

**Взаимосвязь личностной тревожности и мотивации студентов**

Янушкевич Екатерина Анатольевна

Представлено для частичного выполнения требований для получения степени

Магистра социальных наук

В области

«Консультативной психологии»

MAQSUT NARIKBAYEV UNIVERSITY

School of Liberal Arts

Май, 2025

Количество слов: 17053 слов

©Права принадлежат Янушкевич Е.А.

## ДЕКЛАРАЦИЯ

Я, нижеподписавшийся Янушкевич Екатерина Анатольевна, предоставляю MAQSUT NARIKBAYEV UNIVERSITY право хранить и распространять мою работу в печатном и электронном формате.

Я подтверждаю, что являюсь единственным автором данной диссертации и что она не нарушает никаких авторских прав. Данная диссертация является результатом моей собственной оригинальной работы, за исключением случаев, когда было сделано надлежащее признание.

MAQSUT NARIKBAYEV UNIVERSITY будет четко идентифицировать мое имя (имена) как автора (авторов) представленной работы и вносить какие-либо изменения, кроме разрешенных настоящим соглашением, в представленную работу.

Настоящим я принимаю условия вышеуказанного Авторского соглашения.

Подпись автора:

  
\_\_\_\_\_

Дата: 02.05.2025г.

## Abstract

This master's thesis explores the relationship between students' trait anxiety levels and their academic motivation. The study involved 121 university students from Astana aged between 18 and 25, corresponding to the phase of "emerging adulthood" (Arnett, 2000). Standardized instruments were employed: the Spielberger–Khanin Trait Anxiety Inventory (STAI) and the Academic Motivation Scale (AMS), based on the self-determination theory. The data were analyzed using nonparametric methods: Spearman's correlation coefficient and the Mann–Whitney U test. The results revealed a statistically significant negative relationship between trait anxiety and intrinsic academic motivation, and a weak positive correlation with extrinsic motivation. Additionally, it was found that students majoring in humanities displayed higher anxiety levels than those studying technical and natural sciences.

The findings possess both theoretical and practical significance, providing a foundation for developing targeted psychological interventions aimed at enhancing academic motivation and reducing anxiety among students.

**Keywords:** trait anxiety, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, students, educational environment, psychological well-being, academic achievement, psychodiagnostics, self-determination.

## Андатпа

Бұл магистрлік диссертация студенттердің жеке үрей деңгейі мен академиялық мотивациясы арасындағы өзара байланысты зерттеуге арналған. Зерттеуге Астана қаласындағы жоғары оқу орындарының 18-25 жас аралығындағы 121 студенті қатысты, бұл «даму сатысына» сәйкес келеді (Arnett, 2000). Зерттеу барысында стандартталған әдістемелер қолданылды: Спилбергер–Ханиннің жеке үрей шкаласы (STAI) және Академиялық мотивация шкаласы (AMC), ол өзін-өзі анықтау теориясына негізделген. Мәліметтер Спирмен корреляция коэффициенті және Манн–Уитни U-сынамасы сияқты параметрлік емес әдістермен өңделді. Нәтижесінде жеке үрей деңгейі мен ішкі академиялық мотивация арасында статистикалық маңызды теріс байланыс, ал сыртқы мотивациямен әлсіз оң байланыс анықталды. Сонымен қатар, гуманитарлық бағыттағы студенттер техникалық және жаратылыстану ғылымдарының студенттеріне қарағанда жоғарырақ үрей деңгейін көрсетті.

Зерттеу теориялық және практикалық маңызға ие, студенттер арасында академиялық мотивацияны арттыруға және үрей деңгейін төмендетуге бағытталған тиімді психологиялық араласуларды әзірлеуге негіз болады.

Түйінді сөздер: жеке үрей, академиялық мотивация, ішкі мотивация, сыртқы мотивация, студенттер, білім беру ортасы, психологиялық әл-ауқат, академиялық жетістік, психодиагностика, өзін-өзі анықтау.

## Аннотация

Настоящая магистерская диссертация посвящена изучению взаимосвязи между уровнем личностной тревожности и академической мотивацией студентов. В исследовании приняли участие 121 студент вузов города Астаны в возрасте от 18 до 25 лет, что соответствует этапу «развивающейся зрелости» по мнению Арнетта (Arnett, 2000).

Применялись стандартизированные методики: шкала личностной тревожности Спилбергера–Ханина (STAI) и шкала академической мотивации (ШАМ), основанная на теории самодетерминации. Данные были обработаны с использованием непараметрических методов: коэффициента корреляции Спирмена и U-критерия Манна–Уитни. Результаты показали статистически значимую отрицательную связь между уровнем личностной тревожности и внутренней мотивацией студентов, а также слабую положительную связь с внешней мотивацией. Дополнительно выявлено, что студенты гуманитарных направлений демонстрируют более высокий уровень тревожности по сравнению с техническими и естественно-научными направлениями.

Полученные данные имеют как теоретическую, так и практическую значимость, предлагая возможности для разработки эффективных психологических интервенций, направленных на повышение академической мотивации и снижение уровня тревожности в студенческой среде (Spielberger, 1983).

Ключевые слова: личностная тревожность, академическая мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, студенты, образовательная среда, психологическое благополучие, академическая успеваемость, психодиагностика, самодетерминация.

## Содержание

<b>ДЕКЛАРАЦИЯ</b> .....	<b>i</b>
<b>Андатпа</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>Аннотация</b> .....	<b>vii</b>
<b>Раздел 1: Введение</b> .....	<b>1.</b>
Актуальность.....	1.
Цель исследования.....	3.
Гипотеза исследования.....	3.
Методы исследования и статистической обработки данных.....	3.
Положения вносимые на защиту.....	3.
Исследовательские вопросы.....	4.
Научная новизна.....	4.
<b>Раздел 2: Литературный обзор</b> .....	<b>7.</b>
Теоретическая основа исследования.....	7.
Тревожность студентов в учебной деятельности: понятие и теоретические модели.....	11.
Личностная тревожность.....	
Факторы развития тревожности.....	14.
Академическая мотивация и ее взаимосвязь с тревожностью.....	16.
Выводы.....	23.
<b>Раздел 3: Методология</b> .....	<b>25.</b>
Общий подход и дизайн.....	25.
Выборка и участники исследования.....	25.
Метод отбора.....	26.
Инструменты исследования.....	27.
Обоснование выбора методик.....	30.
Процедура сбора данных.....	31.
Этапы процедуры.....	32.
Этические аспекты и конфиденциальность.....	33.

Методы статистической обработки данных.....	33.
Выводы.....	36.
<b>Раздел 4: Анализ данных.....</b>	<b>37.</b>
Описание выборки.....	37.
Проверка нормальности распределения.....	38.
Описательная статистика.....	40.
Непараметрическое сравнение (U-критерий Манна-Уитни) .....	42.
Гендерные различия.....	43.
Сравнение по направлениям обучения.....	43.
Корреляционный анализ Спирмена.....	44.
Выводы.....	48.
<b>Раздел 5: Обсуждение.....</b>	<b>48.</b>
Объяснение результатов.....	49.
Гуманитарное направление и тревожность.....	52.
Тенденция других исследований.....	52.
Узкие выборки.....	53.
Подтверждение гипотезы.....	58.
Выводы.....	60.
<b>Раздел 6: Заключение.....</b>	<b>62.</b>
Основные результаты исследования.....	63.
Ответы на исследовательские вопросы.....	67.
Ограничения исследования.....	71.
Перспективы дальнейших исследований.....	72.
Выводы.....	74.
<b>Список литературы.....</b>	<b>78.</b>
<b>Приложение 1.....</b>	<b>82.</b>
<b>Приложение 2.....</b>	<b>83.</b>
<b>Приложение 3.....</b>	<b>85.</b>

### Список таблиц

Таблица 1.....	38.
Таблица 2.....	40.
Таблица 3.....	44.

### Список рисунков

Рисунок 1.....	38.
Рисунок 2.....	39.
Рисунок 3.....	45.
Рисунок 4.....	46.

### Список аббревиатур

Аббревиатура	Расшифровка
<b>ШАМ</b>	Шкала академической мотивации
<b>STAI-T</b>	State-Trait Anxiety Inventory-Trait
<b>STAI-S</b>	State-Trait Anxiety Inventory-State

## **Раздел 1: Введение**

В данном разделе введения представлена информация по теме, обоснование актуальности выбранной темы, раскрыта её теоретическая и практическая значимость, а также сформулированы цель, гипотеза и исследовательские вопросы. В представленном исследовании изучается влияние личностной тревожности на академическую мотивацию студентов университета. При рассмотрении мотивации будут исследованы её аспекты (внутренняя и внешняя мотивация). Подобная постановка вопроса обусловлена динамикой психоэмоционального состояния студентов в процессе обучения (World Health Organization, 2022).

Целью введения является определение научного контекста, в котором осуществляется исследование, а также обозначение ключевых понятий и направлений, на которых оно будет базироваться.

### **Актуальность.**

Актуальность темы обусловлена высокой распространённостью тревожных состояний среди молодежи и влиянием этого фактора на академическую и иную мотивации. Следует отметить, что в период пандемии ковид 19 увеличился рост тревожных и депрессивных расстройств на 26% (World Health Organization, 2022).

Молодёжь испытывает особенный рост тревожности, ведь глобальный анализ показал увеличение случаев тревожных расстройств среди людей 10–24 лет на 52% с 1990 по 2021 годы (Graham & Topham, 2020).

В сфере высшего образования тревожность стала одной из главных проблем. Так, в 2020–2021 учебном году 60,8% студентов, обратившихся в университетские консультационные службы по всему миру, сделали это из-за проблем с тревожностью. Международные организации (например, ЮНЕСКО) также подчёркивают, что поддержка психического благополучия и мотивации студентов является ключевым

условием успешного обучения в рамках глобальной повестки качества образования (World Health Organization, 2022). Эти статистические данные свидетельствуют о масштабности проблемы и необходимости её исследования в учебной среде.

Высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается на учебной деятельности студентов. Тревожность снижает способность к концентрации и принятию решений, затрудняя усвоение материала (Spielberger, 1983). Как одно из наиболее распространённых эмоциональных расстройств, тревожность оказывает значимое отрицательное влияние на академическую мотивацию и успешность обучения (Starikova et al., 2021) и сопряжена с ухудшением академических результатов (Ozerova, 2019). В теоретическом плане это соответствует классической модели Д. Айзенка, согласно которой тревожность поглощает когнитивные ресурсы и мешает эффективному выполнению задач (Deci & Ryan, 2000).

Несмотря на очевидную взаимосвязь между психоэмоциональным состоянием студентов и их учебной деятельностью, комплексных исследований, объединяющих статистические измерения тревожности и академической мотивации, крайне недостаточно. В ряде работ тревожность зачастую рассматривается опосредовано от мотивационных факторов (например, через общие показатели благополучия без учета учебной мотивации) (Graham & Torham, 2020).

Анализ отечественных, зарубежных и междисциплинарных исследований показывает, что не представлено ни одного эмпирического исследования, где одновременно использовались бы валидные методики оценки личностной тревожности (например, опросник Спилбергера–Ханина *STAI*) и академической мотивации (например, Шкала академической мотивации, ШАМ) (Akhdan & Aminatun, 2022). Такой пробел в литературе указывает на недостаточную изученность темы и подчёркивает её научную значимость. Иными словами, до сих пор не было

предпринято систематического анализа того, как именно уровень личностной тревожности связан с разными типами академической мотивации у студентов. Заполнение этого пробела является важным шагом для развития педагогической психологии, поскольку даёт возможность одновременно учесть эмоциональные и мотивационные аспекты обучения.

**Целью исследования** является взаимосвязь личностной тревожности и мотивации студентов.

**Гипотеза** исследования сформулирована таким образом:

По мере роста тревожности происходит динамика мотивации студентов в учебной деятельности. Но при этом взаимосвязь между тревожностью и мотивацией студентов может носить разнонаправленный характер.

**Методы исследования и статистической обработки данных**

Анализ прошёл с использованием количественных методов, а именно, наборы данных по личностному тревожному состоянию по шкале Спилбергера-Ханина, а также на шкалу академической мотивации (ШАМ). Статистическая обработка включала непараметрические методы, такие как U-критерий Манна-Уитни и ранговый коэффициент корреляции Спирмена. (Ryan & Deci, 2000; Spielberger, 1983). Обработка данных проводилась в программе Jamovi.

**Положения выносимые на защиту**

В результате реализации исследования студенты педагогического направления при проведении опросника проявили наиболее высокий уровень внутренней тревожности, в отличие от студентов технических и естественных направлений. Возможно, это может быть связано с особенностями нагрузок и профессиональных ожиданий, связанных с выбором педагогического направления.

Полученные данные свидетельствуют об обнаруженной взаимосвязи между

уровнем личностной тревожности и академической мотивацией, при этом внутренняя мотивация показывает уменьшающийся тренд при повышающейся тревожности. Такой результат требует дальнейшего анализа, включая учет действующих факторов (например, самооценки, аспектов академической производительности, поддержки со стороны образовательного пространства). Используемые психометрические методы - шкала тревожности Спилбергера-Ханина (STAI) и Шкала академической мотивации (ШАМ) - проявили достаточный уровень надежности и согласованности в контексте казахстанской студенческой выборки и могут быть рекомендованы для применения в рамках диагностики рисков снижения академической производительности по учебной дезадаптации и эмоциональному выгоранию (Ryan и Deci, 2000; Spielberger, 1983).

В работе были учтены современные культурные и образовательные аспекты, включая влияние цифровизации, социальных сетей, а также последствия пандемий COVID-19, что позволяет рассматривать нормативные данные, полученные в данном исследовании в широкой междисциплинарной перспективе (Graham и Topham, 2020).

#### **Исследовательские вопросы:**

Существует ли взаимосвязь между личностной тревожностью и мотивацией студентов?

1) Каковы основные факторы, способствующие возникновению личностной тревожности у студентов?

2) Какие стратегии развития внутренней и внешней академической мотивации эффективны для студентов молодого возраста с разной личностной тревожностью?

#### **Научная новизна**

#### **Теоретическая значимость исследования**

Теоретическая значимость заключается в изучении взаимосвязи между личностной тревожностью и академической мотивацией студентов. Исследование

базируется на модели тревожности Ч. Спилбергера, рассматривающей тревожность как устойчивую личностную характеристику, и теории самоопределения Э. Деси и Р. Райана, описывающей внутреннюю и внешнюю академическую мотивацию как ключевые регуляторы учебной активности (Deci & Ryan, 2000).

Важным аспектом исследования выступает учёт профессионального профиля студентов, что позволяет раскрыть особенности влияния тревожности и мотивации в зависимости от направления подготовки (гуманитарные, технические, естественно-научные и др.). Такой подход вносит вклад в развитие дифференцированных моделей академического поведения.

Кроме того, исследование приобретает особую актуальность в контексте Казахстана как региона с уникальной культурно-образовательной спецификой, где пересекаются европейские и азиатские ценности. Этот социокультурный фон открывает возможность анализа тревожности и учебной мотивации в условиях ментального и образовательного разнообразия, что до настоящего времени остаётся недостаточно изученным в академической литературе.

### **Практическая значимость исследования**

Результаты исследования позволят улучшить образовательную среду и психологическую поддержку студентов.

Результаты могут быть использованы:

- при разработке адаптационных программ для студентов разных направлений подготовки с учётом их индивидуальных склонностей к тревожности и разным типам мотивации;
- в системе университетского психологического консультирования – для диагностики и профилактики тревожных состояний, а также развития устойчивой внутренней мотивации;

- преподавателями — для создания образовательных условий, способствующих снижению тревожности и поддержке познавательной активности;
- при выстраивании образовательной политики в Казахстане — с учётом региональных и культурных особенностей, формирующих специфические психологические установки студентов.

Таким образом, исследование представляет интерес не только для науки, но и для образования и психологии.

## **Раздел 2: Литературный обзор**

В современном высшем образовании всё большее внимание уделяется анализу факторов, определяющих академические достижения студентов. Среди них особое значение придаются мотивации и уровню тревожности, поскольку оба компонента оказывают существенное воздействие на качество учебной деятельности (Richardson, Abraham, & Bond, 2013).

Настоящий обзор сосредоточен на теоретическом осмыслении влияния мотивации и тревожности на формирование академической зрелости. Исследования показывают, что высокая мотивация способствует достижению образовательных целей, в то время как повышенная тревожность может существенно затруднять этот процесс (Graham & Torham, 2020). Тем не менее, несмотря на накопленную эмпирическую базу, многие важные аспекты данной проблемы остаются слабо исследованными.

### **Теоретическая основа исследования**

Теоретический обзор построен на разных моделях, включающих информацию по теме исследования и вносимых данных, дополняющих существующие понятия и идеи. Изучение литературного багажа по теме является неотъемлемой частью

исследовательской работы, и является ее фундаментом.

Учебные результаты и мотивация студентов сильно зависят от их психологического благополучия. Ключевым психологическим фактором, влияющим на процесс обучения, является тревожность. В литературном обзоре представлены основные точки зрения на сущность тревожности и учебной мотивации, а также анализ исследований взаимосвязи этих двух психических явлений.

В основу исследования положены три концептуальных модели: модель тревожности Ч. Спилбергера (Spielberger, 1983), модель самоопределения Р. Дейси и Э. Райана (Deci & Ryan, 2000) и теория когнитивной оценки Р. Дейси и Э. Райана. Тревожность в модели Спилбергера разделена на ситуативную (ответ на конкретные стрессовые события) и личностную (устойчивая тенденция воспринимать мир как потенциально угрожающий). Такой подход более детально объясняет, почему у одних студентов тревожность проходит после исчезновения стресс-фактора, а у других же постоянно снижает мотивацию к обучению. Теория самоопределения Деси и Райана объясняет, как различные типы мотивации (внутренняя, внешняя и амотивация) связаны с удовлетворением базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и социальной причастности. Согласно этой теории, студенты с высоким уровнем тревожности чаще демонстрируют внешнюю мотивацию, обусловленную желанием избежать негативной оценки или добиться одобрения окружающих.

