship between eating-behavior disorders and psychological parameters in male first-year physical

education students. *Int J Sport Nutr Exerc Metab.* 2012 Oct;22(5):383-91. doi: 10.1123/ijsnem.22.5.383. PMID: 23011656.

129. Fisher C.A., Skocic S., Rutherford K.A., Hetrick S.E. Family therapy approaches for anorexia nervosa. *Cochrane Database Syst Rev* 2019; 5: CD004780.

130. Fisher N.R., Mead B.R., Lattimore P. & Malinowski P., Dispositional mindfulness and reward motivated eating: The role of emotion regulation and mental habit, *Appetite* (2017), doi: 10.1016/j.appet.2017.07.019.

131. Fitzsimmons-Craft E.E. Eating disorder-related social comparison in college women's everyday lives. *Int J Eat Disord.* 2017 Aug;50(8):893-905. doi: 10.1002/eat.22725. Epub 2017 May 5. PMID: 28474420; PMCID: PMC5538923.

132. Fitzsimmons-Craft E.E., Balantekin K.N., Eichen D.M., Graham A.K., et al. Screening and offering online programs for eating disorders: Reach, pathology, and differences across eating disorder status groups at 28 U.S. universities. *Int J Eat Disord.* 2019 Oct;52(10):1125-1136. doi: 10.1002/eat.23134

133. Fitzsimmons-Craft E.E., Karam A.M., Monterubio G.E., Taylor C.B., Wilfley D.E. Screening for Eating Disorders on College Campuses: a Review of the Recent Literature. *Curr Psychiatry Rep.* 2019 Sep 14;21(10):101. doi: 10.1007/s11920-019-1093-1

134. Flynn M. K., Kurz A. S., Berkout O. V. Psychological inflexibility among Hispanic college students: Introducing the 6-item acceptance and action questionnaire for weight-related difficulties. *Journal of Latinx Psychology*, 7(2), 2018. - 123–136. <https://doi.org/10.1037/lat0000110.supp>

135. Frieiro P., González-Rodríguez R., Domínguez-Alonso J. Self-esteem and socialisation in social networks as determinants in adolescents' eating disorders. *Health Soc Care Community.* 2022 Nov;30(6):e4416-e4424. doi: 10.1111/hsc.13843

136. Froreich F.V., Vartanian L.R., Zawadzki M.J., Grisham J.R., Touyz S.W. Psychological need satisfaction, control, and disordered eating. *Br J Clin Psychol.* 2017 Mar;56(1):53-68. doi: 10.1111/bjc.12120. Epub 2016 Nov 24. PMID: 27885691.

137. Fulton J.J., Lavender J.M., Tull M.T., Klein A.S., Muehlenkamp J.J., Gratz K.L. The relationship between anxiety sensitivity and disordered eating: the mediating role of experiential avoidance. *Eat Behav.* 2012 Apr;13(2):166-9. doi: 10.1016/j.eatbeh.2011.12.003. Epub 2012 Jan 4. PMID: 22365805.
138. Gan W.Y., Mohd Nasir M.T., Zalilah M.S., Hazizi A.S. Psychological distress as a mediator in the relationships between biopsychosocial factors and disordered eating among Malaysian university students. *Appetite.* 2012 Dec;59(3):679-87. doi: 10.1016/j.appet.2012.08.002. Epub 2012 Aug 8. PMID: 22885453.
139. Gan W.Y., Yeoh W.C. Associations between body weight status, psychological well-being and disordered eating with intuitive eating among Malaysian undergraduate university students. *Int J Adolesc Med Health.* 2017 Sep 13;32(2):/j/ijamh.2020.32.issue-2/ijamh-2017-0095/ijamh-2017-0095.xml. doi: 10.1515/ijamh-2017-0095. PMID: 28902620.
140. Gibson D., Workman C., Mehler P.S. Medical complications of anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Psychiatr Clin North Am* 2019; 42: 263-74.
141. Goldschmidt A., Lavender J., et al. Emotion regulation and loss of control eating in community-based adolescents.//*Journal of Abnormal Child Psychology.*-2014;
142. Goldschmidt A., Loth K., et al. Overeating with and without loss of control: Associations with weight status, weight-related characteristics and psychosocial health.//*The International Journal of Eating Disorders.*-2015 Dec; 48 (8):1150-7;
143. Goldschmidt A. B., O'Brien S., Lavender J. M., Pearson C. M., Le Grange D., Hunter S. J. (2018). Executive functioning in a racially diverse sample of children who are overweight and at risk for eating disorders. *Appetite* 124, 2018. - 43–49. doi: 10.1016/j.appet.2017.03.010
144. Grammer A.C., Fitzsimmons-Craft E.E., Laing O., Pietro B., Wilfley D.E. Eating Disorders on College Campuses in the United States: Current Insight on

Screening, Prevention, and Treatment. *Curr Psychopharmacol.* 2020;9(2):91-102. doi: 10.2174/2211556009999200416153022

145. Gratwick-Sarll K., Mond J., Hay P. Self-recognition of eating-disordered behavior in college women: further evidence of poor eating disorders "mental health literacy"? *Eat Disord.* 2013;21(4):310-27. doi: 10.1080/10640266.2013.797321. PMID: 23767672.

146. Griffiths S., Angus D., Murray S.B., Touyz S. Unique associations between young adult men's emotional functioning and their body dissatisfaction and disordered eating. *Body Image.* 2014 Mar;11(2):175-8. doi: 10.1016/j.bodyim.2013.12.002. Epub 2014 Jan 10. PMID: 24418309.

147. Harrer M., Adam S.H., Messner E.M., Baumeister H., Cuijpers P., Bruffaerts R., Auerbach R.P., Kessler R.C., Jacobi C., Taylor C.B., Ebert D.D. Prevention of eating disorders at universities: A systematic review and meta-analysis. *Int J Eat Disord.* 2020 Jun;53(6):813-833. doi: 10.1002/eat.23224

148. Hayhaki J., Free S. Positive and negative eating expectancies in disordered eating among women and men.//*Eating Behaviors.*-2016 Aug;22:22-6;

149. James D., Sebren A., DerAnanian C., Bruening M., Rooney L., Araas T. and Swan P.D. Associations Among Self-Compassion, Eating Behaviors, and Stress in College Freshmen.// *Journal of Basic & Applied Sciences*, 2016, 12, 92-97;

150. Johnson C., Burke C., Brinkman S., Wade T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 81, 1–11

151. Kirsch A.C., Shapiro J.B., Conley C.S., Heinrichs G. Explaining the pathway from familial and peer social support to disordered eating: Is body dissatisfaction the link for male and female adolescents? *Eat Behav.* 2016 Aug;22:175-181. doi: 10.1016/j.eatbeh.2016.06.018. Epub 2016 Jun 3. PMID: 27289524.

152. Lock J. Family therapy for eating disorders in youth: current confusions, advances, and new directions. *Curr Opin Psychiatry* 2018; 31: 431-435.

153. Lock J., Kraemer H.C., Jo B., Couturier J. When meta-analyses get it wrong: response to 'Treatment Outcomes for Anorexia Nervosa: a Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials.' *Psychol Med* 2019; 49: 697-698.

154. Manning M, Greenfield S. University students' understanding and opinions of eating disorders: a qualitative study. *BMJ Open*. 2022 Jul 29;12(7):e056391. doi: 10.1136/bmjopen-2021-056391;

155. Martin L., Plumb-Villardaga J., Timko C. (2012). Examining the Relationship Amongst Varieties of Interpersonal Valuing and Mindfulness Processes in Eating Pathology. *Mindfulness*. 1. 1-13. 10.1007/s12671-012-0156-8.

156. Mazzeo S., Lydecker J., et al. Development and preliminary effectiveness of an innovative treatment for binge eating in racially diverse adolescent girls. // *Eating Behaviors*.-2016 Aug;22:199-205;

157. Mental health and learning achievement during the COVID-19 outbreak: A lesson from online learning among Indonesian college students / M. A. Rafsanjani, P. A. Wijaya, A. Baskara, H. D. Wahyudi // *Education and Science Journal*. – 2023. – Vol. 25, No. 3. – P. 155-173. – DOI 10.17853/1994-5639-2023-3-155-173. – EDN MLVICG.

158. Meseri R., Küçükerdönmez Ö., Akder R.N. A factor that can yield to eating attitude disorders in university students: Self-esteem. *J Am Coll Health*. 2023 May-Jun;71(4):1053-1058. doi: 10.1080/07448481.2021.1920598

159. Meshkova T.A., Mitina O.V., Aleksandrova R.V. Risk factors of disordered eating in adolescent girls from a community sample: a multidimensional approach // *Consortium Psychiatricum*. 2023. T. 4. № 2. C. 21-39.

160. Meule A. Reconsidering the use of cut-off scores for the Eating Disorder Examination–Questionnaire, *Eating Disorders*, 2019. DOI: [10.1080/10640266.2019.1678981](https://doi.org/10.1080/10640266.2019.1678981)

161. Mirzayeva S. S. Socio-psychological issues of students' mental health / S. S. Mirzayeva, Z. I. Sadigova // *Scientifik News. Series for Social and Humanitarian Studies*. – 2021. – Vol. 17, No. 3. – P. 91-95. – EDN WGVVDP.

162. Murga C., Cabezas R., Mora C., Campos S., Núñez D. Examining associations between symptoms of eating disorders and symptoms of anxiety, depression, suicidal ideation, and perceived family functioning in university students: A brief report. *Int J Eat Disord.* 2023 Apr;56(4):783-789. doi: 10.1002/eat.23787
163. Nadeem T., Gul B., Chhapra R., Mahr F., Pirani S., Asad N. Eating Disorders in Medical and Nursing Students of a Private University: Relationship with Depression, Anxiety, and Stress. *J Coll Physicians Surg Pak.* 2023 Jul;33(7):823-825. doi: 10.29271/jcpsp.2023.07.823
164. Pedlow C.T., Niemeier H.M. Sociotropic cognition and eating disordered attitudes and behavior in young adults. *Eat Behav.* 2013 Apr;14(2):95-101. doi: 10.1016/j.eatbeh.2012.10.001. Epub 2012 Oct 10. PMID: 23557802.
165. Pellizzer M. L., Waller G., Wade T. D. (2018). Body image flexibility: a predictor and moderator of outcome in transdiagnostic outpatient eating disorder treatment. *Int. J. Eat. Disord.* 51, 368–372. doi:10.1002/eat.22842
166. Racine S., Martin S. Exploring divergent trajectories: Disorder-specific moderators of the association between negative urgency and dysregulated eating. *Appetite.* 2016 Aug 1; 103: 45-53;
167. Raynal P., Melioli T., Chabrol H. Personality profiles in young adults with disordered eating behavior. *Eat Behav.* 2016 Aug;22:119-123. doi: 10.1016/j.eatbeh.2016.06.020. Epub 2016 Jun 3. PMID: 27289047.
168. Reese E., Pollert G., Veilleux J. Self-regulatory predictors of eating disorders symptoms: Understanding the contributions of action control and willpower beliefs. *Eating Behaviors.* 2015 Jan; 20: 64-9;
169. Renjan V., McEvoy P., et al. Stomaching uncertainty: relationships among intolerance of uncertainty, eating disorder pathology, and comorbid emotional symptoms. *Journal of Anxiety Disorders.* – 2015 Jun; 41: 88-95;
170. Ryman F.V.M., Cesuroglu T., Bood Z.M., Syurina E.V. Orthorexia Nervosa: Disorder or Not? Opinions of Dutch Health Professionals. *Front Psychol.* 2019;10:555. Published 2019 Mar 15. doi:10.3389/fpsyg.2019.00555

171. Salwen J.K., Hymowitz G.F., Bannon S.M., O'Leary K.D. Weight-related abuse: Perceived emotional impact and the effect on disordered eating. *Child Abuse Negl.* 2015 Jul;45:163-71. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.12.005. Epub 2015 Jan 28. Erratum in: *Child Abuse Negl.* 2015 Dec;50:267. PMID: 25636523.
172. Sampaio F., Soneira S., et al. Emotional reactivity to social stimuli in patients with eating disorders. *Psychiatry Research.* – 2015 Oct; 229 (3): 887-94;
173. Schluter N., Schmidt R., et al. Loss of control eating in adolescents from the community. *The International Journal of Eating Disorders.* – 2015 Apr; 49 (4): 413-20;
174. Schulte S. J. Predictors of binge eating in male and female youth in the United Arab Emirates. *Appetite.* – 2016 oct 1; 105: 312 – 9;
175. Serra R., Kiekens G., Vanderlinden J., Vrieze E., Auerbach R.P., Benjet C., Claes L., Cuijpers P., Demyttenaere K., Ebert D.D., Tarsitani L., Green J.G., Kessler R.C., Nock M.K., Mortier P., Bruffaerts R. Binge eating and purging in first-year college students: Prevalence, psychiatric comorbidity, and academic performance. *Int J Eat Disord.* 2020 Mar;53(3):339-348. doi: 10.1002/eat.23211
176. Singh F., Saini M., Kumar A. et al. Perspective of educational environment on students' perception of teaching and learning. *Learning Environ Res* 26, 337–359 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09428-8>.
177. Smith A.R., Zuromski K.L., Dodd D.R. Eating disorders and suicidality: what we know, what we don't know, and suggestions for future research. *Curr Opin Psychol* 2018; 22: 63-7.
178. Smith K. E., Mason T. B., Johnson J. S., Lavender J. M., and Wonderlich S. A. A systematic review of reviews of neurocognitive functioning in eating disorders: the state-of-the-literature and future directions. *Int. J. Eat. Disord.* 51, 2018. - 798–821. doi: 10.1002/eat.22929
179. Stice E, Marti CN, Shaw H, Rohde P. Meta-analytic review of dissonance-based eating disorder prevention programs: Intervention, participant, and facilitator features that predict larger effects. *Clin Psychol Rev.* 2019 Jun;70:91-107. doi: 10.1016/j.cpr.2019.04.004

180. Syurina E. V., Bood Z. M., Ryman F. V. M., Muftugil-Yalcin S. (2018). Cultural phenomena believed to be associated with orthorexia nervosa - opinion study in dutch health professionals. *Front. Psychol.* 9:1419. 10.3389/fpsyg.2018.01419
181. Szczegieliak A.R., Pałka K., Krysta K., Krupka-Matuszczyk I. (2012). Eating disorders in Silesian schools - pilot study. *Psychiatria Danubina*, 24 Suppl 1, S135-9.
182. Tavalacci MP, Ladner J, Déchelotte P. Sharp Increase in Eating Disorders among University Students since the COVID-19 Pandemic. *Nutrients*. 2021 Sep 28;13(10):3415. doi: 10.3390/nu13103415;
183. Vantieghem S., Bautmans I., De Guchtenaere A., Tanghe A., and Probyn S. Improved cognitive functioning in obese adolescents after a 30-week inpatient weight loss program. *Pediatr. Res.* 1, 2018. - 267–271. doi: 10.1038/s41390-018-0047-3
184. Varkevisser R. D. M., van Stralen M. M., Kroeze W., Ket J. C. F., Steenhuis I. H. M. Determinants of weight loss maintenance: a systematic review. *Obesity Rev.* 20, 2019. - 171–211. doi: 10.1111/obr.12772
185. Vila-Martí A., Elío I., Sumalla-Cano S. Eating Behavior during First-Year College Students, including Eating Disorders-RUVIC-RUNEAT-TCA Project. Protocol of an Observational Multicentric Study. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Sep 8;18(18):9457. doi: 10.3390/ijerph18189457;
186. Wagner A., Stefano E., et al. Eating disorder features and quality of life: Does gender matter?//*Quality of Life Research*. – 2016 Dec; 23: 137-140;
187. Walsh T.B. Diagnostic Categories for Eating Disorders: Current Status and What Lies Ahead // *Psychiatr Clin N Am*, 2018;
188. Ward R.M., Hay M.C. Depression, coping, hassles, and body dissatisfaction: factors associated with disordered eating. *Eat Behav.* 2015 Apr;17:14-8. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.12.002. Epub 2014 Dec 10. PMID: 25528718.

