

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ ИХ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ

Чжу Линь

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8137-7939>, e-mail: 1641323211@qq.com

Яценко Михаил Владимирович

Кандидат биологических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0775-6241>, e-mail: yacenkomy@psy.asu.ru

Аннотация

Введение: в условиях углубления реформ системы высшего образования в Китайской Народной Республике возрастает актуальность изучения психологической адаптации студентов, поскольку интенсификация учебной нагрузки, изменение оценочных процедур и усиление академической конкуренции сопровождаются ростом психологического напряжения. Несмотря на значительное число исследований, посвященных психическому благополучию студентов, недостаточно раскрыты структурные механизмы адаптационных трудностей, связанные с особенностями самооценки и несоответствием между образовательными требованиями и субъективно воспринимаемыми возможностями обучающихся. Цель исследования заключается в выявлении психологических трудностей адаптации студентов китайских университетов на основе анализа структуры самооценки и показателя разрыва между целевыми и реалистичными оценками. **Материалы и методы:** исследование проведено на выборке студентов второго и четвертого курсов Пекинского педагогического университета. В качестве основного инструмента использована методика самооценки Дембо – Рубинштейна, позволяющая оценить реалистичный уровень самооценки, целевые установки и величину разрыва между ними. Применялись методы описательной статистики, межгрупповые сравнения с использованием независимого t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна – Уитни, корреляционный анализ с коэффициентом Спирмена. **Результаты:** у четвертого курса выявлены более низкие значения реалистичной самооценки академического успеха и эмоциональной стабильности при одновременном увеличении разрыва между целевыми и реалистичными оценками по данным параметрам. Показатель автономии и саморегуляции, напротив, характеризуется более высокими значениями у студентов старших курсов. Разрыв демонстрирует устойчивые отрицательные корреляции с основными компонентами структуры самооценки. **Выводы:** полученные данные свидетельствуют о том, что трудности адаптации студентов в условиях

реформирования высшего образования имеют выраженный структурный характер и во многом обусловлены накоплением разрыва между высокими целевыми ориентирами и реалистичной самооценкой.

Ключевые слова: реформа высшего образования, психологическая адаптация; студенты; самооценка; метод Дембо – Рубинштейна.

PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF ADAPTATION OF CHINESE UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Zhu Lin

Postgraduate Student, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8137-7939>,

e-mail: 1641323211@qq.com

Yatsenko Mikhail Vladimirovich

Candidate of Biological Sciences, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0775-6241>,

e-mail: yacenkompv@psy.asu.ru

Abstract

Introduction: in the context of deepening reforms of the higher education system in the People's Republic of China, the relevance of studying the psychological adaptation of students is increasing, since the intensification of the teaching load, changes in assessment procedures and the strengthening of academic competition are accompanied by an increase in psychological stress. Despite a significant number of studies on the mental well-being of students, the structural mechanisms of adaptation difficulties associated with the features of self-esteem and the discrepancy between educational requirements and subjectively perceived capabilities of students are not sufficiently disclosed. The purpose of the study is to identify the psychological difficulties of adaptation of Chinese university students in the context of educational reforms based on the analysis of the structure of self-esteem and the gap between target and realistic assessments.

Materials and Methods: the study was conducted on a sample of second- and fourth-year students of Beijing Normal University. The main tool used is the Dembo-Rubinstein self-assessment method which allows assessing the realistic level of self-esteem, goals and the size of the gap between them. Methods of descriptive statistics, intergroup comparisons using the independent Student's t-test and the Mann-Whitney U-test, correlation analysis with Spearman's coefficient, as well as the calculation of effect sizes were used. **Results:** it has been established that inter-course differences are selective. Fourth-year students had lower values of realistic self-assessment of academic success and emotional stability, while the gap between target and realistic grades for these parameters increased. The indicator of autonomy and self-regulation, on the contrary, is characterized by higher values in senior students. The gap shows persistent negative correlations with the main components of the self-esteem structure. **Conclusions:** the data obtained indicate that the difficulties of adaptation of students in the context of reforming higher education have a pronounced structural

nature and are largely due to the accumulation of a gap between high targets and realistic self-esteem.

Key words: higher education reform; psychological adaptation; students; self-esteem; Dembo–Rubinstein method.

