

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
HISTORY OF PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-3-67-74>



JALEUC

Взаимосвязь воспринимаемого стресса,
академической резильентности,
смыслового совладания
и осознанной саморегуляции
у студентов университета

Евгений А. Проненко

Донской государственный технический университет,
Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ heimag@yandex.ru

Аннотация

Введение. Студенческий возраст характеризуется высокими учебными нагрузками и высокой неопределенностью учебных условий, что провоцирует развитие хронического напряжения и снижает общее психологическое благополучие обучающихся. Ключевую роль в успешном преодолении этих трудностей играют внутренние ресурсы личности, среди которых особо выделяются академическая резильентность, осознанная саморегуляция и смысловое совладание. Однако точные механизмы их взаимосвязей в условиях стресса остаются недостаточно изученными.

Цель. Выявление характера и направленности взаимосвязей между показателями воспринимаемого стресса, академической резильентности, смыслового совладания и осознанной саморегуляции у студентов университета.

Методы и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 126 студентов в возрасте от 18 до 49 лет ($M = 27,3$; $SD = 6,1$). Сбор данных осуществлялся методом онлайн-анкетирования. Применялся комплекс валидизированных методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), шкала смыслового совладания MCCS (N. Eisenbeck и др.), шкала академической резильентности ARS-30 (S. Cassidy) и шкала воспринимаемого стресса PSS-14 (S. Cohen). Статистическая обработка проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Установлены статистически значимые отрицательные связи между уровнем воспринимаемого стресса и ключевыми когнитивно-регуляторными процессами: моделированием значимых условий ($r = -0,482$; $p < 0,001$), регуляторной надежностью ($r = -0,461$; $p < 0,001$) и гибкостью ($r = -0,388$; $p < 0,001$). При этом прямая деструктивная связь стресса с интегральным показателем академической резильентности не подтвердилась. Выявлена заметная положительная корреляция между смысловым совладанием и общим уровнем осознанной саморегуляции ($r = 0,446$; $p < 0,001$), указывающая на проактивную природу смыслового переосмысления.

Обсуждение результатов. Переживаемый стресс точно истощает когнитивно-регуляторные ресурсы студентов, однако смысловое совладание и саморегуляция выступают в качестве буферных мета-ресурсов, поддерживающих академическую резильентность даже в условиях высокого напряжения. Результаты обосновывают необходимость внедрения в систему психологического сопровождения вузов комплексных тренинговых программ, направленных на развитие навыков осознанного целеполагания, регуляторной надежности и экзистенциального смыслополагания.

Ключевые слова: академический стресс, осознанная саморегуляция, академическая резильентность, смысловое совладание, самообладание, студенты

Для цитирования: Проненко, Е.А. (2026). Взаимосвязь воспринимаемого стресса, академической резильентности, смыслового совладания и осознанной саморегуляции у студентов университета. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(3), 67–74. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-3-67-74>

Interrelation of Perceived Stress, Academic Resilience, Semantic Coping, and Conscious Self-Regulation Among University Students

Evgeny A. Pronenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ heimag@yandex.ru

Abstract

Introduction. Student age is characterized by high academic loads and high uncertainty of educational conditions, which provokes the development of chronic stress and reduces the overall psychological well-being of students. The key role in successfully overcoming these difficulties is played by the internal resources of the individual, among which academic resistance, conscious self-regulation and semantic coping are particularly distinguished. However, the exact mechanisms of their interrelationships under stress conditions remain insufficiently studied.

Objective. Identification of the nature and direction of interrelations between indicators of perceived stress, academic resilience, semantic coping and conscious self-regulation in university students.

Materials and Methods. The empirical study involved 126 students aged 18 to 49 years ($M = 27.3$; $SD = 6.1$). The data was collected using an online questionnaire. A set of validated methods was used: the questionnaire “Style of self-regulation of behavior” (V. I. Morosanova), the MCCS semantic coping scale (N. Eisenbeck et al.), академической the ARS-30 academic resilience scale (S. Cassidy), and the PSS-14 perceived stress scale (S. Cohen). Statistical processing was performed using Spearman’s rank correlation coefficient.