189. Wilksch S.M., O'Shea A., Taylor C.B., et al. Online prevention of disordered eating in at-risk young-adult women: a two-country pragmatic randomised controlled trial. *Psychol Med* 2018;48(12):2034–2044.
190. Wollenberg G., Shriver L.H., Gates G.E. Comparison of disordered eating symptoms and emotion regulation difficulties between female college athletes and non-athletes. *Eat Behav.* 2015 Aug;18:1-6. doi: 10.1016/j.eatbeh.2015.03.008. Epub 2015 Mar 28. PMID: 25841217.
191. Wongprawmas R., Sogari G., Menozzi D., Mora C. Strategies to Promote Healthy Eating Among University Students: A Qualitative Study Using the Nominal Group Technique. *Frontiers in Nutrition* vol.9, 2022. DOI=10.3389/fnut.2022.821016;
192. Yaqoob A., Majeed I., Khalid H., et al. Risk factors for eating disorders among Chinese and international university students: a comparative cross-sectional study. *Cent Eur J Public Health.* 2022 Dec;30(4):241-247. doi: 10.21101/cejph.a6998
193. Zeeck A., Herpertz-Dahlmann B., Friederich H.-C., et al. Psychotherapeutic treatment for anorexia nervosa: a systematic review and network meta-analysis. *Front Psychiatry* 2018; 9: 158-175.
194. Zheng Y., Kang Q., Huang J., et al. The classification of eating disorders in China: A categorical model or a dimensional model. *Int J Eat Disord.* 2019;52(6):712–720. doi:10.1002/eat.23069
195. Zysberg L. Emotional intelligence, personality, and gender as factors in disordered eating patterns. *J Health Psychol.* 2014 Aug;19(8):1035-42. doi: 10.1177/1359105313483157. Epub 2013 May 16. PMID: 23682062.

Кодировочный бланк

№	Автор(ы), год	Описание выборки	Методики
1	S. Ambwani, J.D. Slane 2014	734 человека (521 ж., 213 м.). Средний возраст – 19,75 лет.	Eating Disorder Examination- Questionnaire Inventory of Interpersonal Problems- Short Circumplex Form Positive and Negative Affect Schedule Difficulties with Emotion Regulation Scale
2	M.Boggiano. 2016	1947 человек (66% ж.). Средний возраст – 18,9 лет.	The Palatable eating motives scale; PEMS revised.
3	V. Costarelli, A. Patsai 2012	60 женщин. Средний возраст – 20,2 лет.	Eating Attitudes Test (EAT-26), Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ), State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Rosenberg Self- Esteem Scale, Body Image Pictorial Instrument Scale (COLLINS), General Background Questionnaire
4	E.E. Dennard, C.S. Richards 2013	109 женщин. Средний возраст – 18,6 лет.	Eating Attitudes Test-26 The COPE Center for Epidemiologic Studies Depression Scale
5	A.Diggins, C. Woods- Giscombe, S.Waters. 2015	104 человека (70 ж., 34 м.). Средний возраст - 25 лет.	Jackson hogue Phillips contextualized stress measure; Perceived stress scale; Revised eating behavior pattern questionnaire's subscale for Emotional eating.
6	D.R. Dodd, et al 2017	96 женщин. Средний возраст – 26,8 лет	EDI-3: interoceptive deficits The Functional Assessment of SelfMutilation (FASM) scale
7	A.S. Dubovi, Y. Li, J.L. Martin 2016	144 мужчины. Средний возраст – 20,55 лет.	22-item Eating Disorder Diagnostic Scale The Ten Item Personality Inventory
8	D.M. Eichen, E. Chen, K.N. Boutelle, M.S. McCloskey 2017	87 женщин. Средний возраст – 20 лет.	Eating Disorder Examination Questionnaire Difficulties in Emotion Regulation Scale Paced Auditory Serial Addition Task
9	E. Filaire, P. Treuvelot, H. Toumi 2012	140 мужчин. Средний возраст – 19,5 лет.	Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire (EQ-I) Eating Attitudes Test-26 Coping Inventory Stress Scale Dutch Eating Behavior Questionnaire

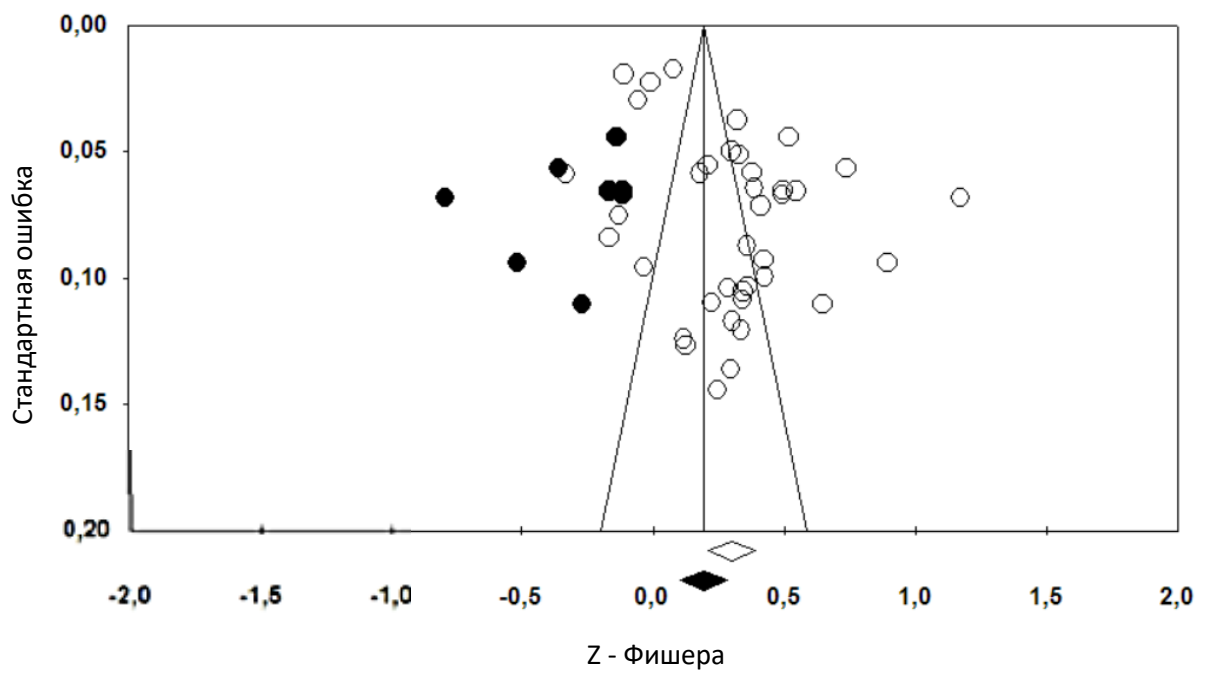
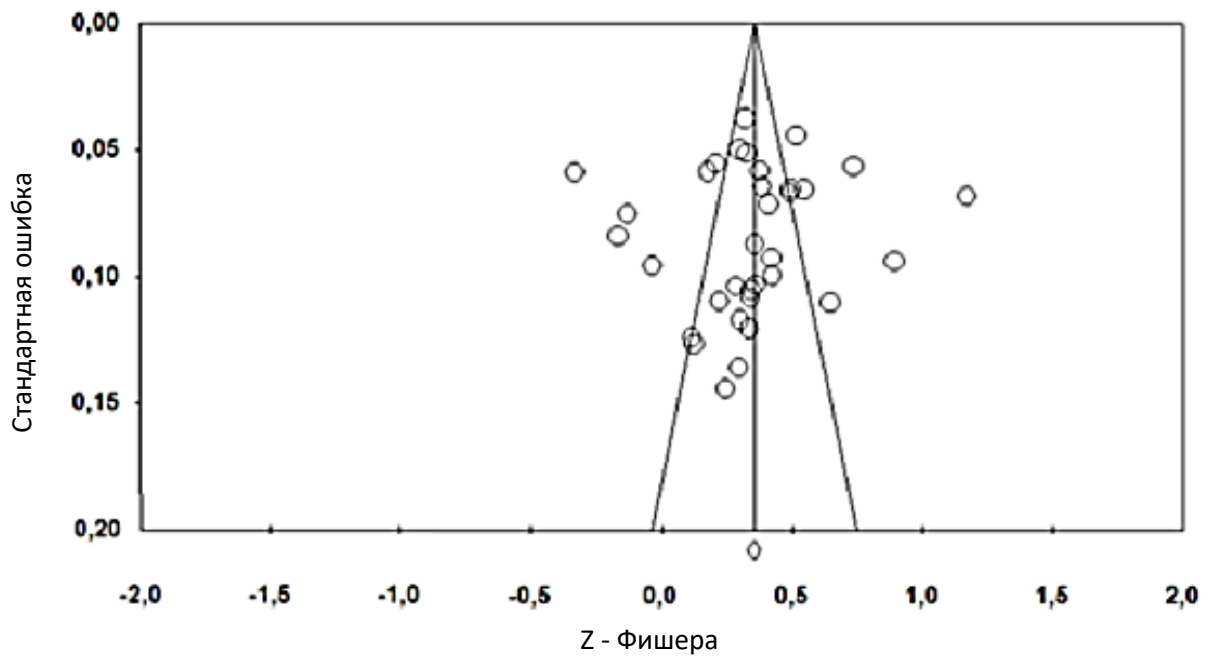
10	N.R. Fisher, B.R. Mead, P. Lattimore, P. Malinowski 2017	632 человек (72.3% ж.). Средний возраст – 34 года.	FFMQ trait mindfulness TFEQ uncontrolled and emotional eating
11	E.E. Fitzsimmons-Craft 2017	235 женщин. Средний возраст – 18,7 лет.	Positive and Negative Affect Schedule Eating Disorders Examination- Questionnaire Social comparison frequency Scale
12	F.V. Foreich, L.R. Vartanian, et al. 2016	323 женщины. Средний возраст – 19,6 лет.	The Basic Need Satisfaction in Life Scale, Eating Disorder Inventory-2, Internal-External questionnaire Yale-Brown-Cornell Eating Disorders Scale Self-Report Questionnaire
13	J.J. Fulton, J.M. Lavender 2012	395 человек (292 ж., 103 м.). Средний возраст – 20,26 лет.	Anxiety Sensitivity Index Acceptance and Action Questionnaire Eating Attitudes Test-26 Depression Anxiety Stress Scales
14	W.Y. Gan, M.T. Mohd Nasir, M.S. Zalilah, A.S. Hazizi 2012	584 человека (59.4% ж., 40.6% м.). Средний возраст – 20,6 лет.	Depression, Anxiety and Stress Scale-21 Rosenberg Self-esteem Scale Multidimensional Body Image Scale Eating Attitudes Test-26 Perceived Sociocultural Pressure Scale Perception of Teasing Scale
15	W.Y. Gan, W.C. Yeoh 2017	333 человека (21,3% м., 78,7% ж.)	23-item Intuitive Eating Scale-2 (IES-2) Eating Attitudes Test-26 (EAT-26) Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) Body Appreciation Scale (BAS) Body Acceptance by Others Scale (BAOS) 86-item Barrett-Lennard Relationship Inventory Objectified Body Consciousness Scale
16	A.Goldschmidt, J.Lavender, A.ipwell, et al. 2014	588 женщин, средний возраст 16,5 лет.	Eating attitudes test-26; Difficulties in emotion regulation scale; Neuroticism-extraversion openness five factor inventory-3.
17	A.Goldschmidt, K. Loth, et al. 2015	2793 человека (1685 ж., 1108 м.). Средний возраст – 23 года.	Questionnaire on eating and weight patterns-revised; Body shape satisfaction scale – modified; Rosenberg self-esteem scale; 6-items from Kandel and Davies scale for adolescents.
18	K. Gratwick-Sarll, J. Mond, P. Hay 2013	756 женщин. Средний возраст – 27,2 лет.	Assessment of self-recognition Eating Disorder Examination Questionnaire Kessler Psychological Distress Scale Medical Outcomes Study Short-Form disability scale