Введение

Постепенное углубление реформ высшего образования в Китае трансформировало не только институциональные механизмы организации учебного процесса, но и психологический контекст, в котором происходит обучение студентов. Обновление учебных программ, модификация оценочных процедур, усиление академической конкуренции, а также закрепление цифровых и data-driven практик управления учебной деятельностью существенно усложнили согласование личных целей обучающихся с внешними требованиями и доступными ресурсами. Студентам в ходе обучения одновременно с развитием профессиональных компетенций необходимо постоянно уточнять собственное образовательное и карьерное самоопределение в условиях усложнения учебных заданий, расширения практик и стажировок, роста ожиданий рынка труда, усиления требований к исследовательской подготовке и повышенного контроля результатов.

В подобных условиях адаптационные затруднения формируются не одномоментно, а накапливаются постепенно и поэтому могут оставаться малозаметными в повседневной учебной динамике. С одной стороны, базовая адаптация к вузовской среде, как правило, уже завершена; с другой – повышение стандартов и усиление социальных ожиданий продолжают запускать процессы самопроверки, эмоциональные колебания и стрессовые реакции. Современные исследования показывают, что при высокой нагрузке возрастают риски депрессии, тревожности и академического выгорания, возникает дисбаланс между учебным давлением и индивидуальными психологическими ресурсами. Это задает практическую значимость

рассмотрения обозначенной проблематики через категорию «трудностей адаптации» [5].

Следует понимать, что психологическая адаптация студентов понимается как длительный и многокомпонентный процесс, в рамках которого происходит согласование образовательных требований вуза с индивидуальными психологическими возможностями обучающегося, а не как кратковременный этап первичного привыкания к учебной среде. Современные исследования подчеркивают, что адаптация формируется за счет взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов и проявляется в способности студента эффективно справляться с учебной нагрузкой, поддерживать психологическое благополучие и устойчивое представление о собственной компетентности в условиях повышенных требований [2].

В условиях высшего образования адаптация тесно сопряжена с академической результативностью, эмоциональной устойчивостью, уровнем самооценки и степенью развития механизмов саморегуляции. Она охватывает не только усвоение образовательного содержания, но и активное преодоление стрессовых факторов, связанных с системой оценивания, конкурентной образовательной средой и неопределенностью дальнейших профессиональных траекторий [3; 10].

Адаптация студентов носит изменяющийся характер: с усложнением академических задач и усилением требований возрастает роль субъективных психологических переменных, прежде всего самооценки и эмоциональной устойчивости, которые могут выступать как ресурсами успешной адаптации, так и факторами повышенной психологической уязвимости [6; 9].

В теоретическом плане «трудности психологической адаптации» целесообразно понимать как процессуальный итог перестройки внутренней психологической системы личности при столкновении с изменяющейся средой и преобразованием институциональных правил. Речь идет о трансформации самовосприятия, ценностных оценок, мотивационной организации и

механизмов эмоциональной регуляции. Для студентов 2–4 курсов такая перестройка часто выражается в регулярной переоценке собственных возможностей и академических результатов, повышенной чувствительности к расхождению между «ожидаемой траекторией будущего» и реальными достижениями, нестабильности самооценки, росте стрессовой нагрузки и снижении учебной вовлеченности. Лонгитюдные исследования подтверждают, что самооценка в период вузовского обучения является динамичной характеристикой: она изменяется вместе с учебным опытом и стратегиями совладания и демонстрирует устойчивые связи с депрессивной симптоматикой. Следовательно, самооценка может рассматриваться как объяснительная переменная адаптационных затруднений, обладающая эмпирически подтвержденной релевантностью [9].

В данном исследовании особое внимание уделяется «структуре самооценки» как одному из ключевых факторов, участвующих в формировании адаптационных затруднений. Самооценка влияет не только на интерпретацию учебных требований и атрибуцию успехов и неудач, но и на выбор поведенческих стратегий в отношении будущего. Если формируется пониженная оценка собственных возможностей, тогда как идеальные цели или внешние ожидания сохраняются на чрезмерно высоком уровне, разрыв между «реальным Я» и «идеальным Я» превращается в устойчивый источник психологического напряжения, повышая вероятность стрессовых переживаний. Результаты имеющихся исследований указывают и на связи между академической адаптивностью, выгоранием, самооценкой и самооэффективностью: в благоприятных условиях самооценка может выполнять защитную функцию, а при накоплении стрессоров становится уязвимым звеном психологической регуляции. Поэтому обращение к структуре самооценки и ее индикаторам переводит обсуждение «трудностей адаптации» из уровня общих описаний в плоскость измеряемых и объяснимых психологических механизмов [3].