Results. Statistically significant negative associations were found between the level of perceived stress and key cognitive-regulatory processes: modeling of significant conditions ($r = -0.482$; $p < 0.001$), regulatory reliability ($r = -0.461$; $p < 0.001$), and flexibility ($r = -0.388$; $p < 0.001$). At the same time, the direct destructive relationship of stress with the integral indicator of academic resilience was not confirmed. A significant positive correlation was found between semantic coping and the overall level of conscious self-regulation ($r = 0.446$; $p < 0.001$), indicating the proactive nature of semantic reinterpretation.

Discussion. Experienced stress specifically depletes students’ cognitive and regulatory resources, but semantic coping and self-regulation act as buffer meta-resources that support academic resilience even under high stress conditions. The results substantiate the need to introduce comprehensive training programs aimed at developing the skills of conscious goal setting, regulatory reliability, and existential sense-making into the system of psychological support of higher education institutions.

Keywords: academic stress, conscious self-regulation, academic resilience, semantic coping, self-control, students

For Citation. Pronenko, E. A. (2026). Interrelation of perceived stress, academic resilience, semantic coping, and conscious self-regulation among university students. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(3), 67–74. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-3-67-74>

Введение

Студенческий возраст, являясь сенситивным периодом для профессионального самоопределения и личностного становления, характеризуется повышенными учебными нагрузками и необходимостью постоянной адаптации к новым форматам обучения. Эмпирические данные свидетельствуют, что основными факторами, провоцирующими учебный стресс, выступают страх перед будущим, завышенные требования преподавателей, разочарование в выбранной профессии, а также нарушения режима сна, что закономерно повышает уровень воспринимаемого стресса и ведет к психосоматическим заболеваниям (Чербиева, Бостанова, 2019; Meng et al., 2022).

Академический стресс оказывает многовекторное деструктивное влияние на когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты учебной деятельности, нередко снижая качество жизни, субъективное благополучие и академическую продуктивность обучающихся (Моросанова, Бондаренко, Доливец, 2025; Pascoe et al., 2020). При этом важно отметить, что стрессовые реакции в образовательной среде не являются универсальными: их выраженность и долгосрочные последствия напрямую зависят от индивидуально-психологических характеристик студента, адаптивных возможностей и наличия внутренних ресурсов для их преодоления (Моросанова и др., 2025).

Одну из ключевых ролей в регуляции стрессовых состояний может играть академическая резильентность. Резильентность в контексте обучения часто рассматривалась узко: как способность учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом демонстрировать высокие академические результаты вопреки неблагоприятным стартовым условиям (Райхельгауз, 2020). Однако современный дидактический подход существенно расширяет эту трактовку. Он определяет академическую резильентность как универсальную способность обучающихся сохранять устойчивый образовательный результат и успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности (сжатые сроки, экзаменационное давление, сложные задания) (Райхельгауз, 2020).

Современные исследования подчеркивают, что резильентность следует рассматривать не как статичную, врожденную черту личности, а как динамический, процессуально-экологический феномен. Она представляет собой нелинейный путь адаптации, включающий этапы восприятия стресса, когнитивной реструктуризации, интеграции стратегий совладания и ценностной трансценденции, что позволяет студенту перейти от состояния «выживания» к состоянию «процветания» (Zhao et al., 2026). Структура академической резильентности охватывает четыре ключевых компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный (осознанность), операциональный (самоорганизация) и эмоционально-волевой (самоэффективность, интернальный локус контроля) (Райхельгауз, 2022).