19	S. Griffiths, D. Angus, S.B. Murray, S. Touyz 2014	1040 мужчин. Средний возраст – 18,58 лет.	Eating Disorder Examination Questionnaire 20-item Positive and Negative Affect Schedule 36-item Difficulties with Emotion Regulation Scale revised Reading the Mind in the Eyes Task
20	J.Hayhaki, S.Free. 2016	201 человек (80 м., 121 ж.). Средний возраст – 18,81 лет.	36-item Difficultues in Emotion Regulation Scale; Eating Expectancy Inventory; Eating Disorder Inventory;
21	D. James et al 2016	1477 человек (63,3% ж.). Средний возраст 28,3 лет.	SCS mindfulness TFEQ reatrainment and disinhibition
22	C. Johnson, C. Burke, S. Brinkman, T. Wade 2016	308 человек (47,7% ж.). Средний возраст – 13,6 лет.	CAMM EDE-Q weight and shape concerns
23	A.C. Kirsch, J.B. Shapiro, C.S. Conley, G. Heinrichs 2016	651 человек (73% ж., 27% м.). Средний возраст – 18,48 лет.	Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire Social Support Appraisals scale Eating Attitudes Test-12
24	L. Martin, J. Plumb-Villardaga, C. Timko 2012	110 человек (56,6% ж.). Средний возраст – 20,6 лет.	KIMS EDI
25	S. Mazzeo, J.Lydecker, et al. 2016	45 женщин, средний возраст 15,42 лет.	Loss of Control Eating Disorder Screening Questionnaire; M.I.N.I. International Neuropsychiatric Interview vesion 6.0.; Eating Disorder Examination; Eating Disorder Examination-Questionnaire; Emotional Eating Scale (adapted for children); Eating in the Absence of Hunger Questionnaire for Children and Adolescents; Participant Satisfaction Questionnaire; Therapist Feasibility Questionnaire.
26	C.T. Pedlow, H.M. Niemeier 2013	362 человека (42% м., 58% ж.)	Sociotropic Cognition Scale The Paffenbarger Physical Activity Questionnaire Body Shape Questionnaire Eating Disorder Examination-Questionnaire The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale
27	S.Racine, S.Martin. 2016	313 женщин, средний возраст 19,23 лет.	The urgency, pre-meditaion, perseverance, sensation seeking-positive urgency impulsive begavior scale (UPPS-P);

			Sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4; Eating disorder examination questionnaire; Eating pathology symptoms inventory; Dutch eating behavior questionnaire; Binge eating scale; Loss of control over eating scale; Alcohol use disorders identification test; Inventory of depression and anxiety symptoms-second edition.
28	P. Raynal, T. Melioli, H. Chabrol 2016	479 человек (96 м.; 383 ж.). Средний возраст – 21,2 года.	Eating Attitudes Test-26 Schizotypal Personality Questionnaire-Brief (SPQ-B) Personality Diagnostic Questionnaire-4 The Centre for Epidemiological Studies-Depression scale State-trait anger expression inventory-2
29	E. Reese, G. Pollert, J. Veilleux. 2015	1128 человек (60% ж.). Средний возраст – 30, 7 лет.	Action control scale; Eating disorders diagnostic scale; Implicit beliefs in willpower;
30	V.Renjan, P.McEvoy, et al. 2015	134 человека (131 ж., 3 м.), средний возраст – 24,34 года.	Intolerance of uncertainty scale – short form; Eating disorder examination questionnaire – version 5; Depression, anxiety and stress scale – 21; Clinical perfectionism questionnaire; Inventory of interpersonal problems; Rosenberg self-esteem scale; Repetitive thinking questionnaire.
31	J.K. Salwen, G.F. Hymowitz, S.M. Bannon, K.D. O'Leary 2015	383 человека (43.6% м., 56.4% ж.). Средний возраст – 19,36 лет.	Night Eating Questionnaire Childhood Trauma Questionnaire Perception of Teasing Scale Weight Related Abuse Questionnaire Questionnaire on Eating and Weight Patterns
32	F. Sampaio, S.Soneira, et al. 2015	85 женщин. Средний возраст – 18, 8 лет.	Beck depression inventory; State-trait anxiety inventory; Obsessive compulsive inventory – revised; Barratt impulsiveness scale; Eating disorder inventory II; Word accentuation test.
33	N.Schluter, R.Schmidt, et al. 2015	302 человека (171 ж., 131 м.). Средний возраст -18 лет.	Eating disorder examination questionnaire; Clinical impairment assessment.
34	S. J. Schulte. 2016	236 человек (83 м., 154 ж.). Средний возраст 19,78 лет.	Binge-eating scale Perceived Stress Scale Emotional Eating Scale

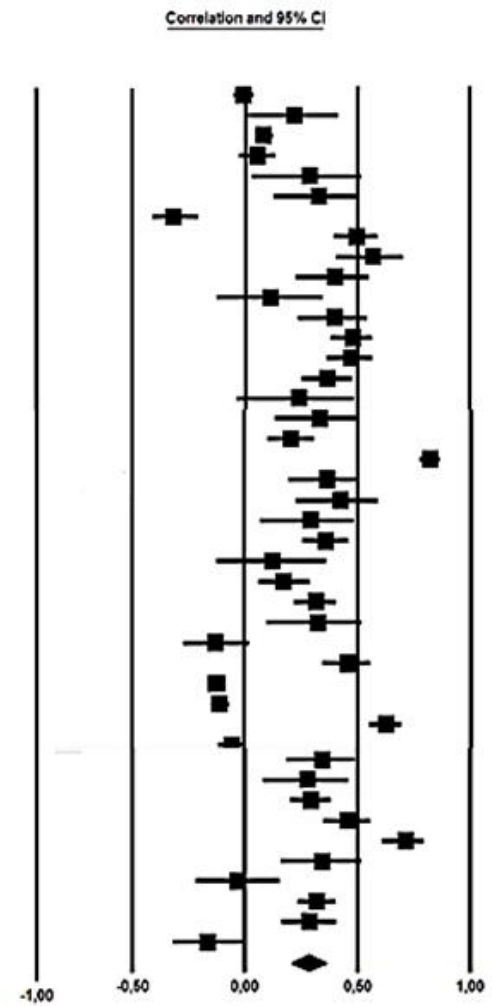
			The Weight- and Body-related Shame and Guilt Scale Obsessive-Compulsive Inventory The 20-Item Zung Self-Rating Depression Scale
35	A.Szczegielniak, K. Palka, et al. 2012	116 человек (85 ж., 31 м). Средний возраст – 17, 24 лет.	Eating Attitude test; Behavioral Four Questions Test.
36	A.Wagner, E.Stefano, et al. 2016	709 человек (228 м., 481 ж.). Средний возраст – 27,4 лет.	Eating disorder examination questionnaire; Short Form-12 Health Status Questionnaire;
37	R.M. Ward, M.C. Hay 2015	215 женщин. Средний возраст – 18,05 лет.	Eating Attitudes Test (EAT-26) Body Shape Questionnaire Helplessness, Hopelessness, and Helplessness Scale Brief COPE inventory Brief College Student Hassle Scale
38	G. Wollenberg, L.H. Shriver, G.E. Gates 2015	540 женщин. Средний возраст – 19,7 лет.	Eating Attitudes Test (EAT-26) Difficulties in Emotion Regulation Scale
39	L. Zysberg 2014	126 человек (31 м., 95 ж.). Средний возраст – 24,07 года.	Food Preoccupation Questionnaire Appearance Schema Inventory Schutte Emotional Intelligence Scale Audio-Visual Test of Emotional Intelligence International Big-5 Mini-Markers

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

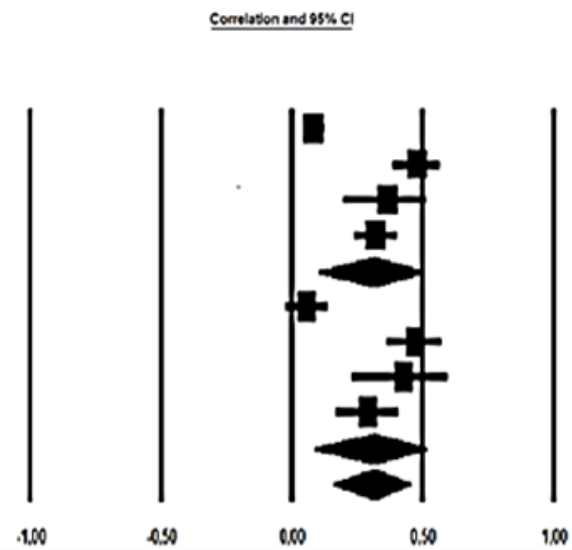


ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Study name	Subgroup within study	Outcome	Statistics for each study				
			Correlation	Lower	Upper	Z-Value	p-Value
				limit	limit		
Ambwani	females	Combined	-0.008	-0.052	0.037	-0.339	0.734
Ambwani	males		0.220	0.009	0.413	2.038	0.042
Boggiano	females	Combined	0.082	0.045	0.120	4.308	0.000
Boggiano	males	Combined	0.055	-0.025	0.134	1.349	0.177
Costarelli	females	Combined	0.289	0.031	0.511	2.190	0.029
Dennard	females	Combined	0.330	0.130	0.505	3.166	0.002
Diggins	both	Combined	-0.320	-0.420	-0.213	-5.644	0.000
Dodd	females	Combined	0.498	0.395	0.598	8.318	0.000
Dubovi	both	Combined	0.571	0.407	0.699	5.870	0.000
Eichen	females	Combined	0.401	0.226	0.551	4.272	0.000
Filairo	males	Combined	0.116	-0.126	0.345	0.942	0.346
Fisher	both	Combined	0.400	0.237	0.541	4.562	0.000
Fitzsimmons-Craft	females	Combined	0.479	0.385	0.563	8.809	0.000
Freireich	males	Combined	0.472	0.364	0.568	7.664	0.000
Goldschmidt1	both	Combined	0.367	0.253	0.471	5.964	0.000
Goldschmidt2	both	Combined	0.240	-0.038	0.484	1.696	0.090
Goldschmidt2	both	Combined	0.332	0.137	0.502	3.272	0.001
Fulton	both	Combined	0.208	0.102	0.309	3.802	0.000
Fulton	females		0.824	0.776	0.863	17.160	0.000
Hayhaki	females	Combined	0.365	0.199	0.510	4.150	0.000
James	males	Combined	0.428	0.230	0.592	4.015	0.000
Johnson	females	Combined	0.293	0.073	0.487	2.583	0.010
Gan1	both	Combined	0.362	0.259	0.457	6.502	0.000
Gan2	both						
Gratwick	females	Combined	0.125	-0.122	0.357	0.993	0.321
Gratwick	females	Combined	0.177	0.064	0.285	3.048	0.002
Griffiths	females	Combined	0.316	0.223	0.404	6.375	0.000
Martin	males		0.325	0.101	0.518	2.799	0.005
Martin	Both pre/post	Combined	-0.130	-0.271	0.017	-1.731	0.083
Kirsch	both	Combined	0.458	0.348	0.566	7.360	0.000
Mazzeo	females	Combined	-0.123	-0.160	-0.085	-6.357	0.000
Pedlow	males	Combined	-0.110	-0.147	-0.072	-5.665	0.000
Raynal	both	Combined	0.628	0.555	0.690	12.981	0.000
Racine	both	Combined	-0.056	-0.114	0.002	-1.888	0.059
Reese	both	Combined	0.344	0.185	0.485	4.103	0.000
Ronjan	both						
Salwen	females	Combined	0.279	0.083	0.455	2.766	0.006
Sampaio	both	Combined	0.292	0.200	0.379	6.021	0.000
Schluter	both	Combined	0.458	0.351	0.554	7.561	0.000
Schulte	both	Combined	0.714	0.611	0.793	9.509	0.000
Szczegielniak	both	Combined	0.347	0.159	0.511	3.514	0.000
Ward	females		-0.033	-0.217	0.153	-0.345	0.730
Wallenberg	females	Combined	0.321	0.238	0.399	7.265	0.000
Wagner	males	Combined	0.290	0.166	0.405	4.481	0.000
Zysberg	both	Combined	-0.164	-0.319	-0.001	-1.976	0.048
			0.283	0.204	0.358	6.794	0.000

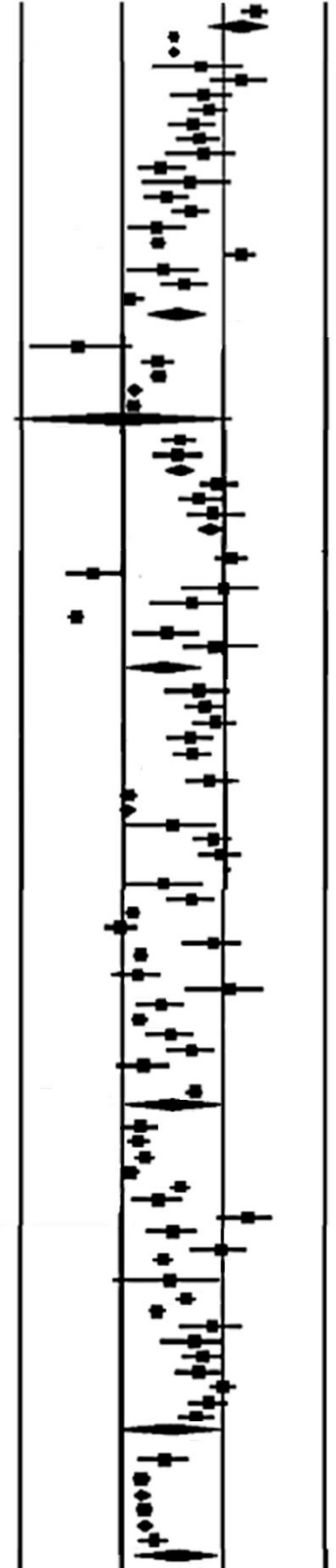


Study name	Subgroup within study	Outcome	Statistics for each study				
			Correlation	Lower	Upper	Z-Value	p-Value
				limit	limit		
Ambwani	females	combined	0.062	0.045	0.120	4.308	0.000
Boggiano	females	combined	0.479	0.385	0.583	8.809	0.000
Goldschmidt2	females	combined	0.385	0.199	0.510	4.150	0.000
Fulton	females	combined	0.321	0.238	0.399	7.265	0.000
Martin	females	combined	0.314	0.101	0.499	2.847	0.004
Ambwani	males	combined	0.055	-0.025	0.134	1.349	0.177
Boggiano	males	combined	0.472	0.364	0.568	7.664	0.000
Goldschmidt2	males	combined	0.428	0.230	0.592	4.015	0.000
Fulton	males	combined	0.290	0.166	0.405	4.481	0.000
Martin	males	combined	0.313	0.084	0.510	2.652	0.008
			0.313	0.159	0.452	3.891	0.000