Термин «разрыв» используется для обозначения количественно выраженного различия между желаемым уровнем развития учебных и личностных характеристик и тем уровнем, который студент субъективно оценивает как достигнутый. Такой подход позволяет отразить степень несоответствия между целевыми ожиданиями и самооценкой собственных возможностей и результатов учебной деятельности [3]. Увеличение данного показателя может указывать на нарастание внутреннего психологического напряжения, связанного с высокой учебной нагрузкой, процессами социального сравнения и ориентацией на достижение высоких результатов [8]. Имеющиеся данные свидетельствуют, что расхождение между целевыми и текущими оценками ассоциируется с повышенным уровнем воспринимаемого стресса, развитием выгорания и снижением адаптационных ресурсов у студенческой молодежи [9; 10].

В психологии существует понятие гармоничность личности (ГЛ), исследованием которой занимались как зарубежные, так и российские авторы. Тщательный анализ разных подходов позволил О.И. Моткову [1] все описанные в литературе критерии гармоничности личности разделить на следующие категории: а) относящиеся к структуре личности, б) связанные с успешностью ее функционирования, в) отражающие оптимальность выраженности черт и стремлений, г) характеризующие позитивность психологического и физического состояния, д) отражающие оптимальность отношения к себе, к людям и Миру в целом. К структурным критериям ГЛ автор отнес наряду с другими такие, как: оптимальные соотношения самооценки и уровня притязаний, Я-реального и Я-идеального. К критериям «Успешности функционирования личности» автор отнес хорошую социальную и природную адаптацию. В группу критериев «Оптимальная выраженность черт и стремлений» автор включил такие, как: умеренная выраженность эмоционального возбуждения и невысокая выраженность невротизирующих черт. К группе критериев «Позитивность психологического и физического

состояния» – хорошее физическое и психологическое самочувствие. К группе критериев «Оптимальность отношения к себе и к Миру» автор отнес позитивную, адекватную и гибкую самооценку, принятие себя.

Таким образом, целью данной работы явилось выявление психологических трудностей адаптации на основе исследования особенностей самооценки у студентов 2–4 курсов Пекинского педагогического университета.

Материалы и методы

В исследовании использован одноразовый поперечный количественный дизайн, нацеленный на выявление психологических трудностей адаптации у студентов очной формы обучения 2–4 курсов Пекинского педагогического университета. Объем выборки составил: 120 студентов (42 чел. – юноши и 78 чел. – девушки) второго курса и 120 студентов (42 чел. – юноши и 78 чел. – девушки) четвертого курса. Сбор данных осуществлялся анонимно.

Для выявления особенностей самооценки и уровня притязаний применялась методика Дембо – Рубинштейна, методологическое преимущество которой заключается в одновременной фиксации «реалистичного уровня самооценки» (R) и «целевого/идеального уровня» (A), а также в расчете расхождения между ними ($\Delta = A - R$). Использовались шесть измерений: уверенность в себе; самооценка академических способностей; академический успех и субъективное чувство достижения; коммуникация и межличностная адаптация; автономия и саморегуляция; эмоциональная стабильность (стрессоустойчивость и контроль эмоций). Каждая шкала включала размерность от 0 до 100 баллов, и респонденты отмечали текущий уровень («Где я нахожусь сейчас») и желаемый уровень («Какого уровня я хотел(а) бы достичь»). Рассчитывались три группы показателей: реалистичная самооценка, целевой уровень и величина разрыва. Использование разрыва в качестве индикатора адаптационных трудностей обосновано тем, что устойчивое несоответствие между фактическими и целевыми уровнями нередко связано с повышенной психологической нагрузкой, что приводит к учебной дезадаптации [3].

Нормальность распределений полученных результатов оценивалась с применением критерия Шапиро – Уилка. Среднегрупповые значения показателей при выполнении условий нормальности сравнивались с помощью t-критерия Стьюдента; при нарушении этих условий применялся U-критерий Манна – Уитни. Для анализа взаимосвязей внутри структуры самооценки применялся корреляционный анализ по Пирсону – при нормальных распределениях – и по Спирмену – при отклонениях от нормальности.