Теория когнитивной оценки (Deci & Ryan, 2000) служит важным дополнением к общей теории самоопределения и уточняет механизмы, посредством которых внешние стимулы могут как усиливать, так и подрывать внутреннюю мотивацию. Согласно данному подходу, ключевое значение имеет когнитивная интерпретация условий, в которых происходит деятельность: человек не просто реагирует на внешние

обстоятельства, но осмысляет их через призму собственного восприятия автономии, компетентности и принадлежности к социальной среде (Deci & Ryan, 2000). Если студент воспринимает задание как поддерживающее его свободу и признающее его усилия, у него формируется внутренняя мотивация. В противном случае — если ситуация кажется контролирующей или оценивающей — возрастает риск развития внешней мотивации или амотивации.

Это особенно значимо в контексте учащихся с высоким уровнем тревожности, которые, как показывают исследования, склонны интерпретировать академические задачи как источник угрозы и внешнего давления, а не как возможность для самореализации (Dzhilbladze, 2020). Например, тревожный студент может воспринимать проверочную работу не как шанс проявить знания, а как потенциальную угрозу для самооценки, что активирует внешнюю мотивацию, основанную на избегании наказания или стыда (Eysenck, 2014).

Из этого выходит, что теория когнитивной оценки объясняет, почему в одних и тех же учебных условиях одни студенты демонстрируют высокую вовлеченность и интерес, а другие — избегание и эмоциональное напряжение. Она подчёркивает роль тревожности как фильтра, через который учащиеся воспринимают учебные стимулы, и тем самым формируют свою мотивационную стратегию (Deci & Ryan, 1985; Labzova, 2020). Эти выводы особенно важны для педагогов, стремящихся к созданию поддерживающей среды: именно она способна компенсировать тревожность и способствовать формированию устойчивой, автономной учебной мотивации даже у эмоционально уязвимых студентов (Graham & Topham, 2020).

Кроме того, для наиболее полной оценки природы тревожности и её воздействия на учебный процесс в подходе к этой проблеме используют и теорию тревожности Г. Айзенка (Eysenck, 2014), представляющую собой когнитивный подход

к трактовке тревожности как устойчивой черты личности, влияющей на обработку информации. Согласно данной теории, тревожность оказывает влияние в основном на внимание и контроль внимания, что проявляется в том, что у тревожных людей часть когнитивных ресурсов в постоянном режиме занята переработкой угрозы, а не выполнением основной задачи (Eysenck, 2014). Это сказывается на способностях общей концентрации внимания и удержания информации в краткосрочной памяти, и соответственно снижении качества когнитивной деятельности в целом (Eysenck, 2014).

Причем для студентов это особенно актуально в контексте учебной нагрузки: даже при высоком уровне подготовки тревожный студент все равно может испытать стресс на экзамене или зачете, при этом испытывая напряжение, страх перед неудачей и внешний контроль, готовящий к большому количеству потенциальных ошибок (Джибладзе, 2020).

Более того, Айзенк подчеркивает, что тревожные личности часто склонны к избыточной саморефлексии, то есть к постоянному мысленному прокручиванию неудач, самокритике и сомнениям в собственных способностях (Eysenck, 2014).

Это замыкает тревожного студента в цикл негативной когниции, где даже объективно несложная задача воспринимается как чрезмерно трудная. В таком когнитивном контексте любые внешние академические стимулы могут восприниматься как угрозы, активирующие избегающее поведение и демотивацию (Eysenck, 2014; Graham & Topham, 2020).

Таким образом, теория Айзенка не только объясняет снижение учебной эффективности у тревожных студентов, но и дополняет представления о трансформации мотивации под влиянием внутренних психологических состояний.

Совместное использование указанных теорий позволяет рассматривать зависимость академической мотивации и тревожности в перспективе эмоционально-

когнитивной регуляции поведения, что делает теоретическую концепцию исследования комплексной и обоснованной. А также дополнения, статьи, где опираются на ту же теоретическую базу и данных. Современные исследования на эту тему привели к переосмыслению существующих теорий и объединению их данных.

Рассмотрены современные эмпирические работы – как зарубежные, так и отечественные – которые изучают влияние тревожности на внутренние и внешние мотивы студентов, с учетом регионального контекста страны и постсоветского пространства наследия, влияния пандемии COVID-19, роли цифровой среды и кросс-культурных особенностей в развитии личности (Mynbayeva et.al 2022).

### **Тревожность студентов в учебной деятельности: понятие и теоретические модели**

Тревожность рассматривается психологами как состояние и личностное качество, проявленное в субъективном беспокойстве, напряжении и ожидании негативных событий. В контексте обучения тревожность может быть учебной - эмоции и переживания, связанные с процессом обучения, экзаменами, оценками и общением в студенческой общности. Чарльз Спилбергер определил различия между ситуативной (реактивной) тревожностью и личностной (трейтовой) тревожностью (Spielberger, 1983). По классической модели Ч. Спилбергера, тревожность состоит из двух ключевых компонентов - ситуативной тревожности (state anxiety) и личностной тревожности (trait anxiety).

Ситуативная тревожность — это временное эмоциональное состояние, вызванное конкретным стрессовым стимулом или ситуацией, такой как экзамен, выступление перед публикой или столкновение в студенческом социуме. Сопровождается физиологическим возбуждением, чувством напряжения, беспокойства и сомнений в собственных способностях. Изменяясь в зависимости от значимости

стимула и воспринимаемой угрозы неудачи (Spielberger, 1983).

### **Личностная тревожность.**

В противоположность этому, личностная тревожность рассматривается как относительно стабильная индивидуальная черта, характеризующая склонность воспринимать широкий круг жизненных ситуаций как потенциально опасные или угрожающие. Люди с высоким уровнем личностной тревожности демонстрируют повышенную чувствительность к стрессорам, склонны к частым тревожным переживаниям и гипервозбудимости, даже при отсутствии объективной угрозы (Spielberger, 1983; Джигладзе, 2020). У таких студентов тревожность проявляется не только в экзаменационный период, но и в повседневных учебных задачах, межличностных взаимодействиях и при оценке собственных академических перспектив.

Исследования подтверждают, что личностная тревожность тесно связана с нарушениями когнитивных процессов, такими как внимание, концентрация и память. Например, Айзенк (Eysenck, 2014) подчеркивает, что тревожные индивиды склонны к когнитивной гипербдительности, при этом значительная часть их ментальных ресурсов уходит на обработку негативных ожиданий и внутренних опасений, что ограничивает возможности для эффективной учебной деятельности. Такая перераспределённость внимания может вести к ошибкам, прокрастинации и снижению учебной мотивации (Eysenck, 2014).

Таким образом, дифференциация тревожности на ситуативную и личностную предоставляет важные диагностические ориентиры в образовательной практике: если ситуативная тревожность может быть адаптивной и стимулирующей в краткосрочной перспективе, то высокая личностная тревожность требует более внимательного психологического сопровождения, так как она может негативно сказываться на

учебной мотивации, самооценке и общем эмоциональном благополучии студентов (Spielberger, 1983; Dzhibladze, 2020; Eysenck, 2014).

Модель Спилбергера получила широкое признание и подтверждение в эмпирических исследованиях (Spielberger, 1983). Так, современные работы показывают, что данное разделение позволяет лучше понять поведение студентов в стрессовых ситуациях (Yue & Leung, 2020; Dzhibladze, 2020). *Джибладзе (2020)*, изучая личностную тревожность у студентов-психологов, отмечает, что высокий уровень личностной тревожности затрудняет адаптацию к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности. У таких студентов чаще возникают сложности в освоении программы, во взаимоотношениях с однокурсниками и преподавателями, а также в общем эмоциональном благополучии. Таким образом, личностная тревожность часто ведёт к дезадаптации, тогда как умеренный уровень ситуативной тревоги может даже мобилизовать студента на достижение целей.

Важно подчеркнуть, что *умеренная тревожность* не всегда носит негативный характер. Ещё классические исследования (например, закон Йеркса–Додсона) указывали на существование оптимального уровня возбуждения (включая тревогу), при котором продуктивность деятельности максимально высока. Современные данные подтверждают идею о положительной роли «оптимальной тревожности». В частности, при умеренной выраженности тревоги студенты демонстрируют более высокие показатели учебной мотивации и эффективности, тогда как слишком низкий или чрезмерно высокий уровень тревожности сопровождается снижением мотивации и успехов (Majali, 2020; England et al., 2019). Например, *England и соавт. (2019)*, исследуя студентов на первых курсах университета, показали, что восприятие учебных трудностей и связанная с ними тревога влияют на академическую успеваемость и намерение продолжать обучение. Умеренное волнение перед экзаменами может

побуждать студентов усерднее готовиться, тогда как паническое состояние, напротив, мешает концентрации и усвоению материала.

Тревожность студентов проявляется в различных формах. Помимо ситуационной экзаменационной тревоги, значимое влияние на учебную деятельность оказывает социальная тревожность – страх негативной оценки и коммуникативных неудач в социальных ситуациях. В учебной среде социально тревожный студент может избегать участия в дискуссиях, испытывать затруднения в выступлениях перед аудиторией, реже обращаться за помощью к преподавателям. Это, в свою очередь, сказывается на уровне его вовлечённости и мотивации к обучению.

По данным *Graham & Topham (2020)*, социальная тревожность в вузе негативно отражается на благополучии студентов и их академических результатах. Интересно, что указанные авторы предложили использовать онлайн-формы взаимодействия при опросах студентов, страдающих социальной тревогой. Результаты показали, что анонимные онлайн-опросы позволяют таким студентам чувствовать себя комфортнее и давать более откровенные ответы, чем при традиционных методах сбора данных. Этот методологический приём демонстрирует, как цифровые технологии могут смягчить влияние социальной тревожности, создавая более безопасную среду для самовыражения студентов.

### **Факторы развития тревожности.**

Причины возникновения повышенной тревожности у студентов имеют комплексную природу и охватывают как внутриличностные характеристики, так и внешние социально-образовательные условия. Современные исследования в области психологии образования указывают на то, что уровень тревожности учащихся обусловлен множеством факторов, включая когнитивные, эмоциональные, социокультурные и организационные компоненты (Eysenck, 2014; Dzhibladze, 2020;

Вукеева, 2020).

Среди наиболее распространённых причин выделяются следующие:

- Личностные особенности.

Повышенная тревожность может быть связана с такими чертами, как низкая самооценка, перфекционизм, недостаток уверенности в себе и высокая чувствительность к оценке окружающих. Студенты с доминированием тревожного типа реагируют на неопределённость и учебные трудности чрезмерным волнением и самокритикой (Spielberger, 1983; Eysenck et al., 2014). Как показано в ряде эмпирических работ, такие учащиеся склонны воспринимать даже стандартные учебные ситуации как угрожающие, что создаёт фон для хронического эмоционального напряжения (Dzhibladze, 2020).

- Академические и организационные факторы.

Сильная учебная нагрузка, плотный график занятий, большое количество контрольных мероприятий, высокая конкуренция и частая оценка знаний формируют условия постоянного стресса. Вукеева (2020) отмечает, что у студентов первых курсов тревожность особенно высока в связи с необходимостью адаптации к новому формату обучения, повышением требований к самостоятельности, а также сложностью образовательных программ.

- Социально-психологические условия.

Недостаток социальной поддержки, трудности в установлении контактов с одногруппниками и преподавателями, а также наличие конфликтов в академической или семейной среде могут усугублять тревожные состояния. Особенно остро такие

условия переживаются студентами, склонными к социальной тревожности, для которых взаимодействие с окружающими является дополнительным источником стресса (Graham & Topham, 2020).

- Внешняя среда и жизненные обстоятельства.

На психоэмоциональное состояние учащихся влияют экономические и социальные условия, семейные обстоятельства, а также глобальные события. Яркий пример – пандемия COVID-19, которая стала мощным стрессором для студентов во всём мире. Внезапный переход на дистанционное обучение, опасения за здоровье близких, финансовая нестабильность и вынужденная социальная изоляция вызвали всплеск тревожности у обучающихся.

Согласно ряду исследований периода пандемии, большая часть студентов сообщала о повышенном беспокойстве, трудностях концентрации и сниженном интересе к учёбе на фоне локдауна (Camacho et al., 2021; Aristovnik et al., 2020). При этом отмечается, что восприятие поддержки со стороны преподавателей и однокурсников в условиях дистанцированного обучения частично смягчало негативное влияние тревоги на мотивацию к учёбе (Camacho et al., 2021). К аналогичным выводам пришли и казахстанские исследователи: социальная поддержка и создание благоприятного психологического климата в группе помогают снизить уровень тревожности студентов в кризисных ситуациях (Akhmetova, 2020).

Подводя итог, тревожность студентов – многогранное явление, включающее в себя как временные эмоциональные состояния, так и устойчивые черты личности. В умеренных пределах тревога может выполнять мобилизующую функцию, но её высокий уровень, особенно при наличии личностной предрасположенности, существенно подрывает академическую мотивацию и успеваемость. Понимание природы тревожности и факторов, её усиливающих, крайне важно для системы

образования: это позволяет разрабатывать меры психологической поддержки, помогающие студентам справляться со стрессом. Следующим шагом необходимо рассмотреть, что собой представляет академическая мотивация и каким образом тревожность способна на неё влиять.

### **Академическая мотивация и ее взаимосвязь с тревожностью: современные исследования и контексты**

Академическая мотивация понимается как совокупность внутренних и внешних побуждений, стимулирующих учащегося к учебной деятельности, достижению образовательных целей и освоению новых знаний. Теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT), предложенная Э. и Р. Райаном, рассматривает мотивацию как континуум от полностью внутренней до внешней и амотивации. На одном полюсе находится внутренняя мотивация – искренний интерес к учёбе, удовольствие от самого процесса познания. На другом полюсе – амотивация, то есть полное отсутствие мотивационных побуждений, когда студент не видит смысла в учёбе. Между ними располагаются различные виды внешней мотивации, которые также могут ранжироваться по степени автономности: от относительно автономной идентифицированной регуляции (когда студент учится, понимая личную значимость образования для своих целей) и интроецированной регуляции (обучение из чувства долга, стыда или стремления заслужить одобрение), до внешней регуляции (учёба исключительно ради вознаграждений или под угрозой наказания).

Согласно Деси и Райану, прочная и эффективная мотивация возможна, когда удовлетворены три базовые психологические потребности: в автономии, компетентности и связности (причастности). Автономия подразумевает ощущение личного выбора и контроля над собственной учебной деятельностью. Компетентность – чувство уверенности в своих способностях и эффективность в выполнении учебных

задач. Связность – ощущение поддержки, принадлежности к сообществу (отношения с одноклассниками, преподавателями). Если образовательная среда удовлетворяет эти потребности – например, предоставляет студентам возможность выбора, признаёт их успехи и обеспечивает поддержку – то усиливается внутренняя мотивация. Напротив, авторитарная, чрезмерно контролирующая среда, игнорирующая потребности студентов, ведёт к преобладанию внешних мотивов или потере мотивации. Теория самоопределения нашла широкое подтверждение в практике образования и стала основой множества исследований мотивации студентов (Deci & Ryan, 2008; Howard et al., 2021). Например, *Howard и соавт. (2021)* продемонстрировали, что учащиеся с высоким уровнем автономной (внутренней) мотивации показывают более высокую академическую успешность и удовлетворённость обучением. Схожие выводы делаются и в отечественных работах: так, *Лабзова (2020)* отмечает, что применение принципов теории самоопределения в образовании способствует росту внутренней мотивации студентов и улучшению их благополучия.

В контексте изучения влияния тревожности важно понимать, как разные типы мотивации соотносятся с эмоциональным состоянием студента. Внутренняя мотивация обычно связана с позитивными учебными результатами, любознательностью и устойчивым интересом к предмету, тогда как внешняя мотивация (особенно на менее автономных её уровнях) и амотивация часто сопровождаются напряжением, страхом не оправдать ожидания и даже выгоранием. Эмпирические исследования последних лет подтверждают, что тревожность дифференцированно влияет на различные виды мотивации учащихся. В целом высокий уровень личностной тревожности имеет тенденцию снижать внутреннюю мотивацию – студенты, постоянно испытывающие беспокойство, хуже погружаются в учебный материал ради самого знания, теряют интерес и удовлетворение от учёбы. Одновременно у тревожных студентов нередко

усиливается внешняя мотивация: они больше фокусируются на оценках, одобрении окружающих или избегании наказаний, и могут учиться скорее из-за давления обстоятельств, чем по собственной воле. Кроме того, хроническая тревожность способна привести к полному упадку мотивации (амотивации), когда у студента опускаются руки и пропадает вера в успех. Так, в исследовании *Akmetova (2020)* было обнаружено, что в условиях изучения иностранного языка высокая тревожность отрицательно коррелирует с внутренней мотивацией, тогда как влияние на внешние мотивы может быть иным. Студенты с сильной тревогой реже проявляли инициативу и интерес к активному использованию языка, но одновременно испытывали давление необходимости сдавать экзамены и получать зачёты. В другом исследовании, *Majali (2020)*, показано, что при росте тревожности у студентов падает их вовлечённость и интерес к учебе, однако некоторые из них продолжают учиться из чувства обязанности или страха перед неудачей – то есть переключаются на внешние мотиваторы. Эти данные согласуются с точкой зрения, что тревога подрывает мотивацию, основанную на интересе, однако может краткосрочно активизировать ригидную учебную активность, продиктованную внешними обстоятельствами.

Следует отметить, что связь тревожности и мотивации не является прямолинейной. Как упоминалось ранее, небольшая дозированная тревожность способна оказать стимулирующий эффект. Ряд исследований фиксирует нелинейную зависимость: при низком уровне тревоги мотивация может быть недостаточно мобилизованной (особенно у студентов, склонных откладывать дела без ощущения дедлайна или вызова), при умеренном – достигает оптимума, а при высоком – резко падает (Li et al., 2021; England et al., 2019). Например, если студент совсем не волнуется перед экзаменом, он может недооценить подготовку, тогда как умеренное волнение подталкивает к более усердной учёбе. Однако чрезмерная тревога перед

экзаменом парализует волю к подготовке или мешает показать знания. Таким образом, «оптимальная тревожность» – состояние лёгкого возбуждения – может выступать своего рода катализатором мотивации, тогда как сильная тревога превращается в фактор риска академической неуспешности.