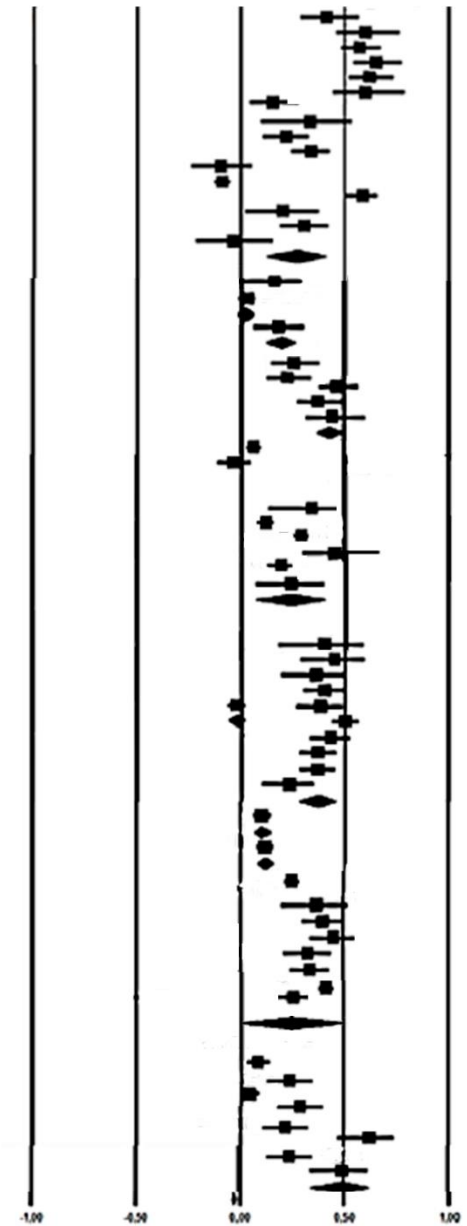
ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Outcome	Study name	Outcome	Statistics for each study				Correlation and 95% CI
			Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value p-Value	
Негативный эффект	Dennard	combined	0.560	0.592	0.718	3.959	0.000
Негативный эффект	Diggins	combined	0.591	0.425	0.719	5.010	0.000
Негативный эффект	Dodd	combined	0.372	0.304	0.340	2.700	0.000
Негативный эффект	Dubovi	combined	0.321	0.221	0.379	2.270	0.000
Негативный эффект	Eichen	combined	0.320	0.741	0.829	2.107	0.001
Негативный эффект	Filairo	combined	0.419	0.237	0.541	4.583	0.000
Негативный эффект	Fisher	combined	0.350	0.230	0.490	5.457	0.000
Негативный эффект	Fitzsimmons-Craft	combined	0.380	0.217	0.541	4.019	0.000
Негативный эффект	Goldschmidt1	combined	0.420	0.214	0.558	3.284	0.000
Негативный эффект	Hayhaki	combined	0.590	0.513	0.653	8.932	0.000
Негативный эффект	Johnson	combined	0.292	0.018	0.172	2.148	0.000
Негативный эффект	Griffith	combined	0.309	0.187	0.420	4.875	0.001
Негативный эффект	Martin	combined	0.346	0.217	0.315	7.345	0.000
Негативный эффект	Kirsch	combined	0.279	0.145	0.433	3.594	0.000
Негативный эффект	Mazzeo	combined	0.481	0.268	0.485	4.625	0.000
Негативный эффект	Racine	combined	0.651	0.573	0.734	4.153	0.000
Негативный эффект	Rerjan	combined	0.474	0.352	0.411	5.169	0.000
Негативный эффект	Sampaio	combined	0.307	0.201	0.324	7.529	0.000
Негативный эффект	Schulte	combined	0.288	0.386	0.437	5.825	0.001
Негативный эффект	Ward	combined	0.492	0.623	0.715	7.045	0.000
Негативный эффект			0.362	0.018	0.489	2.087	0.000
Чувство вины	Diggins	combined	0.421	0.322	0.488	3.245	0.000
Чувство вины	Dubovi	combined	0.386	0.075	0.117	2.014	0.000
Чувство вины	Eichen	combined	0.134	-0.104	0.320	2.534	0.002
Чувство вины	Johnson	combined	0.578	0.243	0.496	4.057	0.000
Чувство вины	Griffith	combined	0.325	0.141	0.823	1.167	0.001
Чувство вины			0.295	-0.062	0.830	1.657	0.001
Чувство стыда	Costarelli	combined	0.364	0.172	0.298	2.683	0.000
Чувство стыда	Dodd	combined	0.749	0.385	0.466	5.347	0.001
Чувство стыда	Fisher	combined	0.285	0.234	0.356	2.714	0.000
Чувство стыда	Griffith	combined	0.501	0.347	0.428	4.177	0.000
Чувство стыда	Kirsch	combined	0.326	0.148	0.323	2.189	0.001
Чувство стыда			0.415	0.271	0.612	4.480	0.000
Злость	Filairo	combined	0.234	0.155	0.276	2.611	0.000
Злость	Fitzsimmons-Craft	combined	0.108	-0.047	0.271	3.014	0.001
Злость	Goldschmidt1	combined	0.267	0.183	0.532	2.586	0.000
Злость			0.195	-0.038	0.484	1.696	0.001
Страх	Filairo	combined	0.314	0.284	0.351	2.169	0.001
Страх	Fitzsimmons-Craft	combined	0.104	-0.051	0.273	3.060	0.001
Страх	Goldschmidt1	combined	0.245	0.179	0.269	2.172	0.000
Страх			0.188	-0.038	0.484	1.696	0.001
Депрессия	Boggiano	combined	0.557	0.571	0.648	3.921	0.000
Депрессия	Dennard	combined	0.371	0.414	0.607	5.012	0.000
Депрессия	Diggins	combined	0.485	0.324	0.341	2.708	0.000
Депрессия	Dodd	combined	0.346	0.217	0.339	4.133	0.000
Депрессия	Filairo	combined	0.320	0.741	0.829	2.107	0.001
Депрессия	Fisher	combined	0.427	0.235	0.540	4.581	0.000
Депрессия	Fitzsimmons-Craft	combined	0.354	0.239	0.486	5.449	0.000
Депрессия	Goldschmidt1	combined	0.380	0.217	0.541	4.019	0.000
Депрессия	Goldschmidt2	combined	0.427	0.216	0.532	3.287	0.000
Депрессия	Fulton	combined	0.593	0.513	0.734	4.512	0.000
Депрессия	Frreich	combined	0.292	0.018	0.172	2.148	0.000
Депрессия	Hayhaki	combined	0.309	0.187	0.420	4.875	0.001
Депрессия	Gratwick	combined	0.417	0.217	0.315	3.300	0.000
Депрессия	Griffith	combined	0.269	0.145	0.433	3.594	0.000
Депрессия	Kirsch	combined	0.424	0.268	0.485	4.625	0.000
Депрессия	Mazzeo	combined	0.688	0.581	0.722	4.153	0.000
Депрессия	Pedlow	combined	0.474	0.352	0.411	5.169	0.000
Депрессия	Raynal	combined	0.307	0.201	0.324	7.529	0.000
Депрессия	Racine	combined	0.288	0.386	0.437	5.825	0.001
Депрессия	Reese	combined	0.433	0.623	0.715	4.013	0.000
Депрессия	Sampaio	combined	0.362	0.018	0.489	2.097	0.000
Депрессия	Schluter	combined	0.269	0.219	0.375	3.084	0.000
Депрессия	Schulte	combined	0.347	0.515	0.587	1.694	0.000
Депрессия	Szczegielniak	combined	0.331	0.329	0.471	3.579	0.000
Депрессия	Wollenberg	combined	0.450	0.678	0.699	4.218	0.000
Депрессия	Wagner	combined	0.247	0.374	0.418	3.176	0.000
Депрессия			0.312	0.126	0.403	3.604	0.000
Недоверие к окружающим	Dubovi	combined	0.349	0.182	0.354	2.014	0.000
Недоверие к окружающим	Filairo	combined	0.233	0.031	0.122	4.118	0.000
Недоверие к окружающим	Fitzsimmons-Craft	combined	0.372	0.304	0.340	2.700	0.000
Недоверие к окружающим	James	combined	0.142	0.221	0.379	3.270	0.000
Недоверие к окружающим	Johnson	combined	0.065	0.034	0.121	2.167	0.001
Недоверие к окружающим	Gan1	combined	0.019	0.037	0.051	1.514	0.000
Недоверие к окружающим	Griffith	combined	0.102	0.056	0.101	2.483	0.000
Недоверие к окружающим	Martin	combined	0.380	0.217	0.541	4.019	0.000
Недоверие к окружающим	Kirsch	combined	0.034	0.014	0.058	1.253	0.000
Недоверие к окружающим	Mazzeo	combined	0.090	0.025	0.123	1.532	0.000
Недоверие к окружающим	Raynal	combined	0.292	0.018	0.172	2.148	0.000
Недоверие к окружающим	Reese	combined	0.089	0.187	0.194	1.875	0.001
Недоверие к окружающим	Salween	combined	0.046	0.017	0.115	2.345	0.000
Недоверие к окружающим	Sampaio	combined	0.079	0.045	0.133	3.594	0.000
Недоверие к окружающим	Schluter	combined	0.181	0.086	0.085	1.625	0.000
Недоверие к окружающим	Schulte	combined	0.051	0.053	0.104	1.153	0.000
Недоверие к окружающим	Szczegielniak	combined	0.074	0.052	0.111	1.063	0.000
Недоверие к окружающим	Wagner	combined	0.117	0.101	0.124	1.179	0.000
Недоверие к окружающим	Zysberg	combined	0.088	0.046	0.097	1.025	0.001
Недоверие к окружающим			0.064	0.014	0.089	2.710	0.001
Социальная поддержка	Dennard	combined	0.893	0.487	0.577	2.678	0.000
Социальная поддержка	Gan1	combined	0.436	0.640	0.721	5.315	0.000
Социальная поддержка	Gan2	combined	0.515	0.581	0.632	6.507	0.000
Социальная поддержка	Martin	combined	0.744	0.735	0.824	9.638	0.000
Социальная поддержка	Racine	combined	0.398	0.682	0.751	11.109	0.001
Социальная поддержка	Szczegielniak	combined	0.815	0.441	0.573	8.563	0.000
Социальная поддержка	Wollenberg	combined	0.632	0.573	0.599	7.172	0.000
Социальная поддержка			0.712	0.522	0.681	10.950	0.000



ПРИЛОЖЕНИЕ 4 (ПРОДОЛЖЕНИЕ)

Outcome	Study name	Outcome	Statistics for each study					Correlation and 95% CI
			Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	
Тревожность	Ambvani	combined	0.674	0.103	0.308	3.911	0.000	
Тревожность	Costarelli	combined	0.593	0.084	0.119	1.015	0.000	
Тревожность	Diggins	combined	0.729	0.115	0.250	2.714	0.000	
Тревожность	Frreich	combined	0.652	0.043	0.179	1.270	0.000	
Тревожность	Goldschmidt1	combined	0.543	0.027	0.136	2.107	0.000	
Тревожность	Goldschmidt2	combined	0.422	0.219	0.388	1.583	0.000	
Тревожность	Kirsch	combined	0.750	0.231	0.346	2.411	0.000	
Тревожность	Mazzoo	combined	0.248	0.275	0.411	1.025	0.000	
Тревожность	Racine	combined	0.239	0.054	0.112	3.284	0.000	
Тревожность	Ronjan	combined	0.451	0.014	0.057	1.732	0.000	
Тревожность	Salwen	combined	0.515	0.024	0.182	2.148	0.000	
Тревожность	Ward	combined	0.340	0.019	0.097	1.873	0.001	
Тревожность	Wollenberg	combined	0.317	0.173	0.386	2.001	0.000	
Тревожность	Zysberg	combined	0.277	0.182	0.485	3.003	0.000	
Тревожность			0.497	0.059	0.486	2.479	0.000	
Отказ от пищи	Diggins	combined	0.211	0.232	0.417	2.248	0.000	
Отказ от пищи	Frreich	combined	0.313	0.096	0.138	2.869	0.000	
Отказ от пищи	Goldschmidt2	combined	0.427	0.115	0.887	3.743	0.000	
Отказ от пищи	Gratwick	combined	0.368	0.298	0.583	4.966	0.000	
Отказ от пищи			0.319	0.146	0.542	3.220	0.000	
Аффективность	Frreich	combined	0.467	0.117	0.387	2.577	0.000	
Аффективность	James	combined	0.429	0.076	0.153	3.315	0.000	
Аффективность	Gratwick	combined	0.215	0.181	0.332	6.423	0.000	
Аффективность	Martin	combined	0.148	0.235	0.358	3.187	0.000	
Аффективность	Raynal	combined	0.337	0.082	0.141	3.544	0.000	
Аффективность	Reese	combined	0.219	0.141	0.294	2.963	0.000	
Аффективность	Szczegielniak	combined	0.232	0.273	0.365	4.178	0.000	
Аффективность			0.277	0.159	0.345	5.095	0.000	
Потери контроля	Filaire	combined	0.204	0.155	0.376	2.401	0.000	
Потери контроля	Fitzsimmons-Craft	combined	0.118	0.043	0.171	3.016	0.001	
Потери контроля	Goldschmidt1	combined	0.237	0.113	0.332	2.177	0.000	
Потери контроля			0.146	0.032	0.252	1.015	0.000	
Потери контроля	Filaire	combined	0.274	0.001	0.151	2.137	0.001	
Потери контроля	Fitzsimmons-Craft	combined	0.103	0.011	0.173	3.189	0.000	
Потери контроля	Goldschmidt1	combined	0.239	0.009	0.184	2.152	0.000	
Потери контроля			0.181	0.008	0.371	2.041	0.000	
Дистресс	Boggiano	combined	0.557	0.571	0.648	4.924	0.000	
Дистресс	Costarelli	combined	0.485	0.324	0.341	2.788	0.000	
Дистресс	Diggins	combined	0.346	0.217	0.339	6.133	0.000	
Дистресс	Dodd	combined	0.620	0.741	0.829	2.187	0.001	
Дистресс	Eichen	combined	0.427	0.235	0.540	4.581	0.000	
Дистресс	Fisher	combined	0.354	0.239	0.486	5.449	0.000	
Дистресс	Frreich	combined	0.524	0.272	0.541	4.019	0.000	
Дистресс	Goldschmidt2	combined	0.427	0.218	0.532	3.287	0.000	
Дистресс	Fulton	combined	0.292	0.198	0.272	6.145	0.000	
Дистресс	James	combined	0.309	0.187	0.420	4.875	0.001	
Дистресс	Johnson	combined	0.433	0.217	0.315	3.380	0.000	
Дистресс	Gan2	combined	0.289	0.145	0.433	3.594	0.000	
Дистресс	Gratwick	combined	0.424	0.266	0.437	8.625	0.000	
Дистресс	Martin	combined	0.811	0.561	0.722	4.153	0.000	
Дистресс	Padlow	combined	0.474	0.352	0.411	5.169	0.000	
Дистресс	Raynal	combined	0.307	0.201	0.324	7.529	0.000	
Дистресс	Reese	combined	0.289	0.388	0.437	5.825	0.001	
Дистресс	Ronjan	combined	0.433	0.823	0.715	4.013	0.000	
Дистресс	Salwen	combined	0.382	0.018	0.489	8.097	0.000	
Дистресс	Schluter	combined	0.289	0.219	0.375	3.084	0.000	
Дистресс	Szczegielniak	combined	0.347	0.515	0.587	3.694	0.000	
Дистресс	Ward	combined	0.331	0.329	0.471	6.579	0.000	
Дистресс	Wagner	combined	0.450	0.678	0.690	4.248	0.000	
Дистресс	Zysberg	combined	0.247	0.374	0.418	3.176	0.000	
Дистресс			0.450	0.278	0.451	7.441	0.000	
Социальное сравнение	Ambvani	combined	0.372	0.304	0.425	2.774	0.000	
Социальное сравнение	Dubovi	combined	0.621	0.227	0.338	3.229	0.000	
Социальное сравнение	Frreich	combined	0.519	0.432	0.684	6.514	0.000	
Социальное сравнение	Goldschmidt1	combined	0.322	0.258	0.478	4.481	0.000	
Социальное сравнение	Gratwick	combined	0.346	0.277	0.496	6.038	0.000	
Социальное сравнение	Reese	combined	0.617	0.326	0.577	3.530	0.000	
Социальное сравнение	Szczegielniak	combined	0.586	0.418	0.628	2.148	0.001	
Социальное сравнение	Wagner	combined	0.637	0.378	0.409	4.075	0.001	
Социальное сравнение			0.520	0.340	0.616	5.774	0.000	



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Анкета оценки удовлетворенности обучающегося организационными характеристиками ВУЗа

Инструкция: Уважаемый респондент! Ниже представлены вопросы относительно вашей удовлетворенности или неудовлетворенности различными составляющими учебного процесса. Постарайтесь оценить свои ощущения и отметьте наиболее подходящий для вас вариант по каждому вопросу.