Наряду с резильентностью, в преодолении учебных трудностей фундаментальную роль играют осознанная саморегуляция и самообладание. Осознанная саморегуляция выступает как высший уровень психической саморегуляции и мета-ресурс, обеспечивающий самоорганизацию, эмоциональную стабильность и проактивное достижение учебных целей даже в условиях повышенной нагрузки (Моросанова и др., 2025). Метаприрода осознанной саморегуляции заключается в том, что она выступает механизмом координации и мобилизации всех остальных видов ресурсов (личностных, когнитивных, средовых) для решения разнообразных задач жизнедеятельности (Моросанова и др., 2025).

При этом важно подчеркнуть, что волевая саморегуляция неразрывно связана с ценностно-смысловой сферой личности. Как показывают результаты исследований, именно наличие устойчивого смыслообразующего мотива лежит в основе волевой саморегуляции и побуждает индивида к активности в условиях физического, эмоционального и психологического напряжения. Способность личности к волевому усилию в этом контексте обусловлена ценностно-мотивационным содержанием сознания, которое позволяет студенту успешно преодолевать конфликт между желаемым и действительным, трансформируя внешние учебные требования во внутреннюю потребность к саморазвитию (Яковлева и др., 2016).

Если рассматривать академический стресс как фактор, снижающий когнитивные и операциональные ресурсы саморегуляции, то смыслообразующий мотив не позволяет регуляторной системе разрушиться до конца. Получается, что смысловое совладание можно рассматривать как высший, экзистенциальный уровень волевой саморегуляции. Он активизируется в ситуациях, когда стандартных когнитивных и поведенческих ресурсов уже недостаточно для совладания с академическим давлением, позволяя студенту сохранить устойчивость и перейти от реактивного «выживания» к проактивному «процветанию».

В социально-философской трактовке самообладание проявляется в способности к выдержке, хладнокровию и базовой саморепрессии (самоограничению). В современных условиях власть над собой служит не только условием личной свободы, но и основой для свободы другого, позволяя трансформировать инстинктивную энергию в профессиональную самореализацию и свободное, неотчужденное творчество, предотвращая выгорание (Гурьянов и др., 2026). Развитая саморегуляция и самообладание способствуют использованию конструктивных стратегий совладания, повышают жизнестойкость и смягчают негативные последствия как ситуативного (острого), так и пролонгированного (хронического) академического стресса (Моросанова и др., 2025).

Особое место в ресурсном подходе к преодолению стресса занимает смысловое совладание. Согласно концепции экзистенциальной позитивной психологии, смысловое совладание предполагает активную трансформацию стресса через позитивное переосмысление, сохранение надежды, экзистенциальную смелость, оценку жизни и вовлеченность в просоциальную деятельность (Eisenbeck et al., 2021; Василюк, 2014). Смысловое совладание выступает мощным модератором, ослабляющим влияние факторов уязвимости на депрессию, тревогу и стресс, поскольку позволяет поддерживать позитивный аффект и находить глубокий личностный смысл даже в ситуациях неизбежных академических неудач и неопределенности (Eisenbeck et al., 2021).

Несмотря на обилие исследований академического стресса, эмпирические работы, объединяющие конструкты воспринимаемого стресса, академической резильентности, смыслового совладания и осознанной саморегуляции в единой интегративной модели, остаются фрагментарными. В частности, недостаточно изучено, как именно осознанная саморегуляция и самообладание опосредуют влияние академического стресса на резильентность, и в какой мере смысловое совладание предотвращает развитие дезадаптивных реакций, таких как прокрастинация или перфекционизм (Сёмина и Фёдорова, 2023).

Цель исследования заключается в выявлении характера и направленности взаимосвязей между показателями воспринимаемого стресса, академической резильентности, смыслового совладания и осознанной саморегуляции у студентов вуза.