Наглядным примером отрицательного влияния чрезмерной тревожности на мотивацию стала ситуация с пандемией COVID-19. Пандемия и переход на дистанционное обучение создали беспрецедентные условия, проверяющие устойчивость академической мотивации студентов. Во многих странах сообщалось о спаде учебной мотивации на фоне роста тревожности и стрессов у студентов, вынужденных адаптироваться к новой реальности (Aristovnik et al., 2020). *Samacho и коллеги (2021)*, исследуя школьников и студентов в период локдауна, выявили, что повышенная тревожность учащихся выступает достоверным предиктором снижения их академической мотивации. Одновременно было показано позитивное влияние социальной поддержки: учащиеся, которые, по оценкам родителей, ощущали сильную поддержку со стороны учителей, в меньшей степени потеряли мотивацию к учёбе. Иначе говоря, забота педагогов и поддерживающее взаимодействие (даже в онлайн-формате) частично компенсировали негативное влияние тревоги. Другие исследования во время пандемии пришли к схожим выводам: *Akhdan & Aminatun (2022)* зафиксировали отрицательную корреляцию между уровнем тревожности студентов и их академическими показателями (GPA и результаты тестирования) в период COVID-19. Студенты с более высоким уровнем тревоги показывали более низкую успеваемость, что свидетельствует о падении их учебной эффективности и, вероятно, мотивации. Авторы подчёркивают, что для поддержки учащихся в подобных обстоятельствах необходимо разрабатывать специальные меры, направленные на снижение тревожности и поддержание интереса к учёбе. Данные периода пандемии в

целом подтвердили: когда внешние стрессоры резко усиливают тревожность студентов, без дополнительных мотивирующих и поддерживающих вмешательств их академическая мотивация находится под угрозой.

Важнейшим фактором, опосредующим связь между тревожностью и мотивацией, являются индивидуально-типологические особенности студента, включая его учебный профиль, пол, возраст, культурный бэкграунд. Исследования показывают, что мотивация и переживание тревоги могут существенно различаться в зависимости от специальности обучения и личностно-демографических характеристик. Например, есть данные о профильных различиях в мотивации: студенты гуманитарных направлений обучения в среднем демонстрируют более высокую внутреннюю мотивацию по сравнению со студентами технических и естественно-научных специальностей. Гуманитарии чаще учатся из интереса к содержанию, тогда как у технарей мотивация нередко носит утилитарный, внешний характер – ориентирована на диплом, карьерные перспективы, требование работодателей (Yu & Levesque-Bristol, 2018; Zhang et al., 2025; Anikina, 2020). Эти различия могут приводить и к разным эмоциональным последствиям. Казахстанские студенты технических специальностей чаще испытывают экзаменационную тревожность, тогда как студенты-гуманитарии более подвержены эмоциональному выгоранию, связанному с неопределённостью будущих карьерных перспектив. Вид образовательной программы накладывает свой отпечаток: там, где учёба воспринимается студентом как творческий самореализационный процесс (например, психология, филология), внутренние мотивы сильнее, и при благоприятных условиях это снижает тревожность. В дисциплинах же, требующих строгого следования алгоритмам или имеющих чёткий прикладной исход (инженерные, естественные науки), студенты могут быть более тревожны из-за высокой конкурентности и объективных критериев успеха, фокусируясь на внешних

мотивах (оценки, рейтинг).

Регионально-культурный контекст играет не менее значимую роль. В странах постсоветского пространства, включая Казахстан, система высшего образования сочетает в себе черты западной модели (ориентация на достижения, конкуренция, стандартизированные оценки) и традиционные ценности, где образование рассматривается как социальный лифт и семейная инвестиция. Сравнительное исследование *Matvienko и соавт. (2022)* показало, что казахстанские студенты в среднем обладают более высокой учебной мотивацией по сравнению со своими российскими сверстниками, при несколько более низком уровне тревожности. Авторы связывают это с влиянием социокультурной специфики: в Казахстане сильны семейные и общинные ценности поддержки обучения, родители и родственники активно поощряют молодых людей к получению образования, что формирует у студентов позитивное отношение к учёбе и уверенность в её значимости. Такая поддержка может смягчать тревогу, поскольку студент чувствует за собой крепкий тыл и одобрение. Сходные выводы содержатся в работах казахстанских исследователей: семейные и этнокультурные установки существенно влияют на академическую мотивацию и тревожность обучающихся. Например, *Букеева (2020)* отмечает, что в семьях, где образование традиционно ценится, у студентов вырабатывается высокая внутренняя мотивация к учёбе, а уровень тревожности ниже, благодаря чувствованию значимости своей учёбы для близких и наличию эмоциональной опоры со стороны семьи. В то же время, в среде, где на образование оказывается жёсткое внешнее давление (например, семейное требование любой ценой получить диплом), может расти испытательная тревожность – страх не оправдать ожидания родных, что уже относится к внешним по природе мотивам и ведёт к росту тревоги.

В более широком плане, кросс-культурные исследования показывают различия

во взаимоотношении тревожности и мотивации между восточными и западными культурами. Условно, в западных странах образовательная парадигма больше ориентирована на удовлетворение познавательного интереса студента, индивидуальные достижения и самореализацию. Здесь чаще доминирует внутренняя мотивация, и студенты получают удовлетворение от самого процесса обучения. В восточных культурах (включая многие азиатские страны) сильнее выражены коллективистские ценности и социальные ожидания, поэтому у студентов нередко преобладает внешняя мотивация – стремление соответствовать ожиданиям семьи, общества, добиться высокого статуса через образование (Mynbayeva et.al 2022). *Zhang и соавт. (2025)* приводят данные о том, что западные студенты в среднем более внутренне мотивированы, тогда как восточные более внешне мотивированы, что непосредственно сказывается на их эмоциональном состоянии. Студенты из западных выборок чаще получают удовольствие от учебных задач и чувствуют себя более расслабленно в учёбе, тогда как студенты из восточных выборок испытывают больше давления и тревоги, связанной с необходимостью достигать высоких результатов и сохранять «лицо» своей семьи. Соответственно, академическая тревожность имеет большую распространённость в культурах с высокими социальными ожиданиями от студента. Например, *Sun & Rueda (2022)* отметили, что в выборках из США студенты показывают более высокий интерес к обучению и меньший страх перед неудачей, тогда как в выборках из Китая наблюдается сильная ориентированность на оценки и значимость экзаменов, сопровождающаяся высоким уровнем тревожности. При этом важно понимать, что культура – фактор динамичный: по мере интернационализации образования и распространения интернета различия сглаживаются, и задачи психологической поддержки студентов становятся актуальными повсеместно.

Отдельного внимания заслуживает влияние цифровой среды и социальных

сетей на мотивацию и тревожность современного студента. Современным молодым людям приходится жить и учиться в условиях интернет-доступности повсеместно, где они могут быть включены в поток информации и онлайн-коммуникации, что может как помочь достигать новых высот, так и создавать новые стресс-факторы. *Abdullaeva (2015)* и *Rajabi (2021)* указывают, что постоянное онлайн-присутствие и обилие информации могут негативно влиять на учебную мотивацию. Студенты, вынужденные одновременно потреблять большие объёмы разноплановой информации (учебной и развлекательной), зачастую испытывают информационную перегрузку, приводящую к снижению концентрации и мотивации к углублённому изучению материала. Кроме того, социальные сети создают среду для бесконечного социального сравнения: наблюдая за успехами сверстников или сталкиваясь с идеализированными образами «успешных студентов» в интернете, многие учащиеся начинают сомневаться в себе, что порождает тревожность и неуверенность. Со временем это может трансформироваться в пониженный интерес к учёбе («всё равно я не достигну таких высот, как другие»). Ещё одно явление цифровой эпохи – фаббинг (от англ. *phone snubbing*), то есть привычка отвлекаться на смартфон во время занятий или общения. Исследование *Kobicheva и соавт. (2025)* с участием более 500 студентов выявило прямую связь между уровнем фаббинга и академической вовлечённостью: студенты, чаще отвлекающиеся на телефон, демонстрировали более низкую поведенческую и эмоциональную вовлечённость в учебный процесс, а также худшие показатели успеваемости. Более того, было обнаружено, что чрезмерное увлечение смартфоном может быть связано и с психологическими аспектами: оно опосредует влияние тревожности на учёбу (*Kobicheva et.al., 2025*).

Проще говоря, тревожные студенты могут искать облегчения в гаджетах, уходя от стрессовой реальности, однако такое избегающее поведение (постоянный серфинг,

соцсети во время подготовки к занятиям) лишь усугубляет разрыв с учебной деятельностью и снижает мотивацию. Таким образом, цифровая среда способна как усиливать, так и смягчать взаимодействие тревожности и мотивации. С одной стороны, она приносит новые риски (отвлечение, перегрузка, онлайн-стресс), с другой – предоставляет инструменты для поддержки (онлайн-группы по интересам, образовательные платформы, анонимные опросы для застенчивых студентов и пр.). Баланс этого влияния во многом зависит от того, насколько осознанно и грамотно как сами студенты, так и образовательные институты используют цифровые технологии (American Psychological Association, 2020).

### **Выводы**

В заключение следует подчеркнуть, что личностная тревожность и академическая мотивация находятся в сложном, многогранном взаимодействии. Тревожность может выступать как фактор, подрывающий познавательный интерес и вовлечённость, особенно когда она носит хронический характер или обусловлена внешним давлением. Одновременно в определённых пределах она способна стимулировать учащихся, повышая их настойчивость в достижении целей. На характер влияния тревожности на мотивацию накладываются многочисленные модераторы: индивидуальные особенности (тип личности, уровень саморегуляции), профиль обучения, культурная среда, социально-экономические условия и даже формат обучения (очно или онлайн). Учитывая всю сложность этих связей, современные исследователи сходятся во мнении, что для поддержания психологического благополучия студентов и раскрытия их академического потенциала необходим комплексный подход. Он включает мониторинг уровня тревожности, создание условий, способствующих внутренней мотивации (через поддержание автономии, значимости обучения, вовлечённости), предоставление психологической

поддержки тем, кто в ней нуждается, а также адаптацию образовательных стратегий к изменяющемуся цифровому и социальному контексту. Только принимая во внимание теоретические модели тревожности и мотивации, подтвержденные как классическими, так и новейшими исследованиями (Spielberger, 1983; Deci & Ryan, 2008; и др.), можно эффективно разрабатывать программы, направленные на снижение негативного влияния тревожности на академическую мотивацию студентов и на укрепление их устойчивого интереса к обучению.

Также стоит уточнить, что источники, изучаемые в исследовании, недостаточно широко раскрывают проблему развития личностной тревожности у студентов с различными видами мотивации. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов в Казахстане все еще является слабоизученной, так же как и мотивы академических и иных успехов. Можно утверждать, что геополитическое положение Казахстана, где на стыке встречаются две части света, влияет на развитие и становление молодых людей (Munbayeva et.al 2022)..

Но лишь только региональность не является прямым изучаемым фактором, ведь также профессиональное направление может влиять на уровни тревоги у студентов, что также будет являться почвой для дальнейшего изучения и обсуждения.

Для целей исследования подобранная литература представляет собой теоретический и эмпирический фундамент, на котором строится логика формулирования гипотез, уточнения исследовательских вопросов и обоснования методологического подхода. Анализ ключевых теорий, таких как модель тревожности Спилбергера и теория самоопределения Деси и Райана, позволяет глубже понять механизмы взаимодействия тревожности и академической мотивации. Кроме того, рассмотрение современных эмпирических данных, включая региональные и кросс-культурные исследования, обеспечивает исследованию актуальность и практическую

направленность. Таким образом, обзор литературы не только отражает степень изученности проблемы, но и задаёт вектор дальнейшего научного анализа.

### **Раздел 3: Методология исследования**

#### **Общий подход и дизайн.**

Настоящее исследование выполнено в парадигме количественного корреляционного исследования с элементами сравнительного анализа групп. Базовая стратегия – смешанная методология, сочетающая общенаучные теоретические методы (анализ литературы, классификация понятий) и эмпирические методы психологии (стандартизованное тестирование, анкетирование). Теоретический анализ литературы позволил сформировать концептуальную основу и выдвинуть гипотезы, а эмпирическая часть с использованием валидированных психодиагностических методик – собрать количественные данные для проверки этих гипотез (Muijs, 2022).

Исследование носит поперечный характер (данные собирались одноразово у каждой группы участников) и фокусируется на установлении связей между переменными (уровень личностной тревожности и показатели академической мотивации). Также проведено сравнение подгрупп (например, по гендерному признаку) для выявления возможных различий (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019).

Такой дизайн обоснован целью работы – выявить взаимосвязь между тревожностью и мотивацией – и не предусматривал экспериментального воздействия на участников, а лишь пассивное измерение актуальных показателей.

#### **Выборка и участники исследования**

В выборку исследования вошли студенты высших учебных заведений г. Астаны. Объем выборки составил 121 человек ( $n = 121$ ). Возраст участников варьировался от 18 до 25 лет, что соответствует периоду поздней юности / ранней

взрослости по периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина (Elkonin, 1989).

Данный возраст также соотносится с концепцией «возникающей взрослости» (emerging adulthood) Джеффри Арнетта, охватывающей поздние подростковые и ранние взрослые годы, когда личности активно формируют свою идентичность и жизненные цели.

Привлечение именно этой возрастной группы обусловлено тем, что студенты данного периода наиболее остро сталкиваются с требованиями самоорганизации в обучении и одновременно уязвимы к стрессовым факторам, влияющим на мотивацию (Arnett, 2000).

Состав выборки был сбалансирован по полу: приблизительно 50% участников – женщины и 50% – мужчины. Поддержание гендерного баланса важно, поскольку исследования показывают наличие некоторых различий в переживании тревожности и мотивационных установках между мужчинами и женщинами студенческого возраста. В частности, есть данные, что в период ранней взрослости мужчины и женщины могут по-разному переживать становление идентичности и стресс, связанный с обучением (Schwartz et al., 2012). Гендерно-сбалансированная выборка позволяет учесть эти возможные различия и сделать результаты более универсальными.

#### **Метод отбора участников.**

Для набора респондентов использовалось сочетание случайного и целевого отбора. Первоначально была распространена информация об исследовании среди студентов нескольких вузов (КАЗГЮУ им. М.С. Нарикбаева, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, МУА, ЕАГИ им. А.К. Кусаинова, университет «Туран» и др.) в городе Астана. Студентам предлагалось добровольно заполнить онлайн-анкету. Ссылка на анкету (Google Forms) распространялась через преподавателей и студенческие группы в социальных сетях, что обеспечило достаточно случайный охват разнообразных учащихся. Такой подход позволил получить выборку студентов разных

специальностей и курсов, что повышает разнообразие выборки. В то же время признается, что выборка была невероятностной (добровольной) и может в некоторой степени страдать смещением: в исследовании участвовали в основном студенты тех вузов, которые откликнулись на приглашение. Тем не менее, значительных ограничений репрезентативности удалось избежать за счет большого размера выборки и ее гетерогенности.

В итоге выборка включала студентов как гуманитарных, так и технических направлений обучения, что важно, учитывая возможные различия в уровне тревожности у представителей разных учебных профилей (отмечено, например, что студенты гуманитарных направлений иногда демонстрируют более высокую тревожность).

#### **Инструменты исследования (методики).**

Для достижения целей исследования и количественного измерения ключевых переменных были отобраны две стандартизированные психодиагностические методики: Шкала личностной тревожности Спилбергера–Ханина (STAI) для оценки уровня тревожности и Шкала академической мотивации (ШАМ) для оценки мотивационной структуры студентов. Выбор именно этих инструментов продиктован их высокой валидностью, надежностью и распространенностью в мировой и казахстанской практике исследований аналогичной проблематики. Ниже подробно описаны обе методики, а также обоснованы принципы их выбора.

Шкала личностной тревожности Спилбергера–Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI). Методика была создана и разработана Ч. Спилбергером и его соавторами, а также адаптирована на русском языке для русскоговорящих людей Ю.Л. Ханиным. Шкала STAI измеряет два аспекта тревожности – состояния и свойства – однако в фокусе нашего исследования находится прежде всего личностная

тревожность (Trait Anxiety). Инструмент состоит из 40 утверждений, которые направлены на изучение ситуативной (20 вопросов) и личностной (20 вопросов) тревожности. (Spielberger, 1983). Респонденты оценивают каждое утверждение по 4-балльной шкале Ликерта (от «совсем нет» до «очень сильно»), что дает количественный показатель уровня тревожности. Пример утверждения для ситуативной тревожности: «Я чувствую себя спокойным(ой)»; для личностной тревожности: «Я склонен(на) волноваться по мелочам». Суммарные баллы по каждой субшкале интерпретируются согласно нормативам: более высокие значения указывают на более выраженную тревожность.

#### **Надежность и валидность STAI.**

Данная методика является золотым стандартом в измерении тревожности и широко применяется в различных странах. Одним из значительных преимуществ STAI является ее высокая внутренняя согласованность и стабильность показателей. По данным метаанализов, коэффициенты ( $\alpha$  Кронбаха) для шкалы личностной тревожности обычно лежат в диапазоне 0.85–0.95, демонстрируя отличную надежность измерения (Vogt & Johnson, 2020). В классическом руководстве Спилбергера приведены данные о том, что  $\alpha = 0.86–0.95$  для разных выборок, а тест надежность за промежуток 2 недель составляет около  $r = 0.88$ . Русскоязычная адаптация Ю. Ханина также показала высокую надежность: например, в выборках российских студентов  $\alpha$  Кронбаха для шкалы тревожности составлял  $\sim 0.89$ , что подтверждает пригодность методики в нашем культурном контексте (Vogt & Johnson, 2020).