№		Совсем не удовлетворен(а)	Частично не удовлетворен(а)	Не знаю	Частично удовлетворен(а)	Полностью удовлетворен(а)
Оцените, пожалуйста, насколько вы удовлетворены:						
1	Ассортиментом пищи, предоставленным в столовой					
2	Количеством дисциплин в течение учебной недели					
3	Оформлением аудиторий, в которых у вас проходят занятия					
4	Подходом преподавателей к учебному процессу					
5	Своей осведомленностью о получении психологической помощи в рамках университета					
6	Количеством мест и атмосферой в помещении столовой					
7	Количеством самостоятельной работы, необходимой для выполнения					
8	Удобством мебели, комфортностью освещения в аудиториях					
9	Взаимодействием преподавателей с вами					

10	Качеством психологической помощи, предоставляемой в рамках университета					
11	Стоимостью блюд, продаваемых в столовой					
12	Распределением свободного времени и времени, уделяемого обучению					
13	Наличием современных технологий, используемых в процессе обучения					
14	Качеством подачи учебного материала во время занятий					
15	Количеством внимания, которое уделяется вашему психологическому состоянию во время обучения					
16	Качеством пищи, предоставляемой в столовой					
17	Сложностью изучаемых дисциплин					
18	Ресурсами, предоставляемыми для свободного пользования в процессе обучения					
19	Заинтересованностью преподавателя в вашем профессиональном развитии					
20	Мерами психологической помощи, которую вы можете получить в рамках университета					

Таблица 5

Особенности взаимосвязи выраженности нарушений пищевого поведения со степенью удовлетворенности организационными характеристиками образовательной среды

	Интегративный показатель выраженности нарушений пищевого поведения
<i>1 курс (начало года)</i>	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,413*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,142**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,035
Удовлетворенность организацией столовой	-,692*
Доступность психологической помощи	-,816*
<i>1 курс (конец года)</i>	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,436*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,145**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,037
Удовлетворенность организацией столовой	-,698*
Доступность психологической помощи	-,821*
<i>2 курс (начало года)</i>	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,433*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,142**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,036
Удовлетворенность организацией столовой	-,695*
Доступность психологической помощи	-,823*
<i>2 курс (конец года)</i>	

Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,442*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,148**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,033
Удовлетворенность организацией столовой	-,702*
Доступность психологической помощи	-,826*
3 курс (начало года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,430*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,140**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,037
Удовлетворенность организацией столовой	-,691*
Доступность психологической помощи	-,829*
3 курс (конец года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,440*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,148**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,037
Удовлетворенность организацией столовой	-,706*
Доступность психологической помощи	-,829*
4 курс (начало года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,437*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,146**
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,036
Удовлетворенность организацией столовой	-,693*
Доступность психологической помощи	-,827*
4 курс (конец года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,445*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,158*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,042
Удовлетворенность организацией столовой	-,713*
Доступность психологической помощи	-,838*
5 курс (начало года)	

Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,432*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,152*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,036
Удовлетворенность организацией столовой	-,695*
Доступность психологической помощи	-,826*
5 курс (конец года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,448*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,156*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,045
Удовлетворенность организацией столовой	-,718*
Доступность психологической помощи	-,837*
6 курс (начало года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,438*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,153*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,039
Удовлетворенность организацией столовой	-,696*
Доступность психологической помощи	-,834*
6 курс (конец года)	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,443*
Удовлетворенность стилем преподавания	-,167*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,042
Удовлетворенность организацией столовой	-,719*
Доступность психологической помощи	-,852*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

Таблица 8

Особенности взаимосвязи выраженности нарушений пищевого поведения с межличностными характеристиками образовательной среды

	Интегративный показатель выраженности нарушений пищевого поведения
<i>1 курс (начало года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,859* / ,872*
Принятие других / непринятие других	-,102 / ,098
Внутренний контроль / внешний контроль	-,086 / ,049
Принятие себя / непринятие себя	-,633* / ,705*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,876* / ,895*
Доминирование / ведомость	-,046 / ,034
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,246*
Мотивация к обучению	-,031
Самооценка	-,143**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,015
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,567*
<i>1 курс (конец года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,871* / ,883*
Принятие других / непринятие других	-,105 / ,096
Внутренний контроль / внешний контроль	-,084 / ,046

Принятие себя / неприятие себя	-,635* / ,709*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,864* / ,872*
Доминирование / ведомость	-,049 / ,031
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,253*
Мотивация к обучению	-,038
Самооценка	-,141**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,017
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,566*
2 курс (начало года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,863* / ,877*
Принятие других / неприятие других	-,107 / ,098
Внутренний контроль / внешний контроль	-,082 / ,044
Принятие себя / неприятие себя	-,636* / ,719*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,874* / ,878*
Доминирование / ведомость	-,051 / ,036
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,264*
Мотивация к обучению	-,035
Самооценка	-,144**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,024
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,571*
2 курс (конец года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,872* / ,880*
Принятие других / неприятие других	-,105 / ,101
Внутренний контроль / внешний контроль	-,086 / ,049

Принятие себя / неприятие себя	-,637* / ,706*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,881* / ,875*
Доминирование / ведомость	-,049 / ,038
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,270*
Мотивация к обучению	-,036
Самооценка	-,142**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,028
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,576*
3 курс (начало года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,865* / ,868*
Принятие других / неприятие других	-,104 / ,099
Внутренний контроль / внешний контроль	-,083 / ,047
Принятие себя / неприятие себя	-,629* / ,706*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,870* / ,876*
Доминирование / ведомость	-,053 / ,034
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,257*
Мотивация к обучению	-,039
Самооценка	-,141**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,028
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,574*
3 курс (конец года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,869* / ,872*
Принятие других / неприятие других	-,102 / ,097
Внутренний контроль / внешний контроль	-,082 / ,048

Принятие себя / неприятие себя	-,630* / ,704*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,879* / ,870*
Доминирование / ведомость	-,052 / ,037
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,267*
Мотивация к обучению	-,041
Самооценка	-,145**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,033
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,578*
<i>4 курс (начало года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,863* / ,868*
Принятие других / неприятие других	-,107 / ,099
Внутренний контроль / внешний контроль	-,083 / ,044
Принятие себя / неприятие себя	-,629* / ,719*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,872* / ,876*
Доминирование / ведомость	-,055 / ,034
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,261*
Мотивация к обучению	-,036
Самооценка	-,142**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,028
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,569*
<i>4 курс (конец года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,879* / ,881*
Принятие других / неприятие других	-,105 / ,095
Внутренний контроль / внешний контроль	-,088 / ,053

Принятие себя / неприятие себя	-,646* / ,712*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,884* / ,878*
Доминирование / ведомость	-,055 / ,040
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,304*
Мотивация к обучению	-,048
Самооценка	-,148**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,042
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,583*
5 курс (начало года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,864* / ,869*
Принятие других / неприятие других	-,103 / ,100
Внутренний контроль / внешний контроль	-,085 / ,045
Принятие себя / неприятие себя	-,631* / ,705*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,873* / ,872*
Доминирование / ведомость	-,051 / ,029
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,248*
Мотивация к обучению	-,036
Самооценка	-,141**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,030
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,572*
5 курс (конец года)	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,877* / ,883*
Принятие других / неприятие других	-,105 / ,097
Внутренний контроль / внешний контроль	-,086 / ,058

Принятие себя / неприятие себя	-,651* / ,710*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,889* / ,874*
Доминирование / ведомость	-,053 / ,045
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,312*
Мотивация к обучению	-,044
Самооценка	-,146**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,043
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,588*
<i>6 курс (начало года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,865* / ,866*
Принятие других / неприятие других	-,104 / ,097
Внутренний контроль / внешний контроль	-,083 / ,045
Принятие себя / неприятие себя	-,630* / ,706*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,869* / ,874*
Доминирование / ведомость	-,051 / ,033
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,251*
Мотивация к обучению	-,038
Самооценка	-,143**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,028
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,574*
<i>6 курс (конец года)</i>	
Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд	
Адаптация / дезадаптация	-,884* / ,890*
Принятие других / неприятие других	-,107 / ,094
Внутренний контроль / внешний контроль	-,083 / ,057

Принятие себя / неприятие себя	-,649* / ,717*
Эмоциональный комфорт / эмоциональный дискомфорт	-,881* / ,878*
Доминирование / ведомость	-,057 / ,043
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа» Авдиенко	
Идентичность со средой	-,317*
Мотивация к обучению	-,046
Самооценка	-,148**
Уровень развитие профессиональной направленности	-,056
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,594*

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица 14

Особенности взаимосвязи выраженности нарушений пищевого поведения с психологическими характеристиками образовательной среды

	Интегративный показатель выраженности нарушений пищевого поведения
<i>1 курс (начало года)</i>	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,793*
Личностная тревожность	,783*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,890*
Когнитивно-аффективная субшкала	,627*
Соматические проявления	,688*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,071
Дистанцирование	,094
Самоконтроль	-,088
Поиск социальной поддержки	-,416*
Принятие ответственности	-,065
Бегство-избегание	,761*
Планирование решения проблемы	-,051
Положительная переоценка	-,042
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивные отношения	-,399*
Автономия	-,032
Управление средой	-,412*
Личностный рост	-,095
Цели в жизни	-,024
Самопринятие	-,835*
Психологическое благополучие	-,785*
Шкала академической мотивации	

Познавательная мотивация	-,057
Мотивация достижения	-,088
Мотивация саморазвития	-,042
Мотивация самоуважения	,133**
Интроецированная мотивация	,064
Экстернальная мотивация	,092
Амотивация	,061
1 курс (конец года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,789*
Личностная тревожность	,746*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,892*
Когнитивно-аффективная субшкала	,549*
Соматические проявления	,648*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,065
Дистанцирование	,073
Самоконтроль	-,079
Поиск социальной поддержки	-,401*
Принятие ответственности	-,064
Бегство-избегание	,747*
Планирование решения проблемы	-,050
Положительная переоценка	-,046
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,402*
Автономия	-,028
Управление средой	-,749*
Личностный рост	-,106
Цели в жизни	-,044
Самопринятие	-,837*
Психологическое благополучие	-,877*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,089
Мотивация достижения	-,092
Мотивация саморазвития	-,043

Мотивация самоуважения	,138**
Интроецированная мотивация	,075
Экстернальная мотивация	,092
Амотивация	,070
2 курс (начало года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,752*
Личностная тревожность	,721*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,785*
Когнитивно-аффективная субшкала	,462*
Соматические проявления	,638*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,066
Дистанцирование	,079
Самоконтроль	-,072
Поиск социальной поддержки	-,317*
Принятие ответственности	-,068
Бегство-избегание	,729*
Планирование решения проблемы	-,067
Положительная переоценка	-,048
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,488*
Автономия	-,038
Управление средой	-,753*
Личностный рост	-,108
Цели в жизни	-,057
Самопринятие	-,852*
Психологическое благополучие	-,875*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,092
Мотивация достижения	-,094
Мотивация саморазвития	-,056
Мотивация самоуважения	,142**
Интроецированная мотивация	,062
Экстернальная мотивация	,091

Амотивация	,065
2 курс (конец года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,784*
Личностная тревожность	,746*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,788*
Когнитивно-аффективная субшкала	,492*
Соматические проявления	,679*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,075
Дистанцирование	,095
Самоконтроль	-,063
Поиск социальной поддержки	-,207*
Принятие ответственности	-,054
Бегство-избегание	,763*
Планирование решения проблемы	-,059
Положительная переоценка	-,082
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,612*
Автономия	-,046
Управление средой	-,739*
Личностный рост	-,084
Цели в жизни	-,064
Самопринятие	-,867*
Психологическое благополучие	-,889*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,091
Мотивация достижения	-,092
Мотивация саморазвития	-,063
Мотивация самоуважения	,149**
Интроецированная мотивация	,063
Экстернальная мотивация	,079
Амотивация	,068
3 курс (начало года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	

Ситуативная тревожность	,780*
Личностная тревожность	,755*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,793*
Когнитивно-аффективная субшкала	,465*
Соматические проявления	,677*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,067
Дистанцирование	,080
Самоконтроль	-,077
Поиск социальной поддержки	-,148**
Принятие ответственности	-,051
Бегство-избегание	,730*
Планирование решения проблемы	-,064
Положительная переоценка	-,073
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,610*
Автономия	-,056
Управление средой	-,738*
Личностный рост	-,105
Цели в жизни	-,051
Самопринятие	-,868*
Психологическое благополучие	-,892*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,090
Мотивация достижения	-,096
Мотивация саморазвития	-,058
Мотивация самоуважения	,137**
Интроецированная мотивация	,077
Экстернальная мотивация	,073
Амотивация	,074
<i>3 курс (конец года)</i>	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,798*
Личностная тревожность	,766*
Шкала депрессии Бека	