Гипотезы исследования:

1. Воспринимаемый стресс и фактор дистресса имеют статистически значимую отрицательную связь с ключевыми показателями осознанной саморегуляции.
2. Смысловое совладание положительно коррелирует с общим уровнем осознанной саморегуляции, выступая ресурсом, компенсирующим негативное влияние стресса.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 126 студентов магистратуры, бакалавриата и специалитета (109 женщин и 17 мужчин) в возрасте от 18 до 49 лет. Средний возраст участников составил 27,3 года ($SD = 6,1$). Исследование проводилось на базе Донского государственного технического университета (ДГТУ), РГЭУ РИНХ и МелГУ.

Сбор данных осуществлялся методом онлайн-анкетирования. Для оценки изучаемых феноменов использовался комплекс валидизированных психодиагностических методик:

1. ССПМ (Стиль саморегуляции поведения, экспресс версия). Автор: В. И. Моросанова (2015). Данная методика позволяет диагностировать уровень развития осознанной саморегуляции поведения и выявить индивидуальный регуляторный профиль. Результаты анализируются по следующим шкалам: «Общий уровень саморегуляции», «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «Надежность».

2. MCCS (Методика смыслового совладания; Meaning Centered Coping Scale). Авторы: N. Eisenbeck и др. (2022), адаптация: Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, О. А. Тараненко (2025). Данная методика предназначена для изучения механизма смыслового совладания с трудными жизненными ситуациями, включающего переосмысление и изменение значимости ситуации за счёт расширения смыслового контекста. Результаты анализируются по одной общей шкале «Методика смыслового совладания» (и по отдельным пунктам, отражающим различные смысловые стратегии).

3. ARS (Шкала индивидуальной академической резильентности; Academic Resilience Scale). Автор: S. Cassidy (2016), адаптация: Р. С. Звягинцев (2021). Методика предназначена для оценки адаптивных и неадаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций учащихся в неблагоприятных учебных ситуациях. Результаты анализируются по следующим шкалам: «Шкала академической резильентности», «Реваншизм», «Пораженчество», «Обращение за помощью», «Самомотивация».

4. PSS (Шкала воспринимаемого стресса; Perceived Stress Scale). Авторы: S. Cohen, G. Williamson (1988), адаптация: А. А. Золотарева (2023). Методика предназначена для измерения уровня субъективно воспринимаемого стресса за предыдущий месяц жизни. Результаты анализируются по следующим шкалам: «Шкала воспринимаемого стресса», «Фактор дистресса», «Фактор совладания».

Обработка данных проводилась с использованием пакета IBM SPSS Statistics 27. В связи с ненормальным распределением данных применялся непараметрический критерий корреляции Спирмена для оценки силы и направления взаимосвязей между переменными.

Результаты исследования

Для проверки выдвинутых гипотез и выявления характера взаимосвязей между изучаемыми переменными был проведен корреляционный анализ по основной выборке ($N = 126$; 109 женщин и 17 мужчин, средний возраст 27,3 года).

Первоначально мы решили рассмотреть взаимосвязь показателей воспринимаемого стресса и академической резильентности. Прямая корреляция между общим уровнем воспринимаемого стресса и интегральным показателем академической резильентности не достигла уровня статистической значимости ($r = 0,450$). Однако при анализе субшкал были обнаружены значимые положительные связи: фактор дистресса положительно коррелирует с субшкалой «Реваншизм» ($r = 0,565$), а фактор совладания – с субшкалой «Обращение за помощью» ($r = 0,529$). Это может указывать на то, что в условиях высокого дистресса у студентов активируются компенсаторные, порой ригидные или защитные стратегии (реваншизм), а также сохраняется запрос на внешнюю поддержку. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей стресса и академической резильентности

	Шкала академической резильентности	Реваншизм	Пораженчество	Обращение за помощью	Самомотивация
Шкала воспринимаемого стресса	0,450	0,436	0,297	0,337	-0,158
Фактор дистресса	0,471	,565*	0,332	0,421	-0,075
Фактор совладания	0,318	0,268	0,277	,529*	-0,152

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

Далее мы определили взаимосвязь стресса и смыслового совладания. Как показано в Таблице 2, прямой статистически значимой связи между шкалой воспринимаемого стресса и смысловым совладанием не выявлено ($r = -0,129$). При этом обнаружена выраженная отрицательная корреляция между фактором совладания (отражающим напряжение от применения копинг-стратегий) и смысловым совладанием ($r = -0,316$).