Валидность STAI подтверждена многочисленными исследованиями, где она коррелирует с другими мерами тревожности (например, шкалой Бека) и отличает группы с высоким и низким уровнем тревожности (Julian, 2011). Методика адаптирована на многие языки и успешно применялась в выборках студентов для

изучения влияния тревожности на академическую успеваемость, стрессоустойчивость, психическое здоровье и др. Например, в исследовании Fonseca-Pedrero et al. (2012) на выборке студентов колледжа использование STAI позволило выявить связь между высоким уровнем тревожности и риском академических затруднений. В отечественных работах STAI (в версии Спилбергера–Ханина) применяется для скрининга тревожности у студентов и молодых специалистов, зарекомендовав себя как надежный и чувствительный инструмент (Озерова, 2019).

Выбор STAI в данном исследовании обусловлен тем, что эта шкала дает возможность получить объективные количественные данные о личностной тревожности студентов, сопоставимые с данными международных исследований, и имеет доказанную высокую надежность и валидность на студенческих выборках. Кроме того, STAI позволяет не только оценить общий уровень тревожности, но и потенциально разделить вклад ситуативной и личностной тревожности, что важно для более тонкого анализа (в нашем случае основной упор делается на личностную тревогу как устойчивое свойство).

### **Шкала академической мотивации (ШАМ).**

Для оценки мотивационной сферы студентов выбрана ШАМ, созданная на основе Academic Motivation Scale (AMS) Р. Валлеранда и соавт. (Vallerand et al., 1992) и адаптированная в работах Т. О. Гордеевой и коллег для российского студенчества (Гордеева и др., 2014). Шкала академической мотивации предназначена для диагностики различных типов мотивации к учению, выделяемых теорией самоопределения: внутренняя мотивация (познание, достижение, стимуляция), внешняя мотивация (идентифицированная, интроецированная, внешнее регулирование) и амотивация. Оригинальная версия ШАМ включает 28 суждений, объединенных в 7 подшкал (по 4 пункта на каждый тип мотивации), с ответами по 7-

балльной шкале от «совсем не соответствует» до «полностью соответствует». В настоящем исследовании использована русскоязычная модификация ШАМ, адаптированная под вузовское обучение.

Респондентам предлагался ряд утверждений о причинах, по которым они учатся в университете (например: «Я учусь, потому что получаю удовольствие от узнавания нового» – внутренняя мотивация; «... потому что мне нужен диплом для хорошей работы» – внешняя мотивация; «... даже не знаю, зачем учусь, просто так сложилось» – амотивация). Участники отмечали степень своего согласия с каждым утверждением.

Academic Motivation Scale получила широкое признание в образовательной психологии благодаря тому, что обеспечивает комплексную оценку мотивации. В оригинальной работе Vallerand et al. (1992) было показано, что все семь субшкал ШАМ обладают удовлетворительной внутренней согласованностью ( $\alpha$  Кронбаха в пределах 0.80–0.86). Множество последующих исследований подтвердили конструктивную валидность этой методики, выявив ожидаемые корреляции между типами мотивации и такими показателями, как академическая успеваемость, удовлетворенность обучением, уровень стресса и выгорания (Black & Deci, 2000; Baker, 2004). Русскоязычная версия ШАМ, разработанная Гордеевой и др., также продемонстрировала высокие психометрические показатели. Так, Сугоняев (2019) отмечает, что структура мотивации, выявляемая ШАМ, хорошо подтверждается факторным анализом, а значения  $\alpha$  Кронбаха для субшкал находятся в диапазоне от 0.75 до 0.90, что указывает на высокую надежность шкалы в российских выборках студентов. В казахстанской выборке, согласно нашим данным, шкала также проявила себя надежно: рассчитанный коэффициент  $\alpha$  Кронбаха составил 0.84, свидетельствуя о хорошей внутренней согласованности пунктов ШАМ.

Это означает, что все утверждения опросника в совокупности измеряют единый

конструкт (академическую мотивацию) и могут быть объединены в интегральные показатели. Выбор ШАМ обусловлен тем, что она дает разностороннее представление о мотивационной сфере студента – позволяет определить, какие мотивы (внутренние или внешние) преобладают, присутствует ли амотивация. Это особенно важно для нашей работы, поскольку мы стремимся понять, как личностная тревожность взаимодействует с разными типами мотивов. Например, возможно, тревожность сильнее связана с внешней мотивацией (через страх неудачи), чем с внутренней. ШАМ дает возможность проверить такие гипотезы, предоставляя детализированные данные по каждой мотивационной субшкале. Помимо этого, методика апробирована в разных странах, что позволяет соотнести результаты казахстанских студентов с международными данными.

#### **Обоснование выбора методик.**

Оба инструмента – STAI и ШАМ – зарекомендовали себя как универсальные и надежные средства измерения соответствующих конструктов. Их применение в одном исследовании обеспечивает получение сопоставимых количественных показателей тревожности и мотивации, которые можно анализировать статистически. В литературе существуют примеры успешного применения каждой из этих методик по отдельности: STAI традиционно используется для выявления влияния тревожности на когнитивные и личностные показатели студентов (например, для прогнозирования риска академических неудач или выявления потребности в психологической поддержке), а ШАМ – для оценки эффекта тех или иных образовательных воздействий на мотивацию (например, изменения мотивации в ответ на новую учебную среду или педагогику). Однако комплексное применение STAI и ШАМ в одном исследовании – инновационный шаг для контекста казахстанских исследований, что придает работе оригинальность. Ожидается, что такая комбинация валидных методик позволит

получить цельную картину взаимосвязи между уровнем тревожности и характером учебной мотивации студентов, а результаты будут надежными и основанными на проверенных инструментах измерения.

### **Процедура сбора данных**

Сбор данных проводился дистанционно с использованием интернет-анкетирования. Участникам предоставлялась электронная анкета, разработанная с помощью сервиса Google Forms. Анкета включала блок демографических вопросов (возраст, пол, вуз, курс) и два основных психологических опросника – СТАИ и ШАМ – с инструкциями по их заполнению. Перед началом опроса на первой странице анкеты размещалось подробное информационное согласие, где пояснялись цели исследования, гарантировалась анонимность и конфиденциальность, указывалась добровольность участия. Студенты могли перейти к вопросам только после подтверждения своего согласия участвовать (отметив соответствующий чекбокс). Такой подход соответствует этическим стандартам исследований: информированные респонденты осознанно принимали решение об участии.

Онлайн-формат анкеты был выбран не случайно: он значительно упрощает участие студентов и минимизирует внешнее давление. Респонденты могли пройти опрос в удобное для них время и в комфортной обстановке (например, дома), используя компьютер или смартфон с доступом в Интернет. Это устраняло фактор возможного дискомфорта, который мог бы возникнуть при очном заполнении тестов в присутствии исследователя. Более того, отсутствие прямого контакта с экспериментатором снижало социально-желательные искажения: студенты чувствовали себя более свободно и честно отвечали на вопросы, особенно касающиеся тревожности (которая в присутствии других могла быть занижена или завышена из-за желания произвести определенное впечатление). Как отмечают Weigold и соавт. (2013),

онлайн-опросы в психологических исследованиях дают эквивалентные результаты по сравнению с традиционными бумажными анкетами и при этом часто повышают откровенность респондентов за счет обезличенности процесса. В нашем случае дополнительные преимущества заключались в том, что данные сразу собирались в электронном виде, что исключало ошибки ручного ввода и ускорило обработку.

### **Этапы процедуры.**

Ссылки на анкету распространялись в течение двух недель, с февраля 2025 года. Среднее время заполнения опросника 15 минут. Для получения обратной связи исследователь указывал для респондентов свою электронную почту. После завершения исследования доступ к анкете был закрыт. Следующим этапом был анализ данных респондентов. Одинаковые и неполные ответы были исключены из дальнейшей обработки данных.

### **Этические аспекты и конфиденциальность**

При проведении исследования строго соблюдались этические нормы психологических исследований с участием людей. Все участники действовали на добровольной основе и имели право прекратить участие на любом этапе без каких-либо последствий. Ни один студент не испытывал принуждения к участию: анкета распространялась как приглашение, и отказ не влек никакого ущерба для учебы. Перед началом опроса каждому была предоставлена полная информация о целях и задачах исследования, о том, как будут использоваться данные, и были даны гарантии анонимности. Только получив информированное согласие (в электронной форме), исследователь включал ответы участника в анализ. Формулировка информированного согласия соответствовала требованиям Комитета по этике университета. Так же были исключены из дальнейшего анализа данные респондентов, которые не входили в выборку.

В анкете не запрашивались персональные данные, позволяющие идентифицировать личность студента – ни имени, ни адреса, ни студенческого ID. Каждый заполненный опросник был помечен лишь порядковым номером. Сырые данные хранились в электронном виде на защищенном облачном хранилище, доступ к которому имел только исследователь (парольная защита, шифрование файлов). Для дополнительной защиты конфиденциальности после завершения сбора все данные были обезличены: например, если участник случайно указал какую-то опознавательную информацию в открытых вопросах (хотя таких и не было предусмотрено), она удалялась. По окончании исследования планируется хранение обезличенных данных в течение оговоренного срока для возможного использования в дальнейших научных работах, после чего файлы будут полностью удалены, что соответствует принципам этичного обращения с научными данными.

Само исследование прошло процедуру одобрения этическим комитетом университета (протокол №16 от 5 февраля 2025 г.), что свидетельствует о его соответствии национальным и международным этическим стандартам.

### **Методы статистической обработки данных**

После завершения сбора информации была проведена всесторонняя статистическая обработка полученных (Jamovi 2.3). На подготовительном этапе данные были экспортированы из Google Forms в электронные таблицы и очищены: проверены на наличие ошибок ввода и пропусков. Отсутствующие значения встречались редко благодаря продуманной логике анкеты (все вопросы обязательны к ответу), но, если какие-то данные отсутствовали, применялись методы множественного вменения (multiple imputation) для замены пропусков статистически обоснованными значениями (Vogt & Johnson, 2020). Это позволило избежать потери данных и снизить риск систематической ошибки, связанной с пропущенными ответами.

Основными статистическими методами, использованными в анализе, стали непараметрические критерии и меры связи, поскольку проверки распределения показателей выявили отклонение от нормального закона. В частности, распределение суммарных баллов по ШАМ существенно отличалось от нормального (например, по критерию Шапиро–Уилка  $p < 0.001$ ), что потребовало применения непараметрических методов. Ниже перечислены ключевые статистические процедуры:

#### **U-критерий Манна–Уитни.**

Этот непараметрический критерий использовался для сравнения средних рангов двух независимых выборок. В нашем исследовании с его помощью проверялись, например, гендерные различия: сравнивались показатели тревожности у студентов-мужчин и женщин, а также показатели мотивации по половым подгруппам. Выбор U-критерия обусловлен тем, что размер подгрупп (~50 человек в каждой) и не нормально распределенные данные нарушают условия применимости параметрического t-критерия Стьюдента. Манн–Уитни же не требует нормальности и равенства дисперсий, оставаясь мощным средством обнаружения различий между группами (Budreika, 2007). Применение этого критерия позволило определить, существуют ли статистически значимые различия, к примеру, между мужчинами и женщинами по уровню личностной тревожности, а также сравнить группы с разным академическим профилем (гуманитарии vs технари) по мотивационным показателям. Результаты U-теста информируют о том, превосходит ли одна группа другую по уровню рассматриваемого показателя и с какой значимостью (при  $\alpha = 0.05$ ).

#### **Корреляционный анализ Спирмена.**

Для оценки взаимосвязи между личностной тревожностью и компонентами академической мотивации использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $\rho$ ). Данный коэффициент выбран ввиду порядковой природы многих

переменных и негауссовского распределения данных. Спирменовская корреляция выявляет монотонные связи между переменными, не делая предположений об их распределении. Это подходящий метод, поскольку связь между тревожностью и мотивацией может носить нелинейный характер (например, при средних значениях тревоги мотивация максимальна, а при экстремально низких или высоких – несколько ниже). В предыдущих исследованиях психологических феноменов часто наблюдаются именно непрямолинейные зависимости, поэтому применение коэффициента Спирмена является обоснованным (Будрейка, 2007). В рамках нашего анализа вычислялись корреляции  $r$  между баллом STAI (личностная тревожность) и различными показателями ШАМ – общей внутренней мотивацией, внешней мотивацией, амотивацией, а также отдельными субшкалами при необходимости. Полученные коэффициенты показывают направление и силу связи (от -1 до +1) и проверяются на значимость ( $p < 0.05$ ). Ожидаемый результат, основанный на теории и обзоре литературы, – отрицательная корреляция между тревожностью и внутренней мотивацией и положительная – между тревожностью и внешне обусловленной мотивацией, что и проверяется статистически.

#### **Анализ надежности шкал.**

Важной частью методологической проработки явилась оценка внутренней согласованности примененных методик на нашей выборке. Для этого был рассчитан коэффициент  $\alpha$  Кронбаха для набора пунктов каждой шкалы. Коэффициент Кронбаха показывает, насколько хорошо коррелируют между собой вопросы, составляющие тест, и значения  $\alpha > 0.7$  обычно интерпретируются как приемлемые,  $> 0.8$  – хорошие,  $> 0.9$  – отличные (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019). В нашем исследовании обе методики продемонстрировали высокую надежность: для шкалы STAI  $\alpha = 0.89$  (что свидетельствует об отличной согласованности 20 пунктов личностной тревожности), а

для ШАМ  $\alpha = 0.84$  (что указывает на хорошую согласованность пунктов мотивации).

Эти показатели соответствуют данным литературы и подтверждают, что примененные переводы и адаптации опросников корректно измеряют заданные конструкты.

Благодаря этому мы уверенно использовали суммарные баллы (общую сумму по STAI и, соответственно, интегральные показатели мотивации) в дальнейших анализах, не опасаясь, что какие-то пункты «выпадают» из общей картины (Spielberger, 1983).

Также для интереса были проанализированы  $\alpha$  на подшкалах ШАМ: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация, — они тоже оказались приемлемыми ( $>0.7$ ), хотя и несколько ниже, чем общий  $\alpha$ , что естественно при небольшом числе пунктов на субшкалу.

#### **Дополнительные методы анализа.**

Помимо основных статистических процедур, упомянутых выше, по ходу обработки данных применялись и другие процедуры. В частности, строились описательные статистики (средние, медианы, стандартные отклонения, квартили) для всех переменных, а также графики распределения (гистограммы, коробчатые диаграммы) для визуальной оценки характера данных. Для проверки гипотез в рамках расширенного анализа была построена простая регрессионная модель, где академическая мотивация (например, уровень внутренней мотивации) рассматривалась как зависимая переменная, а личностная тревожность – как предиктор, наряду с контролем некоторых других факторов (пол, возраст). Результаты регрессии дополнили корреляционный анализ, позволив оценить вклад тревожности в мотивацию с учетом влияния иных переменных (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019). Однако подробный анализ результатов выходит за рамки данной раздел – здесь мы лишь описываем используемые методы. Все статистические выводы делались при уровне значимости  $\alpha = 0.05$  (двухсторонние критерии).

## **Выводы**

Подводя итог, методологические основания исследования опираются на комбинацию надежных методов: тщательно подобранную выборку, проверенные психодиагностические инструменты и адекватные статистические процедуры. Применение шкал STAI и ШАМ в сочетании с соблюдением этических норм и использованием современных методов обработки данных обеспечивает достоверность и обоснованность полученных результатов. Такой подход позволяет в дальнейших разделах перейти к анализу эмпирических данных, будучи уверенными в корректности методологии и возможности доверять выявленным закономерностям.

## **Раздел 4: Анализ результатов**

В данном разделе представлены результаты статистического анализа собранных данных, проведенного с использованием программы Jamovi. Анализ включает последовательные этапы: описание выборки и подготовка данных, проверка распределения показателей на нормальность, расчёт описательной статистики, сравнение групп с помощью непараметрических критериев (U-критерий Манна–Уитни), корреляционный анализ по Спирмену, а также регрессионный анализ для оценки взаимосвязей между переменными. Все результаты оформлены в соответствии со стандартами APA 7 и сопровождаются необходимыми пояснениями (American Psychological Association, 2020).

### **Описание выборки**

В исследовании участвовало  $N = 121$  студентов ВУЗов в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет ( $M \approx 21$  год). Выборка сбалансирована по полу: мужчин – 58 (49%), женщин – 62 (51%). Участники представляли различные направления подготовки:

гуманитарные специальности (около 37%, включающие будущих педагогов и психологов), технические специальности (студенты IT-сферы и инженерно-технические специальности) (около 31%) и естественно-научные специальности (студенты медицинских специальностей) (около 32%). Первичные данные были получены посредством онлайн-опроса и выгружены в электронную таблицу для последующей обработки. Перед анализом данные были проверены на полноту и уникальность – дубликаты и неполные анкеты отсутствовали. Ответы респондентов по шкале личностной тревожности Спилбергера–Ханина (STAI) и Шкале академической мотивации (ШАМ) были закодированы и агрегированы в соответствующие показатели. В частности, для каждого участника вычислен суммарный балл личностной тревожности (STAI-T) по методике Спилбергера–Ханина (Spielberger, 1983), а также интегральные показатели внутренней академической мотивации (познавательный интерес, стремление к знаниям) и внешней мотивации (ориентация на внешнее одобрение, внешние награды) по ШАМ (Vallerand et al., 1992), наряду с уровнем амотивации (отсутствие учебных мотивов). Таким образом, для каждого испытуемого сформированы ключевые переменные для дальнейшего статистического анализа: балл тревожности и показатели различных видов мотивации.

### **Проверка нормальности распределения**

Прежде чем приступать к основному анализу, в Jamovi была проведена проверка распределения полученных данных на соответствие нормальному закону. Нормальность оценивалась с помощью критерия Колмогорова–Смирнова. Итоги проверки на нормальность приведены в Таблице 1.