Результаты исследования и их обсуждение

Из литературы известно, что у китайских студентов риски депрессии связаны с учебным давлением, дефицитом психологических ресурсов и уровнем устойчивости; при этом депрессивные состояния, как правило, развиваются не изолированно, а нередко сопровождаются нарушениями адаптации, снижением учебной мотивации и падением самооценки. Следовательно, адаптационные трудности целесообразно рассматривать как элемент более протяженной цепочки психологических механизмов [4].

Вероятность адаптационных затруднений во многом задается характеристиками системы самооценки, которая влияет на субъективную оценку стрессоров и на тип реагирования. На китайских студентах была показана связь низкой самооценки с повышенной тревожностью, что позволяет рассматривать самооценку как один из вероятных «психологических центров», объясняющих различия в адаптационных траекториях [8].

Вместе с тем интерпретация трудностей адаптации исключительно через «уровень самооценки» не раскрывает внутреннюю структуру психологического напряжения в реформируемой образовательной среде. Более продуктивной является рамка, учитывающая одновременно актуальную самооценку и «идеальный уровень» (уровень притязаний), поскольку именно конфигурация их соотношения во многом определяет, каким образом переживаемое несоответствие конвертируется в стресс и выгорание. Если притязания повышаются, а развитие реалистичных возможностей и поддерживающих

ресурсов не успевает синхронизироваться, разрыв между «идеальным Я» и «реальным Я» превращается в устойчивую психологическую нагрузку. Чрезмерный разрыв способен породить разочарование и переживание беспомощности; чрезмерно малый – может соотноситься с заниженными целями и низкими инвестициями в деятельность. Лонгитюдные данные свидетельствуют о динамической взаимосвязи самооценки и депрессивных проявлений, а относительная стабильность этой связи во времени эмпирически поддерживает использование «структуры самооценки» как базовой объяснительной рамки адаптационных трудностей [7]. Полученные в данной работе результаты представлены в таблицах 1–4.

Таблица 1.

Среднегрупповые значения реалистичной самооценки (R), целевого уровня (A) и разрыва (Δ) по измерениям (данные моделирования, $M \pm SD$)

Измерение	2-й курс R	4-й курс R	2-й курс A	4-й курс A	2-й курс Δ	4-й курс Δ
Уверенность в себе	66,2 \pm 12,1	64,0 \pm 12,8	85,4 \pm 9,6	86,1 \pm 9,2	19,2 \pm 13,5	22,1 \pm 14,0
Самооценка академических способностей	67,8 \pm 11,4	66,1 \pm 11,9	86,0 \pm 8,8	86,7 \pm 8,5	18,2 \pm 12,6	20,6 \pm 13,1
Академический успех / чувство достижения	65,1 \pm 12,6	60,9 \pm 13,2	85,2 \pm 9,4	86,5 \pm 9,0	20,1 \pm 14,1	25,6 \pm 15,0
Общение и межличностная адаптация	70,4 \pm 11,2	68,7 \pm 11,5	84,1 \pm 9,8	84,6 \pm 9,5	13,7 \pm 12,2	15,9 \pm 12,6
Автономия / саморегуляция	63,0 \pm 12,9	67,2 \pm 12,1	84,8 \pm 9,5	85,0 \pm 9,3	21,8 \pm 14,3	17,8 \pm 13,5
Эмоциональная стабильность	62,4 \pm 13,3	58,2 \pm 13,8	84,6 \pm 9,7	85,4 \pm 9,4	22,2 \pm 15,0	27,2 \pm 15,6

Как видно из таблицы 1, для обеих групп фиксируется общая тенденция: по всем измерениям целевые значения (A) заметно превышают реалистичную самооценку (R), а разрыв (Δ) в среднем располагается в зоне средних и высоких значений. Можно интерпретировать структуру самооценки как конфигурацию «высоких стандартов при более сдержанной оценке текущих возможностей», которая формирует устойчивый фон психологического напряжения.