Далее была рассмотрена взаимосвязь стресса и показателей осознанной саморегуляции. Данные в Таблице 3 предоставили наиболее убедительные доказательства в поддержку основной гипотезы исследования. Выявлены статистически значимые отрицательные связи между уровнем воспринимаемого стресса и ключевыми регулятор-

ными процессами. Наиболее сильные обратные корреляции зафиксированы для процессов моделирования ($r = -0,482$) и надежности ($r = -0,461$). Аналогичная деструктивная тенденция наблюдается и для фактора дистресса, который значимо снижает показатели моделирования ($r = -0,433$), гибкости ($r = -0,355$) и надежности ($r = -0,380$). Общий уровень саморегуляции также демонстрирует тенденцию к снижению при росте стресса, хотя эта связь не достигла порога значимости ($r = -0,126$), что указывает на точечное, а не тотальное истощение регуляторного ресурса (в первую очередь страдают когнитивное моделирование и регуляторная надежность).

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей стресса и смыслового совладания

	Шкала смыслового совладания
Шкала воспринимаемого стресса	-0,129
Фактор дистресса	-0,002
Фактор совладания	-,316**

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

Таблица 3

Корреляционный анализ показателей стресса и осознанной саморегуляции

	Общий уровень саморегуляции	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность
Шкала воспринимаемого стресса	-0,126	-0,055	-,482**	-0,154	-,388**	-,344**	-,181*	-,461**
Фактор дистресса	-0,096	-0,046	-,433**	-0,105	-,355**	-,289**	-,176*	-,380**
Фактор совладания	-0,087	-0,018	-,406**	-0,086	-,343**	-,309**	-0,112	-,402**

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

Анализ ресурсов преодоления трудностей (Таблица 4) выявил сильную положительную корреляцию между шкалой смыслового совладания и общим уровнем осознанной саморегуляции ($r = 0,446$). Это подтверждает тезис о том, что способность к позитивному переосмыслению трудностей тесно интегрирована с общей регуляторной компетентностью личности. Интересной особенностью стала значимая отрицательная связь смыслового совладания с регуляторной гибкостью ($r = -0,257$), что может свидетельствовать о том, что опора в стрессовой ситуации требует не столько ситуативной гибкости, сколько внутренней устойчивости, надежности и следования выбранным ценностным ориентирам.

Таблица 4

Корреляционный анализ смыслового совладания и показателей саморегуляции

	Общий уровень саморегуляции	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность
Шкала смыслового совладания	,446**	-0,165	0,025	-0,113	-0,055	0,003	,257**	-0,072

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

Также нами был проведён анализ взаимосвязей между шкалами смыслового совладания, шкалами воспринимаемого стресса, общим уровнем саморегуляции и академической резильентности и возрастом. Как мы и ожидали, значимых корреляций между возрастом респондентов и шкалами воспринимаемого стресса не было обнаружено (Таблица 5).

Однако мы обнаружили связь между возрастом респондентов и шкалами саморегуляции. Возраст продемонстрировал значимые отрицательные корреляции со шкалами: оценивание результатов ($r = -0,234$), самостоятельность ($r = -0,212$), и надёжность ($r = -0,237$). Данные представлены в Таблице 6.

Таблица 5

Корреляционный анализ возраста респондентов и показателей стресса

	Шкала воспринимаемого стресса	Фактор дистресса	Фактор совладания
Возраст респондентов	0,038	0,109	-0,020

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

Таблица 6

Корреляционный анализ возраста респондентов и осознанной саморегуляции

	Общий уровень саморегуляции	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность
Возраст	-0,067	-0,133	-0,021	-0,019	-,234**	-0,101	-,212*	-,237**

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

Также нами была обнаружена связь между возрастом респондентов и шкалой смыслового совладания (Таблица 7).