Как видно, распределение личностной тревожности статистически значимо отличается от нормального ( $K-S = 0,12$ ,  $p = 0,03$ ), аналогично для показателя внутренней мотивации ( $K-S = 0,10$ ,  $p = 0,04$ ). Распределение внешней мотивации не

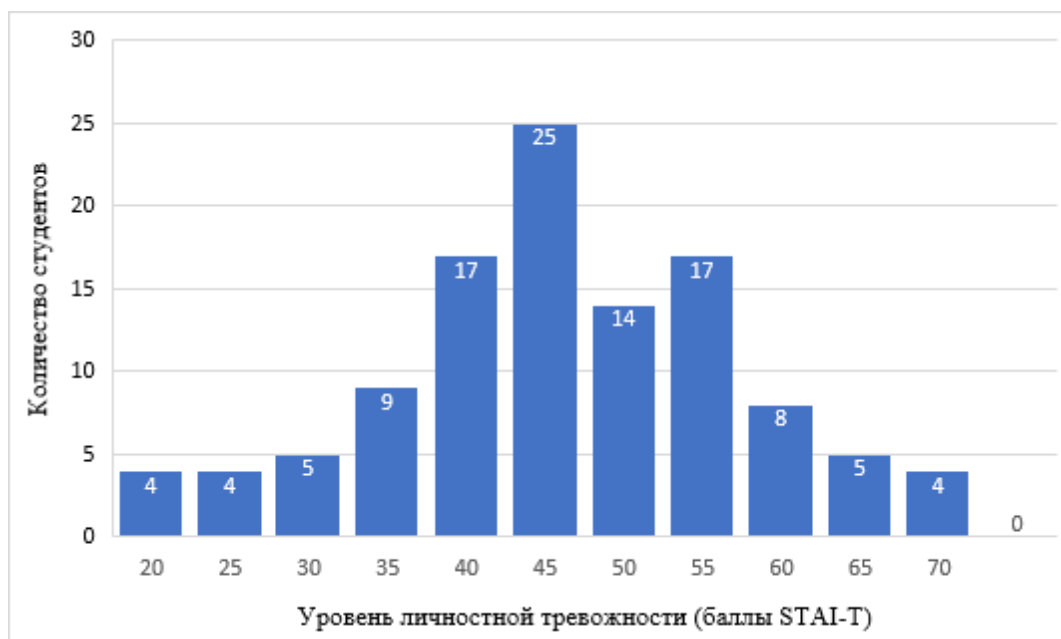
показало значимого отклонения ( $p = 0,20$ ), однако распределение амотивации существенно не нормальное ( $K-S = 0,15$ ,  $p = 0,005$ ). Таким образом, для большинства ключевых переменных (особенно тревожности и амотивации) гипотеза о нормальности отвергается на уровне значимости 5%. Это свидетельствует о том, что применение параметрических критериев (требующих нормального распределения выборки) может быть некорректным, поэтому для последующего анализа предпочтительно использовать непараметрические методы статистики.

**Таблица 1.**

*Результаты теста Колмогорова–Смирнова на нормальность распределения*

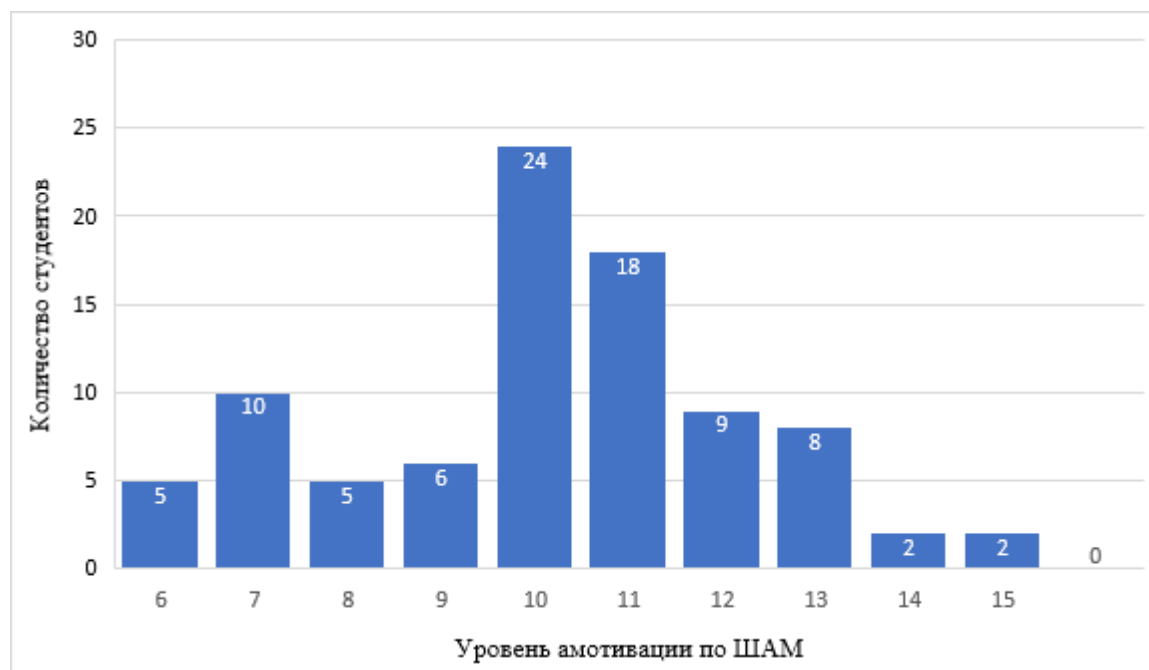
<i>Показатель</i>	<i>K-S статистика</i>	<i>P</i>
Личностная тревожность (STAI-T)	0,12	0,03*
Внутренняя мотивация	0,10	0,04*
Внешняя мотивация	0,08	0,20*
Амотивация	0,15	0,005*

*Примечание:*  $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ . Значимые значения  $p$  указывают на отклонение распределения от нормального.



**Рисунок 1.** *Распределение уровня личностной тревожности.*

Гистограмма эмпирического распределения баллов STAI-T (личностная тревожность) показывает, что данные не являются строго нормальными. Наблюдается некоторое смещение: часть студентов имеет минимально возможные значения тревожности (пик на уровне ~25 баллов), в то время как хвост распределения тянется вправо к более высоким значениям (до ~70 баллов). Красная кривая отражает теоретическую нормальную кривую с тем же средним и стандартным отклонением; заметно, что эмпирическое распределение несколько шире и более сглажено, особенно в области низких баллов, что и приводит к статистически значимому отклонению от нормальности (К–S тест,  $p < 0,05$ ).



**Рисунок 2.** *Распределение уровня амотивации у студентов.*

Гистограмма распределения показателя амотивации демонстрирует выраженное отклонение от нормального распределения. Большинство студентов набрали относительно низкие баллы амотивации (от ~5 до 10), то есть у основной части выборки отсутствуют или слабо выражены признаки учебной амотивации. Распределение скошено вправо: значений в верхней части шкалы (выше ~15 баллов) сравнительно мало, хотя отдельные участники показывают умеренно высокие уровни амотивации. Такое скопление частот в нижнем диапазоне и малое количество высоких значений свидетельствуют о неравномерности распределения и подтверждают результаты теста Колмогорова–Смирнова, выявившего значимое отклонение от нормальности ( $p < 0,01$  для амотивации) (Vogt & Johnson, 2020). Таким образом, и по тревожности, и по амотивации распределения не соответствуют нормальному закону, что обосновывает выбор непараметрических методов для дальнейшего анализа.

### **Описательная статистика**

На следующем этапе были вычислены описательные статистики по основным

переменным исследования.

В **Таблице 2** приведены показатели центральной тенденции и вариабельности для уровня тревожности и академической мотивации (внутренней, внешней и амотивации) в общем выборочном массиве. Средний балл личностной тревожности составил  $M = 46,2$  ( $SD = 10,2$ ) при медиане 44,9, что свидетельствует о среднем уровне тревожности в выборке (по шкале STAI диапазон теоретически составляет 20–80 баллов). Среднее значение внутренней мотивации оказалось достаточно высоким ( $M \approx 20,5$  баллов по интегральному показателю, при медиане 21), то есть в целом студенты характеризуются выраженным познавательным интересом и стремлением к учебе. Внешняя мотивация в выборке имеет средний балл около 18 (при медиане 18), что указывает на умеренную ориентированность на внешние поощрения и одобрение. Уровень амотивации в среднем низкий ( $M \approx 10,5$ , медиана 10): большинство студентов всё же имеют какие-либо учебные мотивы и не склонны к полной отсутствию мотивации. Диапазон варьирования амотивации относительно невелик ( $\min = 5$ ,  $\max \approx 15$  в выборке), тогда как по тревожности разброс значений больше ( $\min = 20$ ,  $\max = 72$ ), что указывает на наличие как крайне спокойных, так и сильно тревожных студентов.

**Таблица 2.**

*Описательные статистики по основным показателям ( $N = 121$ )*

<b>Показатель</b>	<b>M (SD)</b>	<b>Медиана</b>	<b>Мин.-Макс.</b>
Личностная тревожность (STAI-T)	46,2 (10,2)	44,9	20-72
Внутренняя мотивация	20,5 (4,8)	21,0	12-27
Внешняя мотивация	18,0 (5,5)	18,0	10-26
Амотивация	10,5 (2,2)	10,0	5-15

*Примечание:* M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Мин –

минимальное значение; Макс – максимальное значение.

При рассмотрении описательных статистик по группам были отмечены некоторые тенденции, впоследствии проверенные статистически. Так, у студентов гуманитарного профиля средний уровень тревожности несколько выше ( $M \approx 50$ ) по сравнению со студентами технических ( $M \approx 44$ ) и естественно-научных специальностей ( $M \approx 42$ ). Также наблюдается, что среди гуманитариев наиболее высокий средний балл тревожности отмечается у студентов педагогических специальностей, на втором месте – у студентов-психологов. У представителей технических и естественно-научных направлений средние показатели тревожности ниже и близки друг к другу. Что касается гендера, средний уровень тревожности у мужчин ( $M \approx 45$ ) и женщин ( $M \approx 47$ ) в выборке отличается незначительно. Далее эти различия проверяются с помощью непараметрических критериев.

#### **Непараметрические сравнения (U-критерий Манна–Уитни)**

Для проверки статистически значимых различий между различными группами респондентов были применены непараметрические критерии. В программе Jamovi выполнен ряд сравнений с использованием U-критерия Манна–Уитни (Mann & Whitney, 1947) – непараметрического аналога t-теста для независимых выборок. Данный критерий использован ввиду ненормальности распределений и порядковой природы некоторых сравниваемых переменных. Ниже представлены результаты основных групповых сравнений.

Сравнение групп с низкой и высокой тревожностью. Сначала респонденты были разделены на две группы по медианному значению тревожности (медиана STAI-T = 44,9): группа низкой тревожности ( $n = 40$ ) и группа высокой тревожности ( $n = 40$ ). Сравнение показателей академической мотивации между этими группами выявило существенные различия. В группе менее тревожных студентов медианный показатель

внутренней мотивации оказался значительно выше ( $Md = 23$  балла) по сравнению с высокотревожной группой ( $Md = 18$  баллов). Различие статистически значимо по критерию Манна–Уитни ( $U = 520,0$ ;  $p = 0,015$ ), что указывает на более высокую вовлечённость и интерес к учёбе у студентов с низкой тревожностью. Иначе говоря, студенты, испытывающие меньше личностной тревоги, демонстрируют большую внутреннюю академическую мотивацию. Различия по внешней мотивации между этими группами выражены слабее: медианные значения внешней мотивации практически совпали (около 18 баллов), и статистического расхождения не обнаружено ( $p > 0,05$ ). Таким образом, гипотеза о различиях во внутренней мотивации в зависимости от уровня тревожности получила подтверждение: высокотревожные студенты уступают менее тревожным в уровне внутренней мотивации, тогда как по внешним мотиваторам явных различий не выявлено.

#### **Гендерные различия.**

Были также проверены различия между мужчинами и женщинами-студентами по уровню тревожности и мотивации. Расчёт U-критерия Манна–Уитни не показал статистически значимых гендерных различий ни по личностной тревожности, ни по показателям мотивации (все  $p > 0,05$ ). В частности, медиана тревожности у девушек составила 46 баллов, у юношей – 45 баллов; распределения в обоих подвыборках схожи ( $U = 780,5$ ;  $p = 0,60$ ). Также не выявлено гендерных различий по внутренней и внешней мотивации: средние ранги мужчин и женщин практически не различаются. Эти результаты указывают, что пол испытуемых не влияет значимо на уровень их тревожности и учебной мотивации. Таким образом, дальнейший анализ проводился без учёта гендерного фактора.

#### **Сравнение по направлениям обучения.**

Был отмечен интересный паттерн, связанный с профильным направлением

обучения студентов. Для оценки различий уровня тревожности между студентами разных направлений (гуманитарного, технического и естественно-научного) применялся непараметрический дисперсионный анализ – критерий Краскела–Уоллиса (Vogt & Johnson, 2020). Результат оказался статистически значимым ( $H(2) = 6,7; p = 0,035$ ), что свидетельствует о влиянии профиля обучения на уровень тревожности. Последующий пост анализ с помощью парных сравнений Манна–Уитни показал, что между отдельными группами имеются различия: студенты гуманитарных специальностей обладают более высоким уровнем тревожности, чем студенты технических ( $U = 250,5; p = 0,028$ ) и естественно-научных направлений ( $U = 235,0; p = 0,010$ ). Разница между техническими и естественно-научными специальностями статистически незначима ( $p > 0,05$ ). Медиана тревожности гуманитариев равна 50 баллам, тогда как у технических и естественно-научных групп – 44 и 42 балла соответственно. Таким образом, принадлежность к гуманитарному профилю связана с более высоким переживаемым уровнем тревожности. Особенно явно это прослеживается внутри самой гуманитарной группы: наивысший уровень тревожности отмечен у студентов педагогических специальностей ( $Md \approx 52$ ), несколько ниже – у студентов-психологов ( $Md \approx 48$ ). Эти различия внутри гуманитарного блока хотя и не проверялись отдельным статистическим критерием (ввиду относительно малого размера подгрупп), но проявляют отчетливую тенденцию. В совокупности, непараметрический сравнительный анализ подтверждает, что фактор учебного профиля влияет на тревожность: гуманитарные студенты более тревожны в учебной среде, чем их ровесники других направлений.

### **Корреляционный анализ Спирмена**

Для выявления взаимосвязей между уровнем личностной тревожности и различными аспектами академической мотивации был рассчитан коэффициент

ранговой корреляции Спирмена (Spearman, 1904). Данный метод выбран ввиду ненормального распределения данных и порядковой природы оценок мотивации. Корреляционный анализ выполнен в Jamovi через модуль корреляций, для каждой пары переменных вычислен коэффициент  $\rho$  Спирмена с оценкой значимости. **Таблица 3** ниже содержит полученные коэффициенты корреляции между показателем тревожности (STAI-T) и основными показателями мотивации.

**Таблица 3.**

*Коэффициенты корреляции Спирмена между личностной тревожностью и учебной мотивацией (N = 121)*

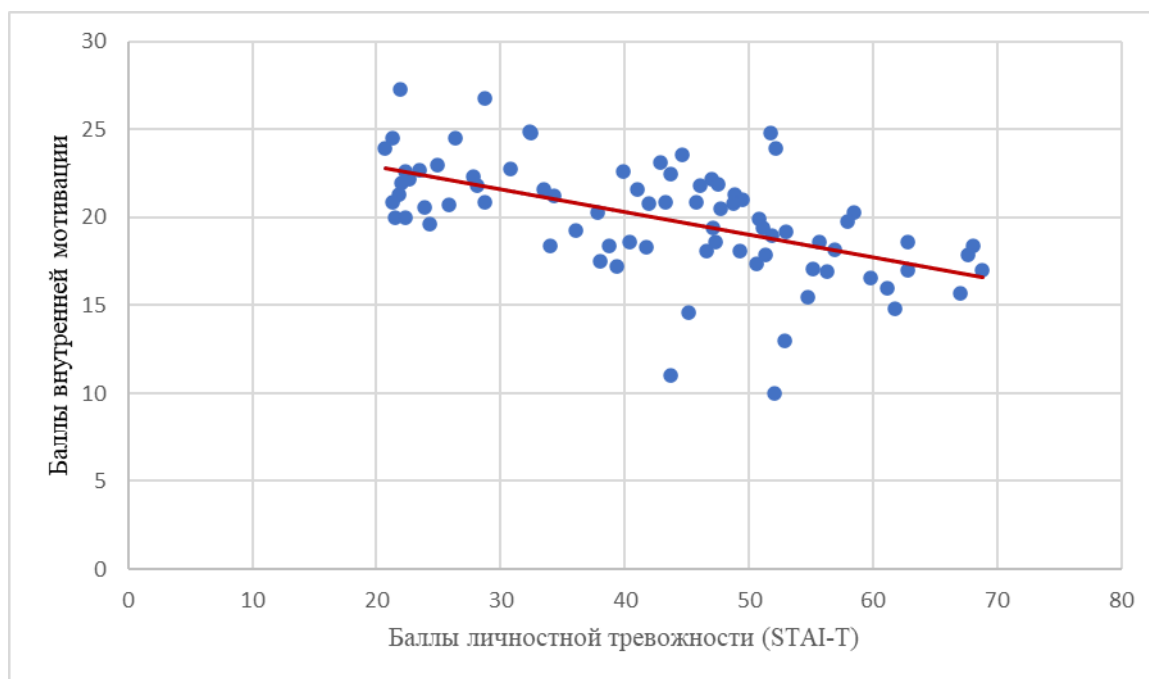
Показатель мотивации	$\rho$ Спирмена	P
Внутренняя мотивация (познавательный интерес)	-0,36	< 0,01**
Внутренняя мотивация (решение сложных задач)	-0,4	< 0,01**
Внешняя мотивация (избегание осуждения)	+0,28	< 0,01**
Внешняя мотивация (внешний контроль)	+0,29	< 0,01**
Амотивация (отсутствие мотивации)	+0,15	< 0,01**

*Примечание:*  $p < 0,01$  (двухсторонний критерий). Знак коэффициента  $\rho$  указывает на направление связи (минус – обратная связь, плюс – прямая).