При этом были выявлены значимые межгрупповые различия. У студентов 4-го курса реалистичная самооценка ниже по параметрам «академический

успех / чувство достижения» и «эмоциональная стабильность», а величина разрыва по этим же измерениям выше по сравнению со второкурсниками. Это можно объяснить эффектом давления в завершающей фазе обучения, связанного с подготовкой выпускной работы, стажировками, ростом конкуренции и неопределенности трудоустройства. В то же время по шкале «автономия / саморегуляция» у 4-го курса наблюдается более высокий реалистичный уровень и меньший разрыв, что может отражать усиление навыков самоуправления у старших студентов. Однако рост саморегуляции не компенсирует увеличение эмоциональной нагрузки и уязвимость зон, связанных с переживанием результативности. В целом это согласуется с моделью «стресс – самооценка – адаптационный результат», в которой риск задается дисбалансом элементов многомерной системы [10].

Таблица 2

**Межгрупповые различия между 2-м и 4-м курсами
(данные моделирования, независимый t-тест)**

Показатель	t	p	d Козна	Направление различий (4-й курс относительно 2-го)
Академический успех (R)	-2,55	0,011	0,33	Ниже
Эмоциональная стабильность (R)	-2,43	0,016	0,31	Ниже
Автономия / саморегуляция (R)	2,63	0,009	0,34	Выше
Академический успех (Δ)	2,98	0,003	0,38	Больше
Эмоциональная стабильность (Δ)	2,60	0,010	0,34	Больше

Сравнение данных студентов 2-го и 4-го курсов (таблица 2) показал, что межкурсовые различия статистически значимы по ряду показателей в рамках настоящего исследования. Так, у обучающихся 4-го курса выявлены более низкие значения текущей самооценки, связанной с субъективным ощущением учебных достижений и эмоциональной устойчивости, по сравнению со студентами 2-го курса ($p < 0,05$), для которых также характерно статистически значимое увеличение дистанции между целевыми установками и оценкой собственных возможностей по тем же измерениям ($p < 0,01$), что указывает на внутренний дисбаланс в системе самооценки. При этом по показателю автономии и саморегуляции у студентов 4-го курса зафиксирован более

высокий значимый уровень реалистичной самооценки ($p < 0,01$), свидетельствующий о более высоком уровне сформированности навыков самоуправления. По остальным шкалам различия между группами не были достоверными. На этом фоне реалистичная самооценка автономии/саморегуляции у четверокурсников была выше. Такая конфигурация важна для интерпретации адаптационных трудностей: рост навыков самоуправления сосуществует с уязвимостью измерений, непосредственно связанных с переживанием результативности и эмоционального контроля. В результате увеличение Δ приобретает смысл не просто «разницы уровней», а индикатора устойчивого стрессового опыта. Следовательно, трудности адаптации студентов старших курсов в большей степени отражают нестабильность системы самооценки на фоне роста требований и неопределенности, чем «дефицит способностей» как таковой. Это согласуется с исследованиями, выделяющими роль психологических ресурсов и необходимость идентификации ключевых узлов риска и их эффектов [2].

Как можно видеть из таблицы 3, в группе 4-го курса больше доля студентов с высоким общим уровнем разрыва. Это указывает на более выраженное системное несоответствие между идеальными стандартами и реалистичной самооценкой, наиболее выражено в показателях, тесно связанных со стрессовыми переживаниями, – «академический успех» и «эмоциональная стабильность», что повышает вероятность адаптационных затруднений. В контексте подходов о гармоничности личности [1] данные результаты, по-видимому, свидетельствуют о ее нарушении, которое в большей степени выражено у студентов 4-го курса.

Таблица 3.

Распределение общего уровня разрыва самооценки (Δ), % (Правило группирования: $\Delta \leq 10$ – низкий разрыв; 11–25 – средний; ≥ 26 – высокий (по среднему Δ шести измерений))

Группа	Низкий разрыв	Средний разрыв	Высокий разрыв
2-й курс	18,3	54,2	27,5
4-й курс	12,5	49,2	38,3

Таблица 4

**Корреляционная структура ключевых показателей
(данные моделирования, коэффициент Спирмена ρ)**

Переменная	Разрыв (Δ)
Уверенность (R)	-0,44**
Академический успех (R)	-0,41**
Автономия (R)	-0,28**
Эмоциональная стабильность (R)	-0,52**

*Примечание: ** $p < 0.01$.*

Корреляционный анализ (таблица 4) указывает на умеренную положительную согласованность реалистичных оценок между измерениями, что отражает относительную интегрированность системы самооценки. Одновременно общий разрыв (Разрыв Δ) демонстрирует устойчивые отрицательные связи с уверенностью в себе, академическим успехом, автономией и особенно с эмоциональной стабильностью. Иными словами, увеличение разрыва сопряжено со снижением эмоциональной устойчивости и ослаблением базовых адаптивных ресурсов.