Таблица 7

Корреляционный анализ возраста респондентов и смыслового совладания

	Шкала смыслового совладания
Возраст	,181*

Эмпирические данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу: воспринимаемый стресс и фактор дистресса оказывают статистически значимое негативное влияние на ключевые компоненты осознанной саморегуляции (моделирование, надежность, гибкость). При этом смысловое совладание выступает как мощный ресурс, тесно связанный с общим уровнем саморегуляции, но не имеющий прямой линейной связи с субъективным восприятием стресса, что указывает на его проактивную, а не реактивную природу.

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические данные позволяют глубже раскрыть механизмы взаимодействия академического стресса и личностных ресурсов студентов. Выявленная сильная отрицательная связь между воспринимаемым стрессом и компонентами осознанной саморегуляции (моделированием, надежностью, гибкостью) подтверждает ресурсный подход к пониманию стресса. Наши результаты сходятся с исследованием В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко и С. С. Доливец (2025), которые теоретически обосновали, что осознанная саморегуляция выступает метаресурсом, способным истощаться под воздействием пролонгированных стрессоров. Согласно их данным, именно сбой в процессах моделирования условий и программирования действий приводит к тому, что студент перестает воспринимать ситуацию как управляемую, что закономерно повышает уровень воспринимаемого стресса. Наши данные расширяют эти выводы, показывая, что стресс бьет не по саморегуляции в целом, а точно «выключает» наиболее трудоемкие когнитивные процессы.

Особый интерес представляет выявленная положительная связь смыслового совладания с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,446$). Отсутствие прямой сильной корреляции между воспринимаемым стрессом и смысловым совладанием может указывать на то, что смысловое совладание не является автоматической реакцией на снижение стресса, а выступает активным, волевым усилием личности. В исследовании N. Eisenbeck, D. Carrero и J. Pérez-Escobar (2021) говорится, что смысловое совладание требует поддержания позитивного аффекта и экзистенциальной смелости. Наши данные дополняют их выводы: способность к такому «смысловому прорыву» напрямую зависит от развитости произвольной саморегуляции студента. Без опоры на регуляторные ресурсы экзистенциальное переосмысление стресса становится затруднительным.

Полученные нами данные о преимущественно негативном влиянии стресса на когнитивно-регуляторные процессы согласуются с результатами исследования Е.А. Макаровой и В.И. Мищенко (2023), проведенного на выборках школьников и студентов. Авторы установили, что предэкзаменационный период воспринимается учащимися как стрессовая ситуация, сопровождающаяся преобладанием дезадаптивных эмоциональных реакций и иррациональных мыслей, что снижает эффективность саморегуляции и может провоцировать виктимное поведение (Макарова, Мищенко, 2023). При этом, как и в нашем исследовании, было показано, что адаптивные поведенческие стратегии (например, целенаправленная подготовка к экзаменам) могут сохраняться даже на фоне высокого уровня дистресса, что указывает на «дорогую цену» академических достижений: истощение регуляторных ресурсов при внешне продуктивном поведении. Данное противоречие требует дальнейшего изучения, однако уже сейчас очевидно, что программы психологического сопровождения должны быть направлены не только на

формирование адаптивных копинг-стратегий, но и на снижение уровня иррациональных переживаний и дезадаптивных эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях образовательного процесса.

Наши результаты сходятся с концепцией Н. Zhao и коллег (2026), которые описали академическую резильентность как нелинейный феномен, проходящий через стадии восприятия стресса и когнитивной реструктуризации. Также это согласуется с дидактическим подходом Л.Б. Райхельгауза (2020), который определяет академическую резильентность как способность справляться с повседневными учебными трудностями.