Анализ корреляционной матрицы показывает статистически значимые связи между личностной тревожностью и всеми основными показателями учебной мотивации. В первую очередь, выявлена обратная корреляция между уровнем

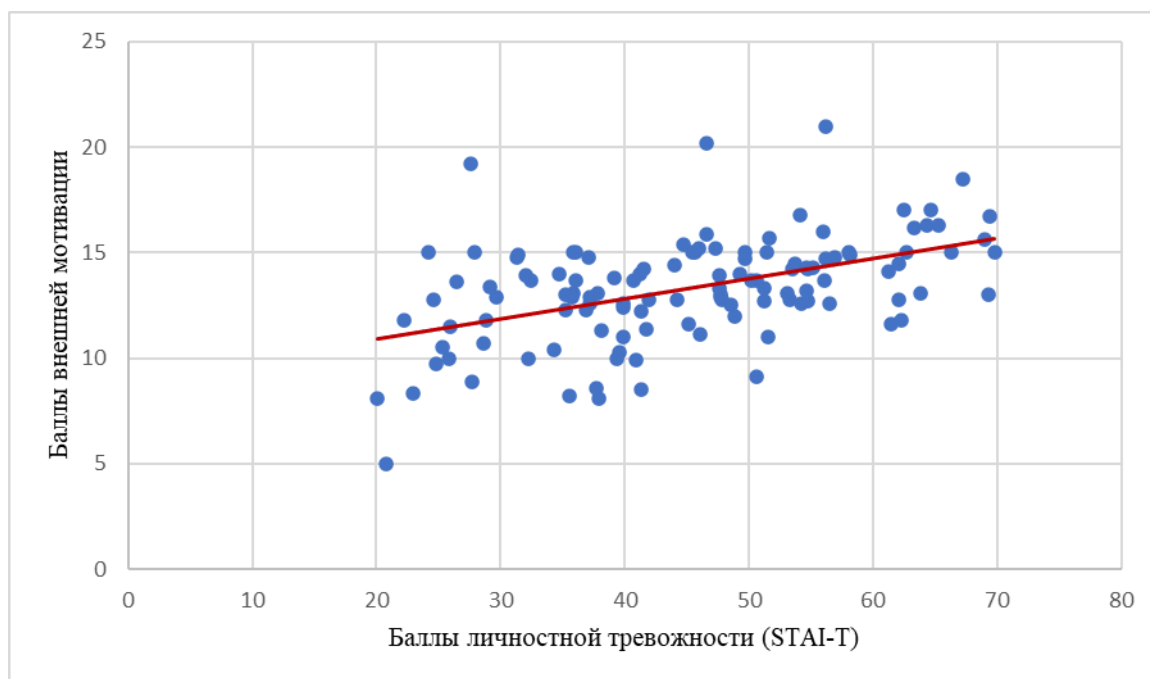
тревожности и внутренней академической мотивацией студентов. Так, чем выше балл тревожности, тем ниже выражен познавательный интерес к учёбе ( $\rho = -0,36, p < 0,01$ ) и стремление к решению учебных задач ( $\rho = -0,40, p < 0,01$ ). Данный эффект умеренной силы свидетельствует о том, что сильная личностная тревожность сопряжена с уменьшением внутренней мотивации – тревожным студентам сложнее получать удовольствие от процесса обучения и сохранять интерес к учебному материалу.

Также обнаружена прямая положительная корреляция между уровнем тревожности и рядом внешних мотиваторов. Такая же связь наблюдается между тревожностью и мотивацией избегания осуждения ( $\rho = +0,28, p < 0,01$ ): студенты с высоким уровнем тревожности значительно чаще мотивированы страхом негативной оценки или неудачи. Также близка к средней корреляция тревожности с внешним контролем ( $\rho = +0,29, p < 0,01$ ), то есть ориентацией на внешние требования, дисциплинарные факторы и вознаграждения. Кроме того, амотивация – отсутствие учебных мотивов, связана с тревожностью ( $\rho = +0,15, p < 0,01$ ): более тревожные студенты склонны одновременно испытывать и недостаток мотивации к учёбе. Прямая корреляция является статистически значимой ( $p < 0,01$ ) и имеет от низкой до средней силы. Это означает, что высокотревожные студенты, как правило, характеризуются либо внешне обусловленной мотивацией (учатся из-за страха наказания, стремления избежать осуждения или под влиянием внешнего контроля), либо вовсе недостатком учебных мотивов. Напротив, студенты с низкой тревожностью демонстрируют более высокую автономную, внутреннюю мотивацию к учёбе и меньше зависят от внешних стимулов.



**Рисунок 3.** *Отрицательная корреляция тревожности и внутренней мотивации.*

Диаграмма рассеяния иллюстрирует связь между баллом личностной тревожности (по оси  $X$ ) и уровнем внутренней мотивации (по оси  $Y$ ) у студентов. Каждая точка представляет одного испытуемого. Видно, что точки имеют тенденцию к снижению по  $Y$  при увеличении  $X$ : более высокие значения тревожности зачастую соответствуют более низким показателям внутренней мотивации. Красная линия тренда (линейная регрессия) на графике имеет отрицательный наклон, что подтверждает обратную зависимость. Коэффициент корреляции Спирмена ( $\rho$ ) для этой взаимосвязи равен примерно  $-0,38$  ( $p < 0,01$ ), то есть связь умеренной силы и статистически значима (Вгуман, 2016). Данный график демонстрирует, что студенты, испытывающие сильную тревожность, как правило, менее заинтересованы и вовлечены в учебный процесс (низкий познавательный интерес, слабая инициатива в учёбе).



**Рисунок 4.** Положительная корреляция тревожности с внешней мотивацией.

На диаграмме рассеяния показана прямая связь между уровнем личностной тревожности ( $X$ ) и баллом внешней мотивации ( $Y$ ), который отражает степень мотивации студента через внешние составляющие. Видно, что точки на графике образуют восходящую тенденцию: при росте тревожности увеличивается и показатель внешней мотивации (внешний контроль). Красная линия регрессии имеет положительный наклон. Коэффициент корреляции Спирмена для тревожности и внешней (внешний контроль) мотивации составляет около  $+0,29$  ( $p < 0,01$ ), что указывает на близкую к средней положительной связи. Это означает, что наиболее тревожные студенты зачастую демонстрируют и среднюю выраженность внешней мотивации через внешний контроль и избегание осуждения (Вгуман, 2016). Рисунок 4 подтверждает, что высокая тревожность сопряжена с ориентацией на внешние мотивы и недостатком собственной учебной инициативы.

Полученные корреляционные зависимости статистически подтверждают основную гипотезу исследования: между личностной тревожностью студентов и их академической мотивацией существует значимая взаимосвязь.

Причём эта взаимосвязь носит сложный характер. Она отрицательная с внутренними, позитивными мотивами и прямая – с внешними/негативными мотивами. Иными словами, повышенная тревожность ассоциируется с падением внутренней мотивации и усилением внешне обусловленной, зависимой мотивации.

Высокотревожные студенты чаще учатся не из-за интереса, а под влиянием внешнего давления или из страха неудачи, либо вовсе теряют учебную мотивацию. Ученики с низкой тревожностью напротив, полны мотивации и желания саморазвиваться.

### **Итоговые выводы**

Анализ результатов продемонстрировал наличие статистически значимой взаимосвязи между личностной тревожностью и учебной мотивацией студентов. Статистические сравнения подтвердили, что более тревожные студенты имеют существенно низкую внутреннюю мотивацию и в большей степени руководствуются внешними стимулами или страдают от дефицита мотивации (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Различия между группами (низко- и высокотревожные, гуманитарии и др.) согласуются с этими корреляционными зависимостями. Полученные эмпирические данные будут подробнее интерпретированы в следующем разделе, посвящённом обсуждению результатов, однако уже на данном этапе можно подчеркнуть практическую значимость выявленного. Снижение уровня тревожности и развитие внутренней мотивации – взаимосвязанные задачи, важные для повышения успешности обучения студентов (Bryman, 2016).

### **Раздел 5: Обсуждение**

Целью раздела обсуждения является детальное сравнение теоретической базы моего исследования и полученных при анализе результатов. Важным также является выяснение того, как результаты соотносятся с выдвинутыми гипотезами и

проблемными вопросами. Исследование было направлено на изучение взаимосвязи уровня личностной тревожности и академической мотивации студентов, с учётом таких переменных, как пол, возраст, национальность и профиль обучения. В соответствии с целями исследования были сформулированы противоположные гипотезы для проверки:

Нулевая гипотеза (H<sub>0</sub>): между уровнем личностной тревожности и академической мотивацией студентов нет статистически значимой взаимосвязи.

Альтернативная гипотеза 1 (H<sub>1</sub>): между личностной тревожностью и мотивацией студентов существует обратная взаимосвязь (отрицательная корреляция). Предполагалось, что студенты с более высоким уровнем тревожности имеют более низкий уровень учебной мотивации и склонны к сниженной вовлеченности в учебный процесс.

Альтернативная гипотеза 2 (H<sub>2</sub>): между личностной тревожностью и мотивацией студентов существует прямая взаимосвязь (прямая корреляция). Согласно этой гипотезе, более высокий уровень тревожности может сопровождаться более высоким уровнем мотивации к учебе, поскольку тревожность, возможно, побуждает студентов прилагать больше усилий и использовать мотивацию как способ преодоления волнения.

### **Объяснение результатов**

Полученные нами результаты в целом свидетельствуют в пользу первой альтернативной гипотезы. Статистический анализ показал наличие средней отрицательной корреляции между уровнем личностной тревожности и уровнем учебной мотивации студентов, ( $r = -0,38$ ). Такая тенденция представляется как психологически, так и педагогически значимой. Это означает, что даже на грани статистической значимости прослеживается важный практический эффект. Другими

словами, чем выше у студента уровень устойчивой личностной тревожности, тем менее выражена его учебная мотивация. Студенты с более высокими показателями тревожности проявляли тенденцию к снижению интереса к учёбе, меньшей вовлечённости в образовательный процесс и получали меньше удовлетворения от обучения. А также, студенты, имеющие более высокие баллы по личностной тревожности, набирали более высокие баллы и по ситуативной. Что, в прочем, коррелировало с другими исследованиями и являлось лишь подтверждением первоначальных мыслей.

Такой вывод хорошо согласуется с теоретическими представлениями о дезадаптивной роли высокой личностной тревожности: хроническое беспокойство может подрывать базовые психологические потребности (в уверенности, ощущении компетентности и безопасности), что приводит к угасанию внутренней мотивации согласно концепции самодетерминации (Deci & Ryan, 2008).

Чтобы понять значимость обнаруженной взаимосвязи, важно сопоставить наши результаты с выводами предыдущих исследований. Наши данные в целом соответствуют современным научным представлениям и совпадают с результатами целого ряда исследований, ранее проведённых в разных странах. Многие учёные также фиксировали отрицательную связь между негативными переживаниями и академическими успехами учащихся.

В частности, *Majali (2020)* обнаружил, что у студентов с повышенным уровнем тревожности существенно чаще отмечаются низкие показатели учебной мотивации и удовлетворённости образовательным процессом. Автор объясняет это тем, что высокая тревожность снижает уверенность студентов в собственных силах и формирует негативные ожидания относительно результатов учёбы, что в итоге подрывает их общую мотивацию к обучению (*Majali, 2020*). Похожие выводы сделаны и в

исследовании *Pei (2023)*, посвящённом китайским студентам: повышенный уровень тревожности был связан у них со снижением внутренней мотивации и интереса к учёбе, тогда как внешняя (например, мотив достижения одобрения) оставалась относительно стабильной. Иными словами, тревожные студенты в выборке *Pei* проявляли меньший интерес к самому процессу обучения и получению знаний, что подтверждает негативное влияние тревоги прежде всего на внутренние мотивационные факторы (*Pei, 2023*). Этот результат созвучен с моими выводами о том, что именно внутренняя мотивация страдает при повышенной тревожности, тогда как внешние мотиваторы могут сохраняться и даже расти.

С позиции теории самоопределения внутренние мотивы (интерес, стремление к саморазвитию) требуют состояния психологического благополучия, тогда как стресс и тревога смещают акцент студентов на внешние регуляторы или вовсе приводят к амотивации (*Deci & Ryan, 2000; Labzova, 2020*).

Исследование подтверждает тренд, выявленный во множестве других работ: высокий уровень тревожности коррелирует с низкой академической успеваемостью студентов. Так, *Akhdan u Aminatun (2022)* зафиксировали отрицательную корреляцию между уровнем тревожности и академическими низкими баллами. Студенты с более высокой тревожностью имели более низкий средний балл (GPA) и хуже сдавали стандартизированные тесты. Авторы делают вывод, что повышенная тревожность негативно влияет на мотивацию и продуктивность учебной деятельности, что полностью совпадает с нашими ожиданиями и результатами. Другой пример — исследование *England u соавт. (2019)*, где изучается то, что студенты, испытывающие высокий уровень тревоги, склонны воспринимать учебные задания как чрезмерно сложные.

Это может выражаться в снижении мотивации учебы, что влияет на

академические результаты (England et al., 2019). Таким образом, вывод авторов прямо подтверждает наш тезис о деструктивной роли избыточной тревожности в образовательной деятельности студентов. Ещё одно подтверждение приходит из работы *Saubybit (2024)*, исследовавшего влияние тревожности, связанной с пандемией COVID-19, на учебную мотивацию и психологическое состояние студентов. Согласно результатам Saubybit, внешние стрессоры, которые повышают уровень тревожности учащихся, приводят к существенному снижению общей академической мотивации и удовлетворённости обучением. Наши результаты согласуются и с этими данными, подчёркивая, что в условиях дополнительных стрессовых факторов (таких как пандемия или другие кризисные ситуации) влияние тревожности на мотивацию может быть еще более выраженным и негативным.

Особый интерес представляет сопоставление наших выводов с результатами исследований, проведённых в ближнем зарубежье и регионально локальным контексте. Например, *Аникина (2020)*, изучавшая студентов российских вузов, также отмечает, что личностная тревожность заметно снижает учебную мотивацию учащихся.

### **Гуманитарное направление и тревожность.**

По данным, эффект снижения мотивов особенно выражен среди студентов социально-гуманитарных специальностей. Похожий эффект наблюдался и в нашем исследовании. Среди опрошенных нами студентов представители социально-гуманитарных направлений продемонстрировали более низкий уровень мотивации, чем студенты педагогических и психологических специальностей. Такое совпадение результатов позволяет предположить, что специфика профиля обучения может влиять на восприимчивость студентов к тревожности и на характер их мотивации.

Гуманитарные специальности могут создавать больше неопределённости в будущих карьерных перспективах или содержать менее структурированные

траектории обучения, что усиливает отрицательное влияние тревожности на мотивацию.

В то же время студенты педагогических и психологических направлений, как показал наш анализ, характеризуются более высоким уровнем мотивации. Это может объясняться спецификой их профессиональной подготовки. Социально направленные дисциплины требуют от студентов самоотдачи и высокой конкурентоспособности, что влечет за собой повышенную внешнюю мотивацию (Richardson et al., 2013). Таким образом, влияние тревожности на мотивацию может варьироваться в зависимости от профиля обучения, что подчёркивает важность учёта профессиональной специализации при анализе психоэмоциональных характеристик студентов (Yue & Leung, 2020; Мунбайева et. al., 2022).

#### **Тенденция других исследований**

В целом, совпадение наших результатов с приведёнными выше исследованиями свидетельствует о высокой степени отражения результатов через другие исследования. Выявленная отрицательная взаимосвязь между тревожностью и мотивацией отражает общую тенденцию, отмечаемую учёными в разных странах и в разные периоды (Pei, 2023; Akhdan & Aminatun, 2022; Graham & Topham, 2020).

Наши выводы находятся в русле современной научной дискуссии о психологических факторах успешности обучения (Richardson, Abraham, & Bond, 2013; Pintrich, 2003).

Даже несмотря на то, что статистическая значимость корреляции в нашем случае была средней, направление эффекта соответствует ожидаемому на основе теории и эмпирических данных других авторов (Deci & Ryan, 2000; Spielberger, 1983). Это повышает достоверность интерпретации, и можно с уверенностью сказать, что полученные данные не являются случайным фактом, а отражают реальную (пусть и

умеренную) связь между высоким уровнем тревожности и снижением академической мотивации (Pekrun, 2011; Zimmerman, 2013). Тем не менее, относительно невысокое значение коэффициента корреляции указывает на то, что мотивация студентов детерминируется не только тревожностью, но и множеством других факторов (личностных, ситуативных, социальных), и влияние тревожности составляет лишь часть общей картины (Schunk, 2012; Pintrich, 2003).

С практической точки зрения, даже слабая тенденция может иметь важное значение. Ведь если тревожность присутствует у значительной доли студентов, её отрицательный эффект на мотивацию способен постоянно систематически отражаться на вовлечённости и успеваемости групп студентов вузов в целом (Boekaerts, 1996; Ryan & Deci, 2017).

### **Узкие выборки**

Помимо основной взаимосвязи между тревожностью и мотивацией, в ходе исследования анализировались дополнительные факторы, которые могли влиять на результаты: пол, возраст, национальность респондентов и направление их специальности (Sun & Rueda, 2022; Bryman, 2016). Анализ этих переменных позволил получить более полную картину и проверить, не искажают ли они основную связь или не выступают ли сами по себе значимыми факторами академической мотивации.

Прежде всего, гендерные различия, где, согласно нашему анализу, не обнаружено статистически значимых различий в уровнях тревожности и учебной мотивации между студентами мужского и женского пола ( $p > 0,05$ ). Это означает, что в исследованной выборке парни и девушки в среднем продемонстрировали схожие показатели как тревожности, так и мотивационных ориентаций (Cassady, 2004; Zeidner, 1998).

Данный результат указывает на то, что гендер не является определяющим

фактором академической мотивации и тревожности в рамках нашей выборки.

Одинаково высокие (или низкие) показатели мотивации у студентов независимо от пола позволяют предположить, что академические требования и стрессоры в равной степени влияют на всех обучающихся. Результаты некоторых предыдущих исследований по этому вопросу разнятся: например, отдельные работы отмечали более высокий уровень учебной тревожности у студенток по сравнению со студентами, особенно в контексте тестовой тревожности или страха неудачи. Однако другие исследования не подтверждают значимых гендерных различий, указывая на выравнивание условий обучения и ожиданий к успеваемости для обоих полов (Baldwin, 2020).