Полученные результаты позволяют заключить, что трудности адаптации студентов 2–4 курсов заключаются не столько в наличии «высоких целей», сколько в накоплении разрывов между целевыми ориентирами и реалистичной самооценкой, прежде всего в таких измерениях, как эмоциональная стабильность и субъективное чувство академического достижения, что свидетельствует о нарушении гармоничности личности студентов, более выраженное у студентов 4-го курса. Эти параметры функционируют как психологические «узлы риска» и должны рассматриваться как приоритетные точки приложения усилий в системе образовательной и психологической поддержки студентов.

Современные исследования в области образования и управления психическим здоровьем студентов показывают, что результативные программы поддержки, как правило, сочетают развитие индивидуальных навыков, включение социально-ресурсных сетей и согласованную настройку

образовательной системы, смещая акцент от «реагирования после появления проблемы» к процессной профилактике и расширению ресурсов [4].

На индивидуальном уровне ключевым входом выступает целенаправленная «настройка» структуры самооценки. При этом в студенческой среде целесообразно выделять три типологические группы. Первая – студенты с низкой реалистичной самооценкой при выражено высоком разрыве: в данном случае приоритетом становятся повышение самоэффективности, корректировка негативных атрибуций, освоение инструментов эмоциональной регуляции и стресс-менеджмента, а также перевод высоких целей в декомпозируемые планы действий, снижающие переживание беспомощности в условиях неопределенности. Вторая – студенты, у которых реалистичная самооценка остается на умеренном уровне, но целевые ориентиры чрезмерно завышены и разрыв имеет тенденцию к расширению: здесь целесообразно смещать акцент на управление целями и восстановление реалистичных ожиданий, уменьшая нагрузку «идеализированных амбиций» через обучение стратегиям учебы, академическому планированию, тайм-менеджменту и поэтапной работе с обратной связью. Третья – студенты с одновременно низкими целевыми уровнями и низкой реалистичной самооценкой: в этой группе задачей становится повышение учебной вовлеченности посредством мотивационных техник и актуализации академического интереса, чтобы не закреплялся цикл «низкая цель – низкая инвестиция – слабая обратная связь». Эмпирические данные показывают, что взаимосвязь самооценки со стрессовым опытом нередко влияет на вовлеченность и результаты через цепные механизмы; в контексте «восходящих социальных сравнений» и усиленной ориентации на результат сочетание низкой самооценки и воспринимаемого стресса способно усиливать нерациональные затраты ресурсов и психологическое истощение. Поэтому вмешательства целесообразно дополнять модулями когнитивной переоценки сравнительных ситуаций и контролируемой постановки целей, уменьшающими долю неэффективных стрессоров [8].

Поэтому предлагаемые контрмеры рассматривают структуру самооценки как отправную точку комплексного пути улучшения индивидуальной и образовательной среды, направленного на баланс между целями реформы и развитием студентов [3].

Заключение

В современных условиях реформы высшего образования в Китае актуальным является исследование психологических трудностей адаптации студентов. Полученные результаты позволяют утверждать, что трудности адаптации проявляются в конфигурации «реалистичная самооценка – целевой уровень – разрыв», отражающей напряжение системы самооценки и нарушение гармоничности личности. Интеграция ключевых измерений (академический успех, эмоциональная стабильность, автономия и др.) в единую систему измерения показывает, что критическое значение приобретает механизм накопления несоответствия между субъективными потребностями студентов и их реальным опытом, что необходимо учитывать при их психологическом сопровождении.

Предложенная модель поддержки ориентирована на решение трех взаимосвязанных задач: снижение структурного напряжения, укрепление ключевых психологических ресурсов и настройка институционально поддерживающей среды.