Общий уровень	,795*
Когнитивно-аффективная субшкала	,457*
Соматические проявления	,683*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,071
Дистанцирование	,076
Самоконтроль	-,082
Поиск социальной поддержки	-,146**
Принятие ответственности	-,053
Бегство-избегание	,742*
Планирование решения проблемы	-,067
Положительная переоценка	-,079
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,618*
Автономия	-,054
Управление средой	-,742*
Личностный рост	-,105
Цели в жизни	-,052
Самопринятие	-,858*
Психологическое благополучие	-,886*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,089
Мотивация достижения	-,096
Мотивация саморазвития	-,062
Мотивация самоуважения	,135**
Интроецированная мотивация	,076
Экстернальная мотивация	,075
Амотивация	,081
4 курс (начало года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,782*
Личностная тревожность	,757*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,790*
Когнитивно-аффективная субшкала	,468*
Соматические проявления	,672*

Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,072
Дистанцирование	,083
Самоконтроль	-,076
Поиск социальной поддержки	-,139**
Принятие ответственности	-,055
Бегство-избегание	,732*
Планирование решения проблемы	-,064
Положительная переоценка	-,081
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,632*
Автономия	-,058
Управление средой	-,744*
Личностный рост	-,101
Цели в жизни	-,062
Самопринятие	-,879*
Психологическое благополучие	-,895*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,090
Мотивация достижения	-,096
Мотивация саморазвития	-,058
Мотивация самоуважения	,138**
Интроецированная мотивация	,077
Экстернальная мотивация	,076
Амотивация	,072
4 курс (конец года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,803*
Личностная тревожность	,779*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,812*
Когнитивно-аффективная субшкала	,470*
Соматические проявления	,698*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,075
Дистанцирование	,071

Самоконтроль	-,089
Поиск социальной поддержки	-,143**
Принятие ответственности	-,056
Бегство-избегание	,764*
Планирование решения проблемы	-,063
Положительная переоценка	-,088
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,604*
Автономия	-,057
Управление средой	-,755*
Личностный рост	-,105
Цели в жизни	-,056
Самопринятие	-,872*
Психологическое благополучие	-,899*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,089
Мотивация достижения	-,091
Мотивация саморазвития	-,066
Мотивация самоуважения	,132**
Интроецированная мотивация	,078
Экстернальная мотивация	,073
Амотивация	,084
5 курс (начало года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,782*
Личностная тревожность	,753*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,787*
Когнитивно-аффективная субшкала	,466*
Соматические проявления	,670*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,069
Дистанцирование	,087
Самоконтроль	-,072
Поиск социальной поддержки	-,142**
Принятие ответственности	-,053

Бегство-избегание	,731*
Планирование решения проблемы	-,066
Положительная переоценка	-,085
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,632*
Автономия	-,064
Управление средой	-,741*
Личностный рост	-,098
Цели в жизни	-,066
Самопринятие	-,881*
Психологическое благополучие	-,893*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,096
Мотивация достижения	-,092
Мотивация саморазвития	-,063
Мотивация самоуважения	,142**
Интроецированная мотивация	,079
Экстернальная мотивация	,072
Амотивация	,075
5 курс (конец года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,811*
Личностная тревожность	,780*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,809*
Когнитивно-аффективная субшкала	,477*
Соматические проявления	,693*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,074
Дистанцирование	,073
Самоконтроль	-,089
Поиск социальной поддержки	-,147**
Принятие ответственности	-,060
Бегство-избегание	,767*
Планирование решения проблемы	-,061
Положительная переоценка	-,092

Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,611*
Автономия	-,057
Управление средой	-,752*
Личностный рост	-,105
Цели в жизни	-,064
Самопринятие	-,879*
Психологическое благополучие	-,896*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,089
Мотивация достижения	-,097
Мотивация саморазвития	-,070
Мотивация самоуважения	,136**
Интроецированная мотивация	,078
Экстернальная мотивация	,081
Амотивация	,079
6 курс (начало года)	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,781*
Личностная тревожность	,750*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,789*
Когнитивно-аффективная субшкала	,472*
Соматические проявления	,673*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,073
Дистанцирование	,085
Самоконтроль	-,071
Поиск социальной поддержки	-,146**
Принятие ответственности	-,056
Бегство-избегание	,734*
Планирование решения проблемы	-,068
Положительная переоценка	-,083
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,636*
Автономия	-,061

Управление средой	-,745*
Личностный рост	-,099
Цели в жизни	-,063
Самопринятие	-,887*
Психологическое благополучие	-,896*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,096
Мотивация достижения	-,096
Мотивация саморазвития	-,065
Мотивация самоуважения	,141**
Интроецированная мотивация	,068
Экстернальная мотивация	,073
Амотивация	,079
<i>6 курс (конец года)</i>	
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина	
Ситуативная тревожность	,815*
Личностная тревожность	,788*
Шкала депрессии Бека	
Общий уровень	,823*
Когнитивно-аффективная субшкала	,486*
Соматические проявления	,707*
Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса	
Конфронтация	,079
Дистанцирование	,075
Самоконтроль	-,086
Поиск социальной поддержки	-,149**
Принятие ответственности	-,067
Бегство-избегание	,776*
Планирование решения проблемы	-,065
Положительная переоценка	-,093
Шкала психологического благополучия Рифф	
Позитивное отношение	-,618*
Автономия	-,056
Управление средой	-,755*
Личностный рост	-,101
Цели в жизни	-,067

Самопринятие	-,883*
Психологическое благополучие	-,897*
Шкала академической мотивации	
Познавательная мотивация	-,093
Мотивация достижения	-,094
Мотивация саморазвития	-,072
Мотивация самоуважения	,139**
Интроецированная мотивация	,077
Экстернальная мотивация	,085
Амотивация	,078

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Таблица 15

Анализ данных по каждой специальности при помощи статистического критерия Крускала-Уоллиса

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	$H_{\text{кр}}^*$ Kruska l-Wallis
I курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	8,69	7,84	8,23	7,64	8,21	7,63	8,11	8,09	7,82	7,17	8,96	8,34	7,56	7,31	8,55	8,60	11,25
Булимия	7,34	8,03	7,62	8,05	7,65	7,33	8,02	7,54	7,28	8,14	7,92	8,01	7,80	7,69	8,12	7,93	8,13
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	8,01	7,85	8,34	7,99	8,16	8,20	7,94	8,38	7,65	8,29	7,15	8,06	8,01	7,94	7,93	8,02	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	6,87	7,03	6,92	6,46	7,33	7,08	6,92	6,84	7,13	7,15	6,65	6,80	7,38	7,11	6,91	7,73	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	7,92
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	

Ситуативная тревожность	53,16	54,42	49,56	51,90	50,36	58,33	56,41	50,29	48,56	51,14	52,78	55,43	48,69	47,37	49,36	51,72	4,52
Личностная тревожность	48,26	51,53	50,39	54,16	52,42	56,92	57,30	53,55	56,81	54,93	47,47	53,20	56,44	52,78	54,26	50,21	5,21
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	24,73	24,11	20,52	23,38	18,88	18,23	20,74	17,45	17,91	18,22	19,56	17,32	20,57	22,14	21,33	23,66	3,63
Когнитивно-аффективная субшкала	10,22	11,65	9,23	10,41	9,87	8,57	8,33	7,16	7,72	7,31	6,48	8,29	8,57	9,38	6,22	10,31	5,28
Субшкала соматических проявлений	14,55	13,10	11,79	3,85	9,21	10,56	12,56	10,17	10,82	11,32	13,96	9,44	12,23	9,86	11,25	13,20	2,59
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	47,55	37,80	39,06	47,50	39,11	42,33	37,32	50,23	43,21	51,23	50,52	53,48	42,61	49,43	50,72	35,54	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	1,81	2,35	2,93	1,77	3,02	1,65	2,53	2,84	1,23	2,25	2,88	3,09	2,98	1,99	2,52	1,85	7,09

Автономия	2,33	3,54	2,45	3,36	3,63	2,24	3,14	4,05	2,42	2,43	3,32	2,61	2,26	3,59	2,58	3,13	6,54
Управление средой	1,29	2,02	1,21	1,68	2,57	1,66	2,45	1,33	2,31	1,24	1,22	2,12	1,28	1,49	2,38	1,36	21,18
Личностный рост	5,25	5,83	6,17	4,49	5,45	5,93	5,24	5,35	4,29	5,11	6,15	5,46	4,26	4,98	5,07	5,98	15,62
Цели в жизни	4,23	4,95	5,14	5,03	4,45	4,28	5,07	4,23	5,21	4,15	4,08	4,27	5,13	4,87	5,21	4,91	9,81
Самопринятие	2,65	2,43	3,37	2,58	2,91	3,04	2,19	3,55	2,36	2,07	3,13	2,34	3,71	2,38	2,53	2,52	12,66
Психологическое благополучие	2,88	2,79	2,16	3,15	2,95	2,97	2,86	2,85	3,03	2,71	2,32	2,41	2,97	2,81	2,92	2,85	18,05
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,69	11,52	11,68	10,55	10,51	11,33	10,68	11,32	10,48	10,63	11,64	11,53	10,65	10,48	11,57	10,66	6,54
Мотивация достижения	9,13	9,58	10,04	10,61	9,12	10,01	9,83	10,25	10,53	9,94	9,36	10,52	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,92	17,19	16,32	16,57	17,18	16,21	17,78	17,50	16,37	16,23	16,38	17,51	17,82	16,68	16,49	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,21	16,75	17,59	16,32	17,21	16,46	16,22	17,37	16,11	16,28	16,41	10,07
Амотивация	8,38	8,51	9,02	9,13	8,48	9,71	8,38	9,54	8,31	9,19	9,52	8,12	8,33	8,11	8,49	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	48,91	49,28	48,73	48,63	49,55	49,11	48,13	48,55	49,81	49,69	48,11	48,93	49,55	49,18	48,32	49,27	10,54
Принятие других	10,75	10,98	9,90	10,75	9,71	10,23	9,73	10,02	9,32	10,77	10,05	10,34	9,46	9,84	10,07	10,55	8,61
Интернальность	36,82	35,13	37,18	36,92	36,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	36,82	37,41	36,88	37,11	36,18	5,92
Самовосприятие	23,37	23,34	24,05	23,96	24,13	24,64	23,84	23,15	23,73	23,13	24,82	24,11	23,33	24,08	23,81	23,33	11,68

Эмоциональная комфортность	9,11	10,08	9,21	9,68	10,57	9,66	10,45	9,33	10,31	9,24	9,82	10,12	10,28	9,49	9,38	10,36	19,67
Стремление к доминированию	7,81	8,06	7,97	8,70	7,33	7,23	7,38	7,89	8,12	8,11	7,88	7,95	7,46	8,04	8,86	7,12	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	1,37	2,82	2,04	1,99	2,37	2,54	1,83	1,55	2,51	2,74	2,33	1,58	1,86	2,13	2,08	2,86	4,47
Мотивация к обучению	1,32	1,05	2,08	2,12	1,09	1,57	1,36	1,77	2,09	2,24	1,76	1,55	2,34	2,60	2,08	1,94	6,78
Самооценка	1,08	1,22	1,57	1,17	1,56	1,48	1,03	1,82	2,01	1,94	1,25	1,37	1,35	1,12	1,54	1,39	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	2,94	3,26	3,07	2,88	2,99	3,67	3,59	3,07	2,54	2,63	3,27	3,56	3,09	2,80	2,91	3,57	8,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	2,86	2,77	3,15	2,67	2,55	3,09	2,15	2,47	2,85	3,16	2,76	2,51	2,11	3,01	2,90	2,41	7,11
Анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	53,81	53,22	54,28	54,01	53,66	53,09	54,12	53,75	54,29	54,61	53,85	53,06	54,87	53,09	53,66	53,54	11,56
Удовлетворенность стилем преподавания	52,41	53,67	52,43	52,87	53,18	53,09	52,08	52,11	52,67	53,49	53,58	54,27	54,06	53,99	53,01	52,73	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	38,49	37,50	38,56	38,17	37,95	37,04	38,44	38,57	37,09	37,85	38,42	38,17	38,15	37,15	37,94	37,88	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70

Доступность психологической помощи	49,58	49,08	48,86	48,73	49,02	49,27	48,37	48,29	49,37	49,22	48,97	48,32	49,08	49,00	48,66	48,52	9,52
1 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	10,78
Булимия	7,12	6,02	6,85	7,34	7,19	7,08	6,58	6,33	7,28	7,92	6,54	6,98	7,15	7,58	7,64	6,88	8,19
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,32
Неэффективность	6,84	6,11	5,48	5,80	6,97	6,12	6,22	7,08	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,14
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,66
Недоверие в межличностных отношениях	5,11	5,95	4,82	5,84	5,22	5,78	6,09	5,82	5,09	6,11	6,01	5,50	4,86	5,22	5,31	5,34	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,89
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	8,12
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	40,28	42,16	40,92	41,22	40,65	42,06	40,85	40,44	41,03	41,22	39,95	39,84	40,12	40,28	40,82	40,73	6,13
Личностная тревожность	39,15	38,92	38,46	40,01	39,88	39,46	39,72	39,46	39,08	40,26	41,05	38,14	38,76	39,45	38,55	39,47	7,25
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	15,24	17,32	14,97	15,17	15,46	15,52	16,28	14,35	16,54	17,01	15,82	15,01	16,23	15,59	16,00	15,41	4,25
Когнитивно-аффективная субшкала	5,02	6,13	5,84	5,99	4,75	5,23	6,24	5,77	5,23	5,52	6,31	6,28	4,98	5,74	4,85	5,32	5,99

Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	4,57
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	47,55	37,80	39,06	47,50	39,11	42,33	37,32	50,23	43,21	51,23	50,52	53,48	42,61	49,43	50,72	35,54	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	2,34	2,55	2,99	2,77	3,12	2,65	2,77	2,93	3,23	3,25	2,91	3,13	3,17	2,79	2,68	2,85	7,09
Автономия	3,03	3,71	3,45	4,06	3,99	4,24	4,14	4,62	3,48	3,58	4,32	3,61	3,26	3,76	3,48	3,99	6,54
Управление средой	2,25	3,02	3,01	2,78	2,86	2,36	2,85	3,33	3,31	2,94	3,02	2,97	3,28	3,49	2,77	3,06	21,18
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,98	6,01	5,98	5,67	6,17	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	5,14	5,93	4,75	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	3,65	2,73	3,35	2,59	2,98	3,54	2,79	3,55	2,96	3,07	3,13	2,86	3,71	3,38	3,53	2,97	12,66
Психологическое благополучие	2,88	2,97	3,16	3,15	2,95	2,97	3,26	2,95	3,23	2,81	2,37	2,41	2,97	2,99	3,12	2,96	18,05
Шкала академической мотивации																	

Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	3,29
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	8,13
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	11,96
Амотивация	8,38	8,51	9,02	9,13	8,48	9,71	8,38	9,54	8,31	9,19	9,52	8,12	8,33	8,11	8,49	8,55	7,08
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	84,18	79,98	85,73	84,63	79,85	84,76	85,13	84,39	84,77	85,27	85,09	87,43	84,39	83,97	82,47	85,44	12,5
Принятие других	16,95	17,28	16,90	18,75	19,71	16,03	16,82	17,02	17,32	16,87	18,05	18,34	15,46	17,62	19,07	15,55	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	14,13	16,04	13,97	14,58	14,63	15,27	15,54	14,92	13,87	16,01	15,62	15,47	14,82	14,33	14,82	15,54	19,67
Стремление к доминированию	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,01	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	1,37	2,82	2,04	1,99	2,37	2,54	1,83	1,55	2,51	2,74	2,33	1,58	1,86	2,13	2,08	2,86	8,45
Мотивация к обучению	3,25	3,07	2,97	4,01	3,68	3,87	2,78	3,08	3,67	4,12	2,94	3,87	3,67	3,45	2,87	3,67	6,69
Самооценка	2,57	3,42	2,86	3,71	2,55	2,47	2,19	3,17	3,24	3,07	2,87	2,72	3,46	3,88	2,71	2,44	7,18

Уровень развития профессиональной направленности	3,94	4,06	4,07	3,58	3,28	3,99	3,59	3,57	2,54	2,63	3,27	3,56	3,09	2,80	3,91	3,86	5,37
Степень удовлетворения потребности в безопасности	2,86	2,77	3,15	2,67	2,55	3,09	2,15	2,47	2,85	3,16	2,76	2,51	2,11	3,01	2,90	2,41	5,23
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	53,81	53,22	54,28	54,01	53,66	53,09	54,12	54,08	54,29	54,61	53,85	53,06	54,93	53,09	53,66	55,43	19,86
Удовлетворенность стилем преподавания	55,82	54,93	56,07	55,71	55,34	54,23	56,13	55,83	55,47	53,27	53,61	56,27	55,48	55,03	55,49	56,12	18,24
Удовлетворенность оснащением аудиторий	49,86	50,23	51,07	49,76	48,93	49,67	49,55	48,69	51,23	49,38	49,09	50,37	48,71	48,26	49,68	50,01	14,227
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	13,70
Доступность психологической помощи	49,58	49,08	48,86	48,73	49,02	49,27	48,37	48,29	49,37	49,22	48,97	48,32	49,08	49,00	48,66	48,52	17,28
2 курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,16
Булимия	7,12	6,02	6,85	7,34	7,19	7,08	6,58	6,33	7,28	7,92	6,54	6,98	7,15	7,58	7,64	6,88	9,13
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	6,84	6,11	5,48	5,80	6,97	6,12	6,22	7,08	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	6,62

Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	5,01	5,26	4,92	4,65	4,13	5,27	5,84	4,86	4,14	5,07	5,01	4,96	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,07
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	8,55
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	35,29	35,12	36,08	35,92	35,35	36,44	36,08	35,12	35,44	36,09	36,72	35,64	35,97	36,06	36,54	35,99	4,52
Личностная тревожность	39,15	38,92	38,46	40,01	39,88	39,46	39,72	39,46	39,08	40,26	41,05	38,14	38,76	39,45	38,55	39,47	5,21
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	3,52
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	5,23
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	2,56
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,13
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,69
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92

Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,49
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,68
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,25
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	3,92	3,55	3,82	4,08	4,39	5,01	3,72	3,92	3,54	4,12	4,37	3,46	3,31	3,58	3,87	4,13	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,33
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	22,18
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,98	6,01	5,98	5,67	6,17	14,62
Цели в жизни	4,29	5,75	5,14	5,93	4,75	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,17	5,06	4,85	4,23	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,65
Психологическое благополучие	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	4,83	4,59	5,17	5,06	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	18,12
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	4,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,50
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,08
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,77

Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	11,05
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	11,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,69
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,37
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,28
Стремление к доминированию	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,01	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	4,17
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	3,51	3,29	3,12	3,54	4,08	4,16	5,02	3,17	3,99	3,51	3,27	4,02	4,32	4,28	3,77	3,69	4,47
Мотивация к обучению	3,25	3,07	2,97	4,01	3,68	3,87	2,78	3,08	3,67	4,12	2,94	3,87	3,67	3,45	2,87	3,67	6,77
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	3,94	4,06	4,07	3,58	3,28	3,99	3,59	3,57	2,54	2,63	3,27	3,56	3,09	2,80	3,91	3,86	8,32
Степень удовлетворения потребности в безопасности	2,86	2,77	3,15	2,67	2,55	3,09	2,15	2,47	2,85	3,16	2,76	2,51	2,11	3,01	2,90	2,41	7,16
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	53,81	53,22	54,28	54,01	53,66	53,09	54,12	54,08	54,29	54,61	53,85	53,06	54,93	53,09	53,66	55,43	28,49**

Удовлетворенность стилем преподавания	64,82	65,03	66,01	65,82	64,18	63,99	64,27	64,92	65,17	65,38	64,82	64,77	65,02	64,39	64,71	64,28	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	54,42	53,99	54,16	54,18	53,87	55,07	55,12	54,87	54,62	55,17	54,32	53,86	54,47	54,55	55,08	53,96	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70
Доступность психологической помощи	51,88	52,03	51,72	51,06	52,49	51,13	50,97	51,16	52,47	52,25	51,77	51,06	52,22	53,71	52,17	52,66	26,31**
2 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,93
Булимия	7,12	6,02	6,85	7,34	7,19	7,08	6,58	6,33	7,28	7,92	6,54	6,98	7,15	7,58	7,64	6,88	8,08
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,44
Неэффективность	6,84	6,11	5,48	5,80	6,97	6,12	6,22	7,08	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	8,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	5,01	5,26	4,92	4,65	4,13	5,27	5,84	4,86	4,14	5,07	5,01	4,96	4,27
Интерцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66
Интегративный показатель	8,16	7,73	8,14	8,17	7,87	7,69	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,52	8,81
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	5,69

Личностная тревожность	45,56	46,28	44,97	45,38	45,12	46,58	44,71	44,23	45,62	46,53	47,09	46,53	45,82	42,83	45,99	46,27	3,58
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	3,63
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	5,28
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	2,59
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,73
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,08
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,47
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	21,28

Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	17,02
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,34
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	17,19
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,53
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	10,57
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,63
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,67
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58

Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	4,28	4,19	3,88	3,76	5,01	4,83	4,55	4,17	5,23	3,67	4,28	4,47	5,13	4,92	4,22	4,61	4,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,78
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	4,47	4,23	4,07	5,21	4,96	5,37	5,02	4,76	4,28	4,33	5,18	5,29	4,67	4,82	5,12	5,37	7,11
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	34,18*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70
Доступность психологической помощи	51,88	52,03	51,72	51,06	52,49	51,13	50,97	51,16	52,47	52,25	51,77	51,06	52,22	53,71	52,17	52,66	31,14*
3 курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	

Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,25
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	8,13
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	7,92
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	34,86	33,64	32,29	34,92	35,06	34,75	34,43	33,85	34,52	33,97	35,16	35,74	33,29	34,28	34,09	34,82	4,55
Личностная тревожность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,08
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	5,64
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	2,16
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	3,15
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60

Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,57	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,23	7,09
Автономия	4,53	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	5,19	6,54
Управление средой	5,29	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	21,18
Личностный рост	5,82	5,86	6,47	5,49	6,29	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	6,88	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,56	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,13	12,66
Психологическое благополучие	4,84	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	5,27	18,05
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	4,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55

Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,23
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	7,58
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,07
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	7,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,32
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,67
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	7,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,22
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,43
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	10,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,07

Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	27,03**
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	13,08
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,31
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	34,22*
3 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,25
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	8,13
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66

Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	7,92
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	4,52
Личностная тревожность	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	5,21
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	7,63
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	4,77	4,84	4,65	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	5,42	4,98	4,74	4,85	4,87	5,22
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	2,59
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05

Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	36,97*
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,66
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	18,05
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,53
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,26
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	130,7	132,5	132,7	133,7	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	8,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	20,81	22,46	28,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	37,92	38,34	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,57	5,92

Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,70	29,47	27,55	27,51	28,53	28,09	27,43	27,72	28,19	28,64	29,14	10,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,33
Стремление к доминированию	8,97	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,11	5,27
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	5,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,72
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,49
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,28
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	31,76*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70

Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	35,09*
4 курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,25
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	8,13
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	9,86
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	4,27
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	5,33
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66
Интегративный показатель	8,16	7,72	8,14	8,72	7,87	7,53	8,14	7,96	7,71	7,97	7,95	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	15,24
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	4,56
Личностная тревожность	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	5,1
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	13,22
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	5,28

Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	7,85
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	35,09*
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,66
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	18,05
Шкала академической мотивации																	

Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,67
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	4,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,78
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49

Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,11
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	34,27*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	37,54*
4 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	38,49*
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	39,54*
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	31,28*
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	28,45**

Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	26,01**
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	27,03**
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	32,36*
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	9,45	9,78	9,66	8,14	9,37	8,46	9,66	9,08	8,76	8,01	8,96	8,01	8,37	37,58*
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	43,28	46,29	51,58	49,47	49,18	44,59	47,45	49,51	52,25	51,13	46,27	45,32	47,81	44,13	34,47*
Личностная тревожность	46,51	47,33	46,41	49,82	49,12	50,31	46,20	45,37	47,51	47,60	53,52	53,11	52,23	51,17	52,90	50,08	31,88*
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	7,82
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	4,76
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	3,85
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,07
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92

Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,56
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	9,57
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,18
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	28,56**
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,66
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	14,23
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59

Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,38
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	9,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,34
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,27
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	4,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	7,85
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	9,35
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	32,36*
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	34,18*

Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	37,24*
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	33,21*
5 курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,25
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	8,13
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	4,21
Интерцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	7,92
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	4,52

Личностная тревожность	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	5,21
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	3,63
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	5,28
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	2,59
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	21,18

Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	15,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,66
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	18,05
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,67
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58

Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	4,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,78
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,49
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,11
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	32,45*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	21,33
5 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	

Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	32,66*
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	31,57*
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	31,28*
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	27,15**
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	24,13
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	27,56**
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	31,64*
Интегративный показатель	8,16	7,70	8,14	8,02	7,87	7,57	8,14	7,96	7,69	7,97	7,97	7,79	8,01	7,95	8,01	8,37	32,15*
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	43,28	46,29	51,58	49,47	49,18	44,59	47,45	49,51	52,25	51,13	46,27	45,32	47,81	44,13	4,79
Личностная тревожность	46,51	47,33	46,41	49,82	49,12	50,31	46,20	45,37	47,51	47,60	53,52	53,11	52,23	51,17	52,90	50,08	5,38
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	10,42
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	5,33
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	5,86
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60

Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	10,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	13,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,82
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,44
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,77
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,69	7,27
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,55	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	21,35
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	14,62
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	6,37	9,81
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,07
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	5,15	18,19
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,53
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	3,28
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,07

Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	11,20
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,38
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	9,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	6,84
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	15,47
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	4,18
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,78
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,53
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,41
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,11

Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	32,64*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,63
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14570
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	18,27
6 курс (начало года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	11,25
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	8,13
Неудовлетворенность в телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	10,56
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	7,62
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	3,54
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	4,21
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	7,66

Интегративный показатель																		7,92
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																		
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	10,37	
Личностная тревожность	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	11,08	
Шкала депрессии Бека																		
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	13,29	
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	7,15	
Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	6,89	
Способы совладающего поведения Лазаруса																		
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,63	
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	11,52	
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,28	
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	15,9,	
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	7,82	
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	6,31	
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,72	
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,07	

Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,11
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,54
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	21,16
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	14,07
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	8,46
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,08
Психологическое благополучие	4,85	4,23	5,17	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	18,75
Шкала академической мотивации																	
Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	4,01
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,56
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	10,28
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,35
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	5,12
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	9,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	8,61
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92

Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	10,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	19,67
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	5,47
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,86
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	7,44
Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	8,45
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	7,11
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	11,56
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	18,20
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	14,67
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	14,70

Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	9,52
6 курс (конец года)																	
Шкала оценки пищевого поведения																	
Стремление к худобе	7,48	7,98	8,13	8,07	7,12	7,59	7,86	6,11	8,54	8,26	7,51	7,49	8,77	6,29	8,07	8,15	37,21*
Булимия	6,23	6,02	6,18	7,34	7,19	5,08	6,58	6,33	6,15	7,92	6,54	6,98	7,15	6,34	6,09	6,88	26,04**
Неудовлетворенность телом	8,98	8,35	8,94	8,99	8,06	8,75	8,91	8,23	8,49	8,45	8,90	7,68	8,96	8,92	7,63	8,93	32,07*
Неэффективность	5,18	6,11	5,48	5,80	5,37	6,12	5,94	6,09	5,17	5,95	6,84	6,62	5,87	5,99	6,08	6,58	23,44**
Перфекционизм	8,62	7,34	8,52	8,43	7,88	7,29	8,48	8,53	7,96	8,42	7,90	8,53	8,21	7,84	7,99	8,51	36,12*
Недоверие в межличностных отношениях	4,05	4,31	5,21	4,74	3,97	5,26	4,92	4,65	3,86	5,27	4,56	4,77	4,14	5,07	5,01	4,96	27,92**
Интероцептивная некомпетентность	8,64	7,48	8,43	8,59	7,80	7,68	8,63	8,09	7,47	8,14	8,28	7,09	7,69	7,55	8,93	8,87	31,28*
Интегративный показатель																	37,42*
Шкала тревоги Спилбергера-Ханина																	
Ситуативная тревожность	43,49	42,24	43,28	46,29	51,58	49,47	49,18	44,59	47,45	49,51	52,25	51,13	46,27	45,32	47,81	44,13	31,28*
Личностная тревожность	46,51	47,33	46,41	49,82	49,12	50,31	46,20	45,37	47,51	47,60	53,52	53,11	52,23	51,17	52,90	50,08	28,47**
Шкала депрессии Бека																	
Общий уровень депрессии	14,09	15,32	14,72	14,33	15,21	14,98	14,62	14,41	15,09	15,00	14,87	14,35	14,37	15,11	15,39	14,75	24,26
Когнитивно-аффективная субшкала	4,15	5,13	4,84	5,99	4,75	5,23	4,24	5,77	5,23	5,52	4,31	6,08	4,98	4,74	4,85	5,32	12,88