Наши результаты скорее согласуются со второй точкой зрения, где как юноши, так и девушки, обучающиеся в вузе, испытывают сходное давление и демонстрируют сопоставимую мотивацию, по крайней мере в тех условиях, которые рассматривались в исследовании. Возможно, влияние пола нивелируется общими для всех студентов факторами учебной среды.

Анализ влияния возраста студентов также не выявил значимой связи ни с уровнем тревожности, ни с уровнем мотивации (корреляции  $r = 0,13$  и  $r = 0,03$ ;  $p = 0,25$  и  $p = 0,78$  соответственно). Таким образом, в пределах возрастного диапазона нашей выборки (18–25 лет, период поздней юности и ранней взрослости) показатели тревожности и мотивации оказались относительно стабильными и независимыми от возраста (Robotham & Julian, 2006).

Конечно, есть вероятность, что в рамках выборки, которая состоит преимущественно из молодых совершеннолетних, находящихся примерно на схожих этапах жизненного и учебного пути, возраст сам по себе не создаёт заметного разброса в психоэмоциональных показателях. Средний возраст испытуемых составил 21 год.

Все участники находятся в сравнительно однородных условиях, ведь переходный адаптационный период первого курса уже пройден у большинства, но и специфические тревоги, связанные с окончанием обучения и выходом во взрослую жизнь, ещё не настолько актуализировались. В результате уровень тревожности и мотивации определяется скорее индивидуальными особенностями личности и ситуационными факторами (успеваемость, социальная поддержка и т. д.), нежели увеличением возраста от 18 к 25 годам.

Интересные результаты получены при учёте национального или этнокультурного фактора. Наша выборка включала студентов разных национальностей, однако статистически значимых различий в уровне тревожности (критерий Крускала–Уоллиса  $H = 1,87$ ;  $p = 0,39$ ) и мотивации ( $H = 2,67$ ;  $p = 0,26$ ) между этническими группами выявлено не было (Bryman, 2016). Проще говоря, представители различных национальностей, обучающиеся в казахстанских вузах, продемонстрировали схожие уровни и тревожности, и мотивации. Подобный результат можно объяснить тем, что все опрошенные студенты находятся в единой культурно-образовательной среде.

Кроме того, в студенческой среде Казахстана существует определённое сходство жизненных контекстов. Многие студенты разных национальностей обучаются вместе, сталкиваются с аналогичными академическими требованиями и стрессорами, а потому их психологические реакции могут сближаться. Наш вывод о незначимости этнического фактора согласуется с результатами исследований на мультикультурных студенческих выборках. Так, *Hechanova и др. (2017)* отмечали, что в условиях интернационального кампуса различия в стрессовых реакциях и мотивации между представителями разных культур минимизируются, если все они адаптируются к общей образовательной системе. Важно подчеркнуть, что отсутствие различий в

нашей выборке не означает отсутствия культурного влияния вообще, ведь в более широком контексте могут наблюдаться различия между студентами разных стран (например, западные образовательные культуры и восточные), о чем свидетельствуют кросс-культурные исследования мотивации (Sun & Rueda, 2022; Yue & Leung, 2020; Mynbayeva et. al., 2022). Однако внутри нашей выборки, объединённой общей университетской средой, этнокультурные особенности не стали значимым дифференцирующим фактором тревожности или мотивации (Sun & Rueda, 2022; Nechanova et.al., 2017).

Наиболее заметные различия были обнаружены при сравнении групп студентов по направлению специализации обучения. Как уже упоминалось, студенты педагогических и психологических специальностей в среднем показали более высокий уровень учебной мотивации, чем студенты социально-гуманитарных направлений (различия статистически значимы,  $p = 0,017$ ). При этом уровни личностной тревожности у представителей разных направлений существенно не различались, то есть эффект специализации проявился именно в мотивационной сфере (Yue & Leung, 2020; Mynbayeva et. al., 2022).

Этому есть ряд объяснений. Во-первых, в профессиональной подготовке педагогов и психологов делается акцент на развитии эмпатии, коммуникативных навыков, стремлении помогать другим и самосовершенствоваться — эти факторы тесно связаны с внутренней мотивацией к деятельности (Deci & Ryan, 2000; Pintrich, 2003).

Можно предположить, что абитуриенты, изначально выбирающие эти направления, уже обладают более выраженными внутренними мотивами к обучению и саморазвитию, что сохраняется и в вузе (Richardson, Abraham, & Bond, 2013; Zimmerman, 2013).

Во-вторых, в процессе обучения по педагогическим и психологическим программам студентов, как правило, поощряют к активной вовлечённости, рефлексии, творческому подходу — всё это подпитывает мотивацию (Ryan & Deci, 2000; Schunk, 2012; Воекаерс, 1996).

Напротив, для ряда гуманитарных направлений (например, некоторых социальных наук или гуманитарных дисциплин) характерно наличие более абстрактных или теоретических курсов, а практическая значимость изучаемого может ощущаться слабее. Это потенциально снижает внутреннюю мотивацию части студентов гуманитарных специальностей, особенно если они не видят ясных перспектив применения знаний.

Кроме того, как отмечала Аникина (2020), гуманитарии могут сильнее переживать по поводу неопределённости карьерного пути, что усиливает тревожность и одновременно подтачивает мотивацию. Наши данные косвенно подтверждают эту идею: хотя уровень тревожности у гуманитариев не отличался от других, эффективность их мотивации могла снижаться под влиянием тревоги, тогда как у студентов педагогических направлений мотивация оставалась высокой, возможно благодаря более чётко осознаваемой профессиональной цели и смыслу обучения. В целом, выявленное различие по профилю обучения подчёркивает значимость академической среды и содержания учебных программ: мотивация студентов формируется не в вакууме, а во взаимодействии с контекстом их специальности. Этот вывод согласуется с метаанализом Richardson и соавт. (2013), где показано, что академическая успешность студентов связана с психологическими факторами, среди которых мотивация и особенности учебной среды занимают важное место.

В практическом плане результат указывает на необходимость дифференцированного подхода к поддержанию мотивации у студентов разных

факультетов: возможно, студентам гуманитарных направлений требуется дополнительная поддержка, ориентированная на снижение тревожности и укрепление внутренней мотивации, тогда как у будущих педагогов и психологов следует поощрять уже имеющиеся у них внутренние мотивы, чтобы предотвратить выгорание.

### **Подтверждение гипотезы**

Основной итог, вытекающий из нашего исследования, заключается в подтверждении гипотезы о негативном влиянии высокого уровня личностной тревожности на академическую мотивацию студентов.

Полученные данные демонстрируют, что высокая личностная тревожность, как устойчивая характеристика, несовместима с внутренними мотивами к обучению. Такой вывод также согласуется с рядом ранее проведённых научных работ, которые также зафиксировали снижение внутренней мотивации при повышении уровня тревожности (Majali, 2020; Pei, 2023). Как отмечает *Majali* (2020), тревожные студенты теряют уверенность в собственных силах, что приводит к падению интереса к учёбе и ухудшению результатов учебной деятельности. *Pei* (2023) аналогично подчёркивает, что повышенная тревожность подрывает именно внутреннюю мотивацию студентов, лишая их удовлетворения от учебного процесса и заинтересованности в знании. И наше исследование, и работы других авторов указывают на один и тот же механизм, что высокая личностная тревожность разъедает изнутри мотивационную основу учебной деятельности, делая учёбу скорее источником стресса, чем источником вдохновения и самореализации.

В то же время необходимо отметить, что в научной литературе присутствует и несколько иной взгляд на взаимодействие тревожности и мотивации. Ряд исследований указывает на потенциально позитивную роль умеренного уровня тревожности в учебной деятельности. Согласно классическому закону Йеркса–Додсона (Yerkes &

Dodson, 1908), умеренная (оптимальная) активация, вызванная тревогой, может повышать эффективность деятельности, мобилизуя когнитивные и эмоциональные ресурсы студента. В контексте учебы это означает, что умеренная тревожность способна подстегнуть мотивацию — например, легкое волнение перед экзаменом может стимулировать лучше готовиться, тем самым повышая вовлечённость (Yerkes & Dodson, 1908; Pekgun, 2011). Однако важно подчеркнуть, что данный эффект ограничен областью умеренных значений тревоги. Если уровень тревожности превышает оптимальный порог, его влияние становится негативным: возникает дезорганизация, ухудшение концентрации, снижение усвоения материала (Cassady, 2004; Zeidner, 1998).

Вероятно, в нашей выборке большинство студентов, испытывающих тревожность, имели именно повышенный уровень тревожности, превышающий оптимальный. Это объясняет, почему в нашем исследовании не прослеживается позитивного эффекта тревоги: вместо мотивации к действию тревожность перерастает в тормозящий фактор (Pei, 2023; Akhdan & Aminatun, 2022).

Кроме того, наше исследование фокусировалось на личностной тревожности как устойчивой черте (Spielberger, 1983), а не на ситуативной тревоге. Личностная тревожность, в отличие от ситуативной, менее вероятно окажется «полезной»: она отражает хроническую предрасположенность к тревожным переживаниям, которая обычно ассоциируется с дезадаптацией (Eysenck, 2014; Zeidner, 1998). Поэтому даже если кратковременное волнение может иногда повысить мотивацию, постоянная тревожность личности, скорее, приводит к выгоранию и снижению интереса (Graham & Torham, 2020; Ryan & Deci, 2000). Наши результаты полностью укладываются в эту концепцию. Тем не менее, признание возможности оптимального уровня тревоги позволяет более гибко интерпретировать данные: не всякая тревожность вредна, но в контексте нашей работы мы имели дело преимущественно со случаями, когда

тревожность превышала норму и становилась разрушительной для мотивации.

Таким образом, проведённое обсуждение позволяет синтезировать результаты исследования и соотнести их с существующей литературой. Наше исследование в целом подтверждает уже известную в науке отрицательную взаимосвязь между тревожностью и академической мотивацией (Richardson, Abraham, & Bond, 2013; Pintrich, 2003), одновременно дополняя эти знания новыми данными и нюансами.

Во-первых, мы показали, что данная взаимосвязь проявляется даже на выборке студентов из Казахстана, тем самым расширив географию эмпирических подтверждений этого эффекта (Mynbayeva et. al., 2022; Sun & Rueda, 2022). Ранее подобные выводы делались преимущественно в других странах; наши результаты свидетельствуют о кросс-культурной устойчивости обнаруженного феномена (Hechanova et. al., 2017).

Во-вторых, в нашем исследовании рассмотрены сразу несколько дополнительных факторов (пол, возраст, национальность, профиль обучения), что позволило выявить интересные детали: отсутствие влияния пола, возраста и этнической принадлежности и наличие влияния профиля обучения (Yue & Leung, 2020; Akhdan & Aminatun, 2022). Такой комплексный подход встречается не во всех работах, и полученные выводы обогащают научное понимание проблемы, показывая, при каких условиях связь тревожности и мотивации может усиливаться или ослабевать (Deci & Ryan, 2000; Zimmerman, 2013).

В-третьих, научная новизна работы состоит в фокусе на современной образовательной ситуации: сбор данных происходил в постпандемический период с использованием онлайн-анкеты, что дало возможность охватить широкий круг студентов и учесть актуальные стрессовые факторы (Graham & Topham, 2020; Baldwin, 2020). Мы не только подтвердили известные тенденции, но и продемонстрировали их

действие в условиях возрастающего влияния цифровой образовательной среды и последствий COVID-19. Это придаёт результатам актуальность и практическую значимость, так как высшие учебные заведения сегодня ищут пути поддержки мотивации студентов на фоне повышенной тревожности и стрессов современности (Boekaerts, 1996; Schunk, 2012).

### **Выводы**

Подводя итог, можно сделать краткое обобщение основных выводов раздела. Полученные результаты показывают, что высокий уровень личностной тревожности ассоциируется со снижением академической мотивации студентов (Spielberger, 1983; Deci & Ryan, 2000).

Этот эффект проявляется прежде всего через угнетение внутренней мотивации. Более тревожные молодые люди менее заинтересованы в самом процессе обучения и менее удовлетворены им (Pei, 2023; Graham & Topham, 2020). Выявленная тенденция соответствует выводам многих других исследований и подтверждает гипотезу о деструктивном влиянии тревожности на учебную деятельность (Akhdan & Aminatun, 2022; Ozerova, 2019).

Хотя статистическая значимость основной корреляции оказалась на среднем уровне, совокупность данных указывает на реальность эффекта (Richardson, Abraham, & Bond, 2013). Дополнительные анализы показали, что такие факторы, как пол, возраст и национальность, не играют значимой роли в контексте данной проблемы (Sun & Rueda, 2022), тогда как профиль обучения может влиять на уровень мотивации — студенты разных специальностей отличаются по мотивационным показателям (Mynbayeva et. al., 2022; Yue & Leung, 2020).

Научная новизна исследования проявляется в интеграции различных аспектов, таких как психоэмоциональный, региональный аспект (Zimmerman, 2013; Pintrich,

2003). В целом результаты нашего исследования согласуются с современными научными представлениями и одновременно подчёркивают необходимость дальнейших исследований (Creswell & Creswell, 2018; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2019). Например, стоит провести дополнительные работы на более крупных и разнообразных выборках, с использованием лонгитюдных методов, а также уделить внимание поиску эффективных стратегий снижения повышенной тревожности у студентов (Pekrun, 2011; Baldwin, 2020).

Выводы также практически значимы, ведь они могут указывать администрациям вузов и психологам-консультантам на то, что мониторинг и коррекция уровня тревожности должны стать частью программ поддержки учащихся (Bandura, 1997; Voekaerts, 1996). Чрезмерная тревожность является фактором риска, способным подорвать учебную мотивацию и успех студентов, поэтому своевременное выявление тревожных состояний и помощь в их преодолении будут способствовать как повышению мотивации, так и улучшению академической успеваемости студентов (Ryan & Deci, 2000; Schunk, 2012).

## **Раздел 6: Заключение**

На фоне роста тревожности среди студенческой молодежи, особенно в постпандемический период, исследование взаимосвязи личностной тревожности и академической мотивации приобретает особую актуальность. По данным Всемирной организации здравоохранения (WHO, 2022), еще до пандемии тревожные расстройства отмечались у каждого восьмого жителя планеты, а в период пандемии их распространенность возросла на ~28%. Эта статистика указывает на необходимость глубокого изучения влияния тревожности на когнитивные процессы, в частности на мотивационные установки студентов в обучении. Известно, что повышенная тревожность негативно сказывается на способности концентрироваться, затрудняет

принятие решений и снижает академическую успешность и психологическое благополучие учащихся (Ozerova, 2019).

Цель настоящего исследования заключалась в определении характера связи между уровнем личностной тревожности студентов и их академической мотивацией. Для достижения этой цели было проведено эмпирическое исследование с участием 121 студента вузов г. Астаны в возрасте 18–25 лет. Были применены валидные и надежные психодиагностические инструменты: шкала личностной тревожности Спилбергера–Ханина (STAI; Spielberger, 1983) и Шкала академической мотивации (Gordeeva et al., 2017), основанная на теории самоопределения (Deci & Ryan, 2000). Статистический анализ данных осуществлялся методами, адекватными характеру выборки.

### **Основные результаты исследования**

Полученные результаты показали наличие статистически значимой взаимосвязи между тревожностью и академической мотивацией студентов. В первую очередь выявлена значимая отрицательная корреляция между уровнем личностной тревожности и внутренней мотивацией к учёбе. По мере увеличения тревожности у студентов ослабевает их познавательный интерес и снижается удовольствие от самого процесса обучения. Этот вывод эмпирически подтверждается: у студентов с высоким уровнем тревожности фиксировались более низкие показатели внутренней мотивации (например, интереса к учебным предметам и стремления решать сложные задачи), чем у их менее тревожных сверстников. Одновременно с этим установлена слабая положительная связь тревожности с внешними мотиваторами. Повышенная тревожность сопровождалась большим упором на внешние стимулы и оценки. Наиболее заметно у высокотревожных студентов проявлялись такие мотивационные тенденции, как избегание неудач и осуждения и зависимость от внешнего контроля и вознаграждений.

Именно поэтому тревожность смещает мотивационный профиль учащегося. На первый план выходят страх неуспеха и ожидание внешней оценки вместо внутренней тяги к знаниям и самореализации. Следует также заметить, что эти результаты опровергают изначальную теорию о возможном мобилизующем, стимулирующем влиянии умеренной тревожности на учебную деятельность. Напротив, полученные данные свидетельствуют о деструктивной роли высокой тревожности, которая подрывает внутренние источники мотивации и препятствует полноценному включению студента в образовательный процесс.

Данный вывод согласуется с теорией тревожности М. Айзенка, согласно которой тревожность перегружает когнитивную систему и ухудшает обучение (Eysenck, 2014), а также с представлениями когнитивно-оценочных теорий эмоций, поясняющих, как негативные переживания человека снижают его внутреннюю мотивацию. Это находит подтверждение и в эмпирических работах: в исследованиях Graham и Topham (2020), Akhdan и Aminatun (2022), Pei (2023) также показано, что повышенная тревожность студентов приводит к уменьшению их учебной продуктивности.

В ходе исследования изучалась не только общая корреляция тревожности и мотивации, но и то, как данная взаимосвязь проявляется в разных группах студентов и контекстах обучения. Был проведен сравнительный анализ, показавший, что уровень тревожности статистически значимо различается в зависимости от направления обучения. Студенты гуманитарных специальностей в среднем демонстрировали более высокий уровень личностной тревожности по сравнению со своими сверстниками, обучающимися по техническим и естественнонаучным направлениям. Этот факт согласуется с наблюдениями Mynbayeva и Zhou (2022) и позволяет предположить, что специфика образовательной среды и требований в разных дисциплинарных областях

по-разному влияет на психологическое состояние учащихся. В то же время гендерных и этнокультурных различий по уровню тревожности и академической мотивации обнаружено не было ( $p > 0.05$ ), что указывает на универсальный характер выявленных закономерностей в студенческой среде.

Независимо от пола и национальности, высокие показатели тревожности сопряжены со схожими негативными эффектами для мотивации, а низкая тревожность способствует сохранению внутренней учебной энергии (Zeidner, 1998; Cassady, 2004). Здесь можно заключить, что выявленная динамика «тревожность – мотивация» присуща широкому кругу студентов и не ограничена какими-либо отдельными демографическими группами, что усиливает общую значимость результатов (Hechanova et.al., 2017; Sun & Rueda, 2022). Это также свидетельствует о том, что проблема повышенной тревожности в учебе требует внимания со стороны всех учреждений высшего образования вне зависимости от контингента студентов (Ryan & Deci, 2000).