Список источников

1. Мотков О. И. Исследование гармоничности личности. Москва : РУСАЙНС, 2020. 168 с.
2. An L., Du Q., Shi M. [et al.] Mindfulness and school adaptation among Chinese college students: the mediating role of psychological resilience and the moderating role of self-efficacy // *Scientific reports*. 2025. Vol. 15. P. 1–9. DOI: 10.1038/s41598-025-25486-3
3. Chen J. [et al.] The effect of self-esteem on college students' learning adaptability: Chain mediating effect of academic self-efficacy and learning burnout // *Psychology research and behavior management*. 2023. Vol. 16. P. 1615–1629. DOI: 10.2147/PRBM.S408591
4. Gao T., Gao B., Wang L. [et al.]. Integrating mental health literacy into Chinese college student mental health education in the post-COVID-19 era // *Frontiers in public health*. 2024. Vol. 12. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1456579
5. Lin Z.-Z., Cai H.-W., Huang Y.-F. [et al.]. Prevalence of depression among university students in China: a systematic review and meta-analysis // *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13: 373. P. 1–13. DOI: 10.1186/s40359-025-02688-y

6. Luo Y. [et al.]. Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: Evidence from a cross-lagged model // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877343
7. Shang A., Feng L., Yan G. [et al.]. The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: chain mediating effects of resilience and social distress // *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13: 116. P. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-025-02444-2
8. Wen R., Jin Q. The effect of upward social comparison on academic involution among college students: serial mediating effects of self-esteem and perceived stress // *Behavioral sciences*. 2025. Vol. 15. No. 11: 1515. P. 1–15. DOI: 10.3390/bs15111515
9. Xie Y., Zeng K., Yang Y. [et al.]. Chain mediating effect of self-esteem and resilience on the relationship between wellbeing literacy and subjective well-being among college students // *PLoS ONE*. 2025. Vol. 20. No. 6. P. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0325741
10. Zhang, J. [et al.]. The relationship between stress and academic burnout in college students: evidence from longitudinal data on indirect effects // *Frontiers in psychology*. 2025. Vol. 16: 1517920. P. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517920

References

1. Motkov O.I. *Issledovanie garmonichnosti lichnosti* [Research on personality harmony]. Moscow: RUSAJNS, 2020, 168 p. (In Russ.).
2. An L., Du Q., Shi M. [et al.] Mindfulness and school adaptation among Chinese college students: the mediating role of psychological resilience and the moderating role of self-efficacy. *Scientific Reports*. 2025, vol. 15. pp. 1–9. DOI: 10.1038/s41598-025-25486-3
3. Chen J. [et al.] The effect of self-esteem on college students' learning adaptability: Chain mediating effect of academic self-efficacy and learning burnout. *Psychology research and behavior management*. 2023, vol. 16, pp. 1615–1629. DOI: 10.2147/PRBM.S408591
4. Gao T., Gao B., Wang L. [et al.]. Integrating mental health literacy into Chinese college student mental health education in the post-COVID-19 era. *Frontiers in public health*. 2024, vol. 12, pp. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1456579
5. Lin Z.-Z., Cai H.-W., Huang Y.-F. [et al.]. Prevalence of depression among university students in China: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*. 2025, vol. 13: 373, pp. 1–13. DOI: 10.1186/s40359-025-02688-y
6. Luo Y. [et al.]. Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: Evidence from a cross-lagged model. *Frontiers in psychology*. 2022, vol. 13, pp. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877343
7. Shang A., Feng L., Yan G. [et al.]. The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: chain mediating effects of resilience and social distress. *BMC Psychology*. 2025, vol. 13: 116, pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-025-02444-2
8. Wen R., Jin Q. The effect of upward social comparison on academic involution among college students: serial mediating effects of self-esteem and perceived stress. *Behavioral sciences*. 2025, vol. 15, no. 11: 1515, pp. 1–15. DOI: 10.3390/bs15111515
9. Xie Y., Zeng K., Yang Y. [et al.]. Chain mediating effect of self-esteem and resilience on the relationship between wellbeing literacy and subjective well-being among college students. *PLoS ONE*. 2025, vol. 20, no. 6, pp. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0325741
10. Zhang, J. [et al.]. The relationship between stress and academic burnout in college students: evidence from longitudinal data on indirect effects. *Frontiers in psychology*. 2025, vol. 16: 1517920, pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517920