Как показало исследование, ни общий уровень воспринимаемого стресса, ни фактор дистресса, ни фактор совладания не коррелировали с возрастом студентов (Таблица 5). Это означает, что в нашей выборке возраст не связан с субъективным восприятием учебного стресса. В то же время, возраст положительно коррелирует со смысловым совладанием ($r = 0,181$; $p = 0,046$), что согласуется с данными Н. Zhao и коллег (2026) о «ценностной трансценденции»: по мере взросления студенты чаще связывают учебные задачи с более широкими социальными и личностными смыслами. Однако с возрастом снижаются показатели оценивания результатов, самостоятельности и надёжности саморегуляции (Таблица 6), что может отражать накопление регуляторной ригидности либо эффекты профессиональной адаптации и хронической усталости.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило все гипотезы. Воспринимаемый стресс и фактор дистресса отрицательно связаны с ключевыми компонентами осознанной саморегуляции: моделированием, надёжностью и гибкостью. Смысловое совладание положительно коррелирует с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,446$; $p < 0,001$), но не имеет прямой связи с уровнем стресса, что указывает на его проактивную ресурсную природу. При этом возраст студентов линейно не связан с показателями воспринимаемого стресса, однако с возрастом снижаются отдельные регуляторные способности (оценивание, самостоятельность, надёжность). Прямая деструктивная связь стресса с академической резильентностью не подтвердилась.

Практическая значимость результатов обосновывает необходимость внедрения в вузах программ психологического сопровождения, направленных на развитие метаресурсов: осознанного целеполагания, регуляторной надёжности и навыков смыслового переосмысления учебных трудностей. Особого внимания заслуживают студенты старших возрастных групп, у которых могут снижаться отдельные регуляторные способности.

Список литературы

- Василюк, Ф. Е. (2014). Типы духовного совладания. *Консультативная психология и психотерапия*, 22(5), 139–152.
- Гурьянов, А. С., Закирова, Г. Ф., & Ярхамова, А. А. (2026). Феномен самообладания в современном обществе в социально-философской трактовке: гендерный аспект. *КАНТ*, 1(58), 41–47.
- Звягинцев, Р. С. (2021). Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы. *Вопросы образования*, (3), 33–61.
- Золотарева, А. А. (2023). Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14). *Клиническая и специальная психология*, 12(1), 18–42.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И., & Тараненко, О. А. (2025). Смысловое совладание как мишень психологической диагностики. *Консультативная психология и психотерапия*, 33(2), 171–190.
- Макарова, Е. А., & Мищенко, В. И. (2023). Предэкзаменационный период как стрессовая ситуация, детерминирующая поведение личности обучающихся в образовательном процессе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(5), 10–17.
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н., & Доливец, С. С. (2025). Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей. *Образование и наука*, 27(2), 108–134. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-108-134>
- Моросанова, В., & Бондаренко, И. Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. Когито-Центр.
- Райхельгауз, Л. Б. (2020). Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность». *Ярославский педагогический вестник*, (3 (114)), 32–40.
- Сёмина, М. В., & Фёдорова, Е. П. (2023). Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 63–74.
- Чербиева, С. В., & Бостанова, С. Н. (2019). Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов. *Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта*, (12 (178)), 445–451.
- Яковлева, И. В., Федорова, Н. К., Маргарян, С. Л., & Струкова, С. А. (2016). Возможности интегративного метода исследования волевой саморегуляции студентов. *Сибирский педагогический журнал*, (3), 98–106.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in psychology*, 7, 1787.
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Pérez-Escobar, J. A. (2021). Meaning-centered coping in the era of COVID-19: direct and moderating effects on depression, anxiety, and stress. *Frontiers in psychology*, 12, 648383.
- Meng, H., Ruan, J., Chen, Y., Yan, Z., Li, X., & Meng, F. (2022). An Investigation into the Pressures Experienced by Medical Masters Students during the COVID-19 Pandemic Based on the Perceived Stress Scale-14 and Its Alleviation Methods. *Healthcare*, 10(6), 1072. <https://doi.org/10.3390/healthcare10061072>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104–112.