Субшкала соматических проявлений	10,10	9,85	10,46	11,08	11,32	9,76	9,08	10,54	10,63	10,98	10,75	11,12	12,03	9,74	9,26	10,45	14,32
Способы совладающего поведения Лазаруса																	
Конфронтация	61,63	66,10	62,59	63,24	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	62,30	61,17	61,24	60,13	62,58	64,62	7,60
Дистанцирование	43,49	42,24	41,28	43,29	42,58	42,47	47,18	36,59	42,45	46,51	36,25	37,13	42,27	41,32	39,81	40,13	13,52
Самоконтроль	46,51	41,33	44,41	46,82	42,12	43,31	44,20	41,37	42,51	44,60	41,52	53,11	43,23	48,17	44,90	42,08	14,26
Поиск социальной поддержки	61,82	62,91	60,95	61,08	59,44	62,32	61,24	60,13	62,58	64,62	61,63	66,10	62,59	63,24	61,63	66,10	15,92
Принятие ответственности	60,28	61,31	59,84	60,24	60,39	62,09	59,82	60,21	60,65	59,12	59,56	60,26	60,11	58,82	61,15	59,87	4,88
Бегство-избегание	65,54	64,88	62,91	68,51	65,78	66,61	63,24	65,79	66,33	67,21	67,20	65,27	65,12	62,31	62,13	64,51	5,31
Планирование решения проблемы	38,19	40,63	39,70	38,01	41,35	42,32	53,80	48,91	44,21	53,19	48,81	39,51	42,63	40,44	38,67	40,23	8,73
Положительная переоценка	40,62	38,32	38,21	40,83	39,14	37,37	50,88	50,75	45,41	55,37	48,27	44,20	37,11	39,82	40,77	42,28	10,05
Шкала психологического благополучия Рифф																	
Позитивные отношения	5,48	5,69	4,98	4,77	5,03	5,18	5,44	6,01	5,50	5,36	5,49	4,97	5,38	5,19	6,03	5,77	7,09
Автономия	4,41	4,59	4,38	3,92	3,87	4,18	4,22	4,08	5,13	4,82	3,99	4,72	4,55	4,86	5,01	4,19	6,85
Управление средой	4,52	4,79	5,01	5,28	4,93	4,77	5,64	5,58	4,83	4,29	5,26	5,17	4,55	4,69	5,32	5,16	14,55
Личностный рост	5,79	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	5,77	6,15	5,29	5,83	6,78	5,86	6,47	5,49	6,15	5,98	14,61
Цели в жизни	4,29	5,75	4,66	5,28	5,17	4,86	5,57	4,93	5,71	5,15	5,09	4,87	5,23	4,97	5,24	5,01	9,88
Самопринятие	4,82	4,59	5,71	5,15	5,09	4,87	4,66	5,28	5,17	4,99	4,83	5,47	5,32	4,96	4,99	5,12	12,63
Психологическое благополучие	4,85	4,23	3,86	5,06	4,85	4,23	4,83	4,59	5,17	5,06	5,32	4,96	4,99	5,28	5,17	4,99	25.12**
Шкала академической мотивации																	

Познавательная мотивация	10,89	11,72	11,88	11,55	11,21	11,54	10,97	11,72	11,08	10,87	11,64	11,93	10,87	10,99	11,87	10,94	6,54
Мотивация достижения	9,21	9,58	10,04	10,61	9,12	10,07	9,83	10,25	10,53	9,98	9,36	10,57	10,14	9,62	10,33	10,51	4,75
Мотивация саморазвития	11,63	11,71	12,59	12,38	11,81	12,71	11,35	12,28	10,39	11,18	10,22	11,17	10,03	12,39	12,57	10,64	7,55
Мотивация самоуважения	17,73	16,98	17,21	16,32	16,58	17,18	16,21	17,81	17,55	16,37	16,23	16,38	17,51	17,84	16,68	16,53	13,89
Интроецированная мотивация	10,38	10,18	11,51	10,39	11,52	11,81	10,31	10,77	10,29	11,31	10,30	11,47	10,33	11,02	11,01	10,82	6,59
Экстернальная мотивация	17,12	16,59	16,31	17,18	17,40	16,28	16,75	17,21	16,32	17,59	16,46	16,22	17,37	16,11	16,21	16,41	10,07
Амотивация	8,19	8,29	8,64	8,41	8,13	8,14	8,72	8,03	8,01	7,89	8,34	8,12	9,01	7,54	8,45	8,55	7,45
Методика диагностики социально-психологической адаптации																	
Адаптация	132,5	131,9	133,7	132,6	132,7	133,0	131,9	131,7	132,5	132,6	132,4	133,5	133,7	132,6	131,7	132,9	10,54
Принятие других	22,45	22,81	23,09	21,98	22,64	22,17	23,45	23,67	22,81	22,46	23,74	21,92	22,58	22,57	23,61	23,04	3,96
Интернальность	36,82	37,13	37,18	36,92	38,23	37,20	36,98	37,02	36,16	36,91	37,15	37,82	37,41	36,88	37,11	39,18	5,92
Самовосприятие	25,46	27,08	25,47	26,81	24,99	25,63	29,47	27,55	27,48	28,53	28,09	27,48	27,72	28,19	28,64	29,04	11,68
Эмоциональная комфортность	28,49	27,01	28,46	29,01	27,22	26,91	27,54	28,13	28,33	29,04	27,85	28,51	28,39	28,04	27,85	29,03	34,51*
Стремление к доминированию	8,95	7,94	8,84	9,16	10,25	8,23	10,38	9,89	8,88	8,92	9,81	8,66	8,97	8,99	9,33	10,25	4,58
Опросник «Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде ВУЗа»																	
Идентичность со средой	5,15	5,28	4,97	6,03	5,28	5,29	5,64	5,92	6,11	4,87	4,99	5,08	5,57	5,25	5,64	5,88	5,86
Мотивация к обучению	5,16	5,82	4,96	5,32	5,77	6,03	5,74	5,82	5,60	6,07	4,87	4,63	5,27	5,69	5,83	5,49	6,78
Самооценка	3,89	4,06	4,87	3,72	3,68	4,28	4,13	3,76	3,98	4,32	4,44	3,87	3,09	4,28	4,67	3,77	15,08

Уровень развития профессиональной направленности	5,48	5,92	5,17	6,13	5,92	5,44	5,60	6,14	4,89	5,14	4,67	5,18	5,64	5,78	5,99	4,58	14,27
Степень удовлетворения потребности в безопасности	5,72	5,92	4,86	5,47	5,05	4,69	4,88	5,32	5,87	6,02	5,55	5,61	5,28	5,31	6,14	4,85	17,56
Авторская анкета оценки удовлетворенности организационными характеристиками ВУЗа																	
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	51,82	52,46	51,99	52,03	52,11	51,74	51,65	51,50	52,19	51,77	51,23	51,07	52,93	51,77	51,08	52,04	39,03*
Удовлетворенность стилем преподавания	68,14	67,95	68,39	68,52	67,88	69,01	68,23	68,16	69,14	67,73	67,15	68,25	68,40	67,41	68,34	68,52	14,82
Удовлетворенность оснащением аудиторий	57,12	57,75	56,92	57,82	57,23	56,99	57,43	57,72	58,04	58,22	57,64	57,80	56,83	57,44	57,98	58,06	11,24
Удовлетворенность организацией столовой	32,18	32,86	33,75	33,14	32,57	32,64	33,42	33,39	32,87	32,14	33,52	33,28	33,01	32,96	32,45	32,17	10,64
Доступность психологической помощи	51,02	49,23	50,23	49,07	49,82	49,33	50,17	50,55	50,87	50,13	50,61	50,44	50,71	50,39	50,42	49,85	29,44**

* - уровень значимости $p \leq 0,01$

** - уровень значимости $p \leq 0,05$

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица 16

Результаты факторного анализа эмпирических данных (повернутая матрица факторов)

	Фактор			
	1	2	3	4
Ситуативная тревожность	,872	,360	,178	-,270
Личностная тревожность	,843	,341	,131	,260
Общий уровень депрессии	,314	,895	,499	,138
Конфронтация	,018	,003	,243	,200
Дистанцирование	,083	,205	,242	,457
Самоконтроль	-,154	-,167	,178	,098
Поиск социальной поддержки	-,328	-,403	-,804	,173
Принятие ответственности	-,118	-,015	-,011	,238
Бегство-избегание	,762	,445	,239	,165
Планирование решения проблемы	-,287	,450	,209	-,386
Положительная переоценка	-,205	-,313	-,291	-,246
Позитивные отношения	-,110	,143	-,755	,160
Автономия	-,217	-,309	-,296	,138
Управление средой	-,688	,131	,392	,200
Личностный рост	-,063	,151	,075	,457
Цели в жизни	-,330	-,170	,124	,098
Самопринятие	-,052	-,793	,413	,164
Психологическое благополучие	-,291	,018	,383	-,886
Познавательная мотивация	-,288	-,177	-,483	-,168
Мотивация достижения	-,232	,083	,217	,304
Мотивация саморазвития	-,048	,152	,280	-,207
Мотивация самоуважения	,229	,654	,082	,218
Интроецированная мотивация	,115	,001	,061	,168
Экстернальная мотивация	,104	,200	,296	,450
Амотивация	,071	,261	,392	-,168
Адаптация	-,347	-,209	-,899	,304
дезадаптация	,332	,003	,892	,207
Принятие других	-,291	-,205	-,452	-,218
непринятие других	,170	-,167	-,065	,168
Внутренний контроль	-,201	-,060	,234	,450
внешний контроль	-,048	,150	,396	,204

Принятие себя	-,177	,631	-,051	-,147
непринятие себя	,018	,629	,412	,136
Эмоциональный комфорт	-,208	,209	,414	-,873
эмоциональный дискомфорт	,138	-,291	-,085	,869
Доминирование	,040	-,011	-,304	-,138
ведомость	,243	,235	,391	,096
Идентичность со средой учебного заведения	-,288	-,124	-,673	,032
Мотивация к обучению в учебном заведении	-,177	-,235	-,047	-,289
Самооценка	-,355	,629	,428	-,138
Уровень развития профессиональной направленности	-,219	-,188	-,386	,291
Степень удовлетворения потребности в безопасности	-,487	-,012	-,053	-,724
Удовлетворенность распределением учебной нагрузки	-,674	-,166	-,047	-,192
Удовлетворенность преподаванием	-,366	-,012	-,681	-,302
Удовлетворенность оснащением аудиторий	-,215	-,167	,007	-,009
Удовлетворенность организацией столовой	-,646	-,403	-,060	,102
Доступность психологической помощи	-,439	-,015	-,876	-,204
Метод выделения факторов: метод главных компонент				
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера				
а. Вращение сошлось за 10 итераций				

Таблица 17

Методические рекомендации по проведению профилактических мероприятий нарушений пищевого поведения у студентов, осуществляемых в рамках вуза

Мероприятие	Формат работы	Мишени
<i>Диагностическая работа</i>		
Выявление студентов, находящихся в группе риска развития нарушений пищевого поведения или уже имеющих данные нарушения, при помощи батареи диагностических методик	Очный, возможно применение дистанционного формата	Фактор «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет выявить организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды вуза, наиболее значимые в случае той или иной группы студентов и требующие воздействия на них
Мониторинг психологического состояния студентов, попавших в группу риска развития нарушений пищевого поведения или уже имеющих данные нарушения (с периодичностью в полгода)	Очный, возможно применение дистанционного формата	Фактор «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет отслеживать динамику состояния обучающихся и эффективность предпринимаемых мер по воздействию на организационные, межличностные и психологические характеристики образовательной среды
<i>Профилактическая работа</i>		
Проведение тренингов, направленных на развитие навыков позитивного общения, способностей к самостоятельному решению трудных жизненных ситуаций, расширение диапазона копинг-стратегий	Очный или дистанционный групповой	Факторы «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде», «Межличностное взаимодействие в образовательной среде», «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет повысить уровень психологического благополучия студентов, расширить диапазон их психологических ресурсов и улучшить взаимодействие в группе
Проведение тренингов по таймменеджменту в студенческой жизни	Очный или дистанционный групповой	Фактор «Управляемость и гибкость образовательной среды». Позволяет создать у обучающихся ощущение, что они могут влиять на собственный процесс образования, организуя его в соответствии со своими возможностями.
Разработка и распространение информационных брошюр или буклетов с информацией относительно рационального питания, способов совладания	Очный	Факторы «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды», «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде». Позволяет в доступном формате познакомить

со стрессом и внимательного отношения к собственному здоровью.		обучающихся с важной информацией относительно различных компонентов психологического здоровья.
Организация циклов мини-лекций или бесед для учащихся по направлениям: нарушения пищевого поведения, способы совладания со стрессом, трудности во время обучения в университете и как с ними справиться, способы развития навыков самоорганизации.	Дистанционный групповой	Факторы «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде», «Межличностное взаимодействие в образовательной среде», «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет расширить диапазон информации, предоставляемой студентам с нарушениями пищевого поведения для укрепления их психологического здоровья
Проведение индивидуального психологического консультирования по запросу обучающихся	Очный	Факторы «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде», «Межличностное взаимодействие в образовательной среде», «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет оказывать специализированную помощь в рамках вуза обучающимся и информировать их о способах получения подобной помощи вне вуза в случае необходимости
Вовлечение обучающихся в социально-значимую студенческую деятельность	Очный	Факторы «Личностная целостность и самоактуализация обучающегося в образовательной среде», «Межличностное взаимодействие в образовательной среде». Позволяет организовать более благоприятную среду для межличностного взаимодействия и успешной адаптации обучающихся
Мониторинг качества пищевой продукции, реализуемой в рамках столовой вуза	Очный	Фактор «Управляемость и гибкость образовательной среды». Позволяет повлиять на качество питания студентов и его организацию
Содействие в разработке мобильного приложения по тайм-менеджменту и самоорганизации питания для студентов	Очный или дистанционный	Факторы «Управляемость и гибкость образовательной среды», «Психологическая комфортность и безопасность образовательной среды». Позволяет создать искусственного помощника для обучающихся, выполняющего часть функций специалиста психологической службы, к которому они могут обратиться в любой момент