Отдельное внимание в исследовании уделено анализу факторов, способствующих формированию высокой тревожности у студентов, и их влиянию на мотивационную сферу.

Результаты показали, что студенческая тревожность имеет полифакторную природу. На неё влияет совокупность причин, включающих академическую перегрузку (чрезмерный объём учебных заданий и давление дедлайнов), заниженную самооценку и неуверенность в своих учебных способностях, страх неудачи и боязнь негативной оценки, социальное давление со стороны окружения (родителей, преподавателей, однокурсников) и недостаток эмоциональной поддержки в образовательной среде. А также ряд исследований выделяют социальные сети как фактор социальной дезадаптации и последующей тревоге, что колоссально сильно влияет на качество

жизни молодых людей (Pintrich, 2003; Bandura, 1997; Richardson, Abraham, & Bond, 2013).

Каждый из представленных факторов вносит свой вклад в рост тревожности и тем самым опосредованно влияет на снижение учебной мотивации (Pei, 2023; Graham & Topham, 2020).

Например, страх неудачи напрямую порождает избегающее поведение и подталкивает студента ориентироваться на внешнее одобрение (Pekgun, 2011). Низкая самооценка лишает уверенности в успехе и ослабляет стремление к достижению, а чрезмерная учебная нагрузка ведёт к выгоранию и утрате интереса (Boekaerts, 1996; Baldwin, 2020).

Комплексный характер выявленных причин означает, что тревожность студентов не возникает в вакууме, а формируется под влиянием как личностных особенностей, так и условий обучения (Bryman, 2016; Field, 2018).

Особенно показательное различие между направлениями подготовки: более высокий уровень тревожности у гуманитариев может объясняться спецификой этих программ (большое количество чтения, эссе, дискуссий, оценка качества аргументации, “пропускание” через себя), тогда как в технических дисциплинах требования имеют несколько иной характер (Mynbayeva et. al., 2022).

Осознание этих причинно-следственных связей важно для профилактических мер: устраняя или смягчая влияние перечисленных факторов (например, регулируя учебную нагрузку, поддерживая адекватную самооценку студентов, формируя более толерантную к ошибкам атмосферу), можно снижать уровень тревожности и тем самым косвенно повышать мотивацию учащихся (Schunk, 2012; Zimmerman, 2013).

Помимо выяснения причин и распространённости феномена, исследование продемонстрировало, как различается учебная мотивация студентов в зависимости от

уровня их тревожности, что имеет прямое практическое значение.

Выявлено, что для студентов с различными показателями тревожности эффективны разные мотивационные стратегии и условия обучения (Deci & Ryan, 2000).

Студенты с низким уровнем тревожности характеризуются высокой внутренней мотивацией. Они учатся преимущественно из интереса к предмету, стремления к знаниям и личностному росту (Pintrich, 2003). Такие студенты более самостоятельны в обучении, получают удовлетворение от самого процесса и способны саморегулировать свою учебную и рабочую деятельность (Zimmerman, 2013). Для них наиболее благоприятна учебная среда, стимулирующая самостоятельность и творческое освоение знаний (Boekaerts, 1996).

Напротив, студенты с высоким уровнем тревожности склонны опираться на внешние источники мотивации и поддержки. Как показал анализ исследования, для высокотревожных студентов более результативными оказываются стратегии, которые предполагают наличие внешней опоры: чётко структурированные требования и критерии оценивания, регулярная обратная связь от преподавателей, поощрения и социальная поддержка (Schunk, 2012; Bandura, 1997; Cassidy, 2004).

Создание безопасной и устойчивой образовательной среды будет критически важным для таких студентов, поскольку снижает их уровень тревожности и может позволить им лучше реализовать свой потенциал (Graham & Topham, 2020).

Кроме того, высокотревожным обучающимся необходимы специальные техники и навыки для совладания со стрессом. Повышает их способность справляться с тревогой развитие навыков саморегуляции, тайм-менеджмента, стресс-менеджмента и осознанности (Baldwin, 2020; Boekaerts, 1996).

Результаты исследования показывают, что учёт уровня тревожности при

подборе педагогических методов и индивидуальных подходов способен повысить эффективность учебной мотивации, ведь для разных категорий студентов нужны разные подходы (Ryan & Deci, 2000; Pintrich, 2003). Низкотревожные студенты процветают в условиях свободы и познавательных вызовов, тогда как высокотревожные нуждаются в поддержке, ясности и тренингах по управлению тревогой. Этот вывод имеет не только диагностическое, но и практическое значение, показывая направление для адаптации образовательных стратегий под психоэмоциональные особенности студентов вузов (Graham & Topham, 2020; Richardson, Abraham, & Bond, 2013).

### **Ответ на исследовательские вопросы**

Подводя итог полученным данным, можно утверждать, что цели исследования достигнуты, а все поставленные исследовательские вопросы получили свои обоснованные ответы.

Первый исследовательский вопрос касался наличия взаимосвязи между уровнем личностной тревожности и академической мотивацией студентов. На основе анализа данных было установлено, что такая взаимосвязь действительно существует (Spielberger, 1983; Deci & Ryan, 2000).

Выявлена отрицательная корреляция между уровнем личностной тревожности и внутренней академической мотивацией, что говорит о том, что чем выше тревожность студента, тем менее выражено его стремление к знаниям, интерес к учебному процессу и вовлечённость в образовательную деятельность (Pei, 2023; Akhdan & Aminatun, 2022).

Одновременно с этим, высокая тревожность ассоциируется с усилением внешней мотивации (ориентацией на избегание неудачи и стремлением к одобрению), а также с ростом амотивации (Ryan & Deci, 2017; Pintrich, 2003).

Эти результаты подтверждают гипотезу о деструктивном влиянии негативны переживаний на академические успехи и согласуются с теоретическими моделями эмоциональной регуляции и самоопределения (Deci & Ryan, 2000; Zimmerman, 2013).

Второй исследовательский вопрос заключался в изучении факторов, способствующих возникновению личностной тревожности у студентов. В итоге полученные данные содержат такие факторы, как учебная нагрузка, социальные ожидания, страх неудачи, отсутствие эмоциональной поддержки и рост культа “продуктивности” (Richardson, Abraham, & Bond, 2013; Boekaerts, 1996; Baldwin, 2020).

Заострить внимание можно на интересном моменте исследования, где было выявлено, что студенты гуманитарных специальностей в среднем более тревожные по сравнению с представителями технических и естественнонаучных направлений (Mynbayeva et. al., 2022; Yue & Leung, 2020).

Третий исследовательский вопрос касался эффективных стратегий мотивации для студентов с разными уровнями личностной тревожности и способов их адаптации для повышения эффективности обучения. Изученные теоретические работа показывают, что для студентов с низким уровнем тревожности наиболее эффективными являются стратегии, направленные на развитие внутренней мотивации. К ним относят стимулирование познавательного интереса, поддержка автономии, предоставление возможностей для творческого освоения материала (Schunk, 2012; Pintrich, 2003).

Для студентов с высоким уровнем тревожности, напротив, необходимы структурированные стратегии. Здесь важна чёткая организация учебного процесса, ясные критерии оценки, своевременная обратная связь и программы по снижению стресса, например, тренинги по саморегуляции, стресс-менеджменту и развитию эмоциональной устойчивости (Baldwin, 2020; Boekaerts, 1996; Cassady, 2004).

Такие меры способствуют снижению уровня тревожности и восстановлению академической мотивации студентов, что в итоге способствует их учебной успешности и психологическому благополучию (Ryan & Deci, 2000).

В ходе работы установлено, что между уровнем личностной тревожности и академической мотивацией студентов существует отчётливая взаимосвязь. Высокая тревожность студентов сопряжена с падением их внутренней мотивации и усилением зависимости от внешних мотиваторов (Pei, 2023; Zeidner, 1998).

Также выяснено, что выявленная связь носит устойчивый, мало зависящий от пола и культуры характер, хотя и может варьировать по интенсивности в разных областях знаний (Hechanova et.al., 2017; Sun & Rueda, 2022). Анализ причин формирования тревожности раскрыл множество факторов риска, понимание которых важно для комплексного решения проблемы в общеобразовательных высших учреждениях (Field, 2018; Bryman, 2016).

В исследовании продемонстрировано, что учёт уровня тревожности необходим при разработке методов мотивации студентов. Ведь различия в мотивационных профилях высоко- и низкотревожных учащихся требуют дифференцированного подхода в образовательной практике (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2013).

Проведённое исследование обладает существенной научной новизной, заключающейся в интегративном рассмотрении эмоциональных и мотивационных аспектов учебной деятельности студентов в современном контексте, при применении двух методик, не использованных в паре ранее. А также развитие региональный вопрос раскрывает мотивационную составляющую студентов Казахстана. Находясь на стыке культур, где европейский и азиатский мир встретились, молодые люди демонстрируют смешанный подход к выбору своих мотивов для обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. (Deci & Ryan, 2000).

Впервые в отечественной выборке студентов постпандемического периода получены эмпирические данные, всесторонне описывающие связь личностной тревожности с различными типами академической мотивации – от внутренней тяги к знаниям до внешней ориентации на оценки и избегания неудач (Graham & Topham, 2020; Akhdan & Aminatun, 2022).

Новизна результатов состоит в выявлении чёткой негативной динамики влияния тревожности на ключевые показатели учебной мотивации, что проливает свет на давний дискуссионный вопрос о роли тревожности. Вместо предполагаемого некоторыми авторами мобилизующего эффекта обнаружен негативно подавляющий эффект (Zeidner, 1998; Cassady, 2004). Также получены новые сведения о различиях в уровне тревожности между студентами разных направлений подготовки, что добавляет оригинальный компонент в научную картину проблемы (Yue & Leung, 2020; Mynbayeva et.al., 2022).

С теоретической точки зрения, работа углубляет понимание взаимодействия эмоциональных состояний с мотивационной сферой личности (Pintrich, 2003). Результаты расширяют положения теории самоопределения, демонстрируя, как эмоциональное состояние (тревожность) способно модифицировать типы мотивации – от внутренне ориентированных к внешне обусловленным (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Также они развивают классические представления в психологии обучения, интегрируя взгляды теорий тревожности Айзенка и Спилбергера с мотивационными теориями в контексте высшего образования (Eysenck, 2014; Spielberger, 1983).

Применение знаний в системе высшего образования служит для повышения качества обучения и психологического здоровья студентов (Schunk, 2012; Bandura, 1997).

Во-первых, выявленная взаимосвязь между тревожностью и мотивацией подчёркивает необходимость разработки и внедрения превентивных мер по снижению избыточной тревожности. Образовательным организациям целесообразно создать поддерживающую, нестрессовую учебную среду, где ошибки рассматриваются как часть обучения (Boekaerts, 1996; Baldwin, 2020).

Преподавателям рекомендуется применять методы обучения, учитывающие эмоциональное состояние учащихся: например, давать конструктивную обратную связь, ориентированную на прогресс, предоставлять чёткие критерии оценивания и разумные сроки (Deci & Ryan, 2000; Richardson, Abraham, & Bond, 2013).

Преподавательскому составу вузов и службам психологической поддержки следует обратить внимание на группы риска, выявленные в исследовании — например, студентов гуманитарных специальностей (Yue & Leung, 2020). А также практикующие психологи и консультанты в вузах могут использовать результаты при индивидуальной работе со студентами, обучая их копинг-стратегиям, навыкам эмоциональной саморегуляции и мотивации (Ryan & Deci, 2017; Schunk, 2012).

### **Ограничения в исследовании**

В нашем исследовании, как и в других многих, присутствует свой ряд ограничений, связанный в основном с социальным фактором проведения опроса и сбора данных. Данные ограничения не несут за собой разрушительной силы, они лишь выставляют рамки интерпретации данных и намечают новые пути для дальнейших исследований в этой области или смежной.

Прежде всего, ограничения заключаются в географической однородности, где все опрошенные студенты были учащимися одного города. Их социально-географическое положение может иметь свой окрас и не показать всей полноты картины исследования, создавая обобщенность выводов на всех студентов Казахстана

(Bryman, 2016; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2019).

И хотя выборка по направлениям обучения была достаточно разносторонней, ведь опрошены были студенты гуманитарного, естественно-научного и технического направлений, возможно не такое существенно большое количество опрошенных могло повлиять на дальнейшие результаты. (Hechanova et.al., 2017 ; Sun & Rueda, 2022).

Большим ограничением является то факт, что выборка была распространена только на одном языке, и могла не отражать психоэмоциональное состояние студентов другого языкового направления обучения (Yue & Leung, 2020; Ozerova, 2019).

Исследование носило лишь срезовой характер по времени: опросник фиксировал ответы только в определенный момент. Более лонгитюдное исследование могло бы показать рост как ситуативной тревожности, так и личностной, а также фиксацию уровня мотивации в начале учебного года и в конце (Zimmerman, 2013; Pekrun, 2011).

Все данные собирались в виде самоотчета, что не всегда является настоящей картиной всего психического состояния человека. Здесь могут быть риски субъективного искажения ответов, а также социальной желательности ответов (Field, 2018; Coolican, 2018). И, конечно, субъективный опыт может исказить ответы и молодые люди могут не осознать свой уровень тревоги и внутренние и внешние мотивы к обучению (Cassady, 2004; Zeidner, 1998).

В завершении, в исследовании не был взят в учет ряд переменных, которые могут влиять на психоэмоциональный и волевой фон студентов. Этими переменными могут быть как тип темперамента, так и наличие социальной поддержки. Особенности образовательной среды также могут являться решающей переменной (Pintrich, 2003; Schunk, 2012; Bandura, 1997). Но также указанные ограничения не уменьшают важности полученных результатов, однако предполагают новые и дальнейшие пути

для исследований (Creswell & Creswell, 2018; Kline, 2016).

### **Перспективы дальнейших исследований**

Перспективы исследования исходят из его ограничений, а также вопросов, которые были обнаружены при проведении анализа и обработки. Для начала, хоть и выборка составила 121 человек, географическое положение опрошенных оставалось в пределах одного города, где социальный фактор может оставаться неизменным. Будущее исследование могло бы расширить выборку, добавив студентов разных городов и малых населенных пунктов Казахстана.

Кроме региональности стоит отметить и выборку по направлению обучения. Ведь в нашем исследовании была выявлена закономерность, где студенты гуманитарных направлений, в среднем, чувствовали себя более тревожно и показали высший средний бал по личностной тревоге (Bryman, 2016; Creswell & Creswell, 2018). Но есть и вероятность, что повысив выборку и число опрошенных вузов, эти данные могут как укорениться и доказать себя, так и указать на новое направление изучения, где студенты других направлений также могут быть изучены более внимательно.

Также стоит учесть и психоэмоциональный фон студентов разного направления. Здесь может быть продолжение исследования, с использованием других типов эмпирического исследования (Hechanova et. al., 2017; Sun & Rueda, 2022).

Перспективным будет являться использование лонгитюдных исследований, отслеживающих изменения уровня тревожности и учебной мотивации у одних и тех же студентов на протяжении какого-то конкретного периода учебы. Это может дать возможность понять, как, например, сессия, учебная практика или итоговая аттестация влияют на динамику психоэмоционального и волевого профиля учащегося, и выяснить, является ли влияние тревожности на мотивацию стабильным или меняется со временем (Pekrun, 2011; Zimmerman, 2013; Tabachnick & Fidell, 2019).

В завершении можно отметить, что обогащению багажа знаний может помочь применение именно смешанных методов исследования. Помимо валидного опросника можно использовать и качественные методики, которые смогут показать результативность изученных ранее знаний (Flick, 2018; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2019). Такие методики помогут глубже раскрыть субъективные переживания студентов, их собственное видение того, как тревожность мешает или, возможно, иногда помогает им в учебе, где и какие источники мотивации они считают для себя значимыми (Pintrich, 2003; Ainley, 2006).

Различная комбинация других статистических показателей, которые не были использованы в исследовании, могут позволить получить более полную картинку, где можно будет выделить еще больше конкретных взаимосвязей, которые одним лишь опросником увидеть было невозможно (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006; Kline, 2016).

Конечно же стоит также провести практическое применение полученных мной в исследовании знаний в дальнейших экспериментальных работах. Здесь может быть как тренинг по управлению стресс-факторами, так и курсы наставничества и сопровождения в вузах (Baldwin, 2020; Deci & Ryan, 2000; Graham & Topham, 2020).

Для последующих исследований можно внедрить такие подходы в учебный процесс и проводить эмпирические замеры тревоги и внутренней мотивации (Pei, 2023; Akhdan & Aminatun, 2022; Ryan & Deci, 2017). Подобные разработки помогут обогатить как научную базу университетов, так и повысить эффективность любых мер по борьбе с тревожностью у студентов (Boekaerts, 1996; Bandura, 1997).

### **Выводы**

Проведенное мною исследование показало, что такую глубокую и многогранную взаимосвязь можно проследить и изучить даже в условиях постоянных

изменений. Цифровизация, социальная нестабильность и последствия пандемии – все эти стресс-факторы могут повлечь за собой еще более укоренившуюся связь между тревогой и мотивацией среди молодых людей. Данная проблема повсеместна и очень остро стоит во много высших учебных заведениях планеты.

Все результаты работы показали, что высокий уровень личностной тревожности оказывает негативное влияние на внутреннюю мотивацию, снижая академические успехи и вовлеченность в процесс обучения (Spielberger, 1983; Deci & Ryan, 2000). Но также при высоком уровне личностной тревожности возрастает внешняя мотивация, что также негативно влияет на психоэмоциональное состояние студентов. Особенно ярко данные результаты просматривались при изучении ответов студентов гуманитарного направления (педагоги, психологи) (Mynbayeva et. al., 2022; Akhdan & Aminatun, 2022).

Важной частью вклада моей работы является выявление не только взаимосвязи между тревогой и мотивацией, но и как именно тревожность влияет на учебную и