Zhao, H., Ma, J. Q., Zhang, C., & Chen, M. L. (2026). From surviving to thriving: a process–ecological model of psychological resilience in doctoral students. *Frontiers in Psychology*, 17, 1767701.

References

- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in psychology*, 7, 1787.
- Cherbieva, S. V., & Bostanova, S. N. (2019). An empirical study of student learning stress. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*, (12 (178)), 445–451. (In Russ.)
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Pérez-Escobar, J. A. (2021). Meaning-centered coping in the era of COVID-19: direct and moderating effects on depression, anxiety, and stress. *Frontiers in psychology*, 12, 648383.
- Guryanov, A. S., Zakirova, G. F., & Yarkhamova, A. A. (2026). The phenomenon of self-control in modern society in socio-philosophical interpretation: gender aspect. *KANT*, 1(58), 41–47. (In Russ.)
- Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I., & Taranenko, O. A. (2025). Semantic coping as a target of psychological diagnostics. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 33(2), 171–190. (In Russ.)
- Makarova, E. A., & Mishchenko, V. I. (2023). Pre-examination period as a stressful situation that determines the behavior of students' personality in the educational process. *Innovative Science: psychology, Pedagogy, defectology*, 6(5), 10–17. (In Russ.)
- Meng, H., Ruan, J., Chen, Y., Yan, Z., Li, X., & Meng, F. (2022). An Investigation into the Pressures Experienced by Medical Masters Students during the COVID-19 Pandemic Based on the Perceived Stress Scale-14 and Its Alleviation Methods. *Healthcare*, 10(6), 1072. <https://doi.org/10.3390/healthcare10061072>
- Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., & Dolivets, S. S. (2025). Academic stress and psychological resources for achieving educational goals. *The Education and science journal*, 27(2), 108–134. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-108-134>
- Morosanova, V., & Bondarenko, I. N. (2015). *Diagnostics of human self-regulation*. Cogito-Center. (In Russ.)
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104–112.
- Reichelhaus, L. B. (2020). A definitive analysis of the concept of “academic resilience”. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (3 (114)), 32–40. (In Russ.)
- Semina, M. V., & Fedorova, E. P. (2023). Manifestation of academic stress in students: theoretical aspects of the study. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 63–74. (In Russ.)
- Vasilyuk, F. E. (2014). Types of spiritual coping. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 22(5), 139–152. (In Russ.)
- Yakovleva, I. V., Fedorova, N. K., Margaryan, S. L., & Strukova, S. A. (2016). Possibilities of an integrative method of studying students' volitional self-regulation. *Siberian Pedagogical Journal*, (3), 98–106. (In Russ.)
- Zhao, H., Ma, J. Q., Zhang, C., & Chen, M. L. (2026). From surviving to thriving: a process–ecological model of psychological resilience in doctoral students. *Frontiers in Psychology*, 17, 1767701.
- Zolotareva, A. A. (2023). Psychometric properties of the Russian version of the Perceived Stress Scale (PSS versions-4, 10, 14). *Clinical and Special Psychology*, 12(1), 18–42. (In Russ.)
- Zvyagintsev, R. S. (2021). Personal characteristics of students in resilient and dysfunctional schools: different children or different schools. *Educational Studies*, (3), 33–61. (In Russ.)

Об авторе:

Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственной технической университет, (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [ScopusID](#), heimag@yandex.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Evgeny Aleksandrovich Pronenko, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [ScopusID](#), heimag@yandex.ru

Conflict of Interest Statement: the author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of manuscript.

Поступила в редакцию / Received 05.04.2026

Поступила после рецензирования / Reviewed 12.05.2026

Принята к публикации / Accepted 15.05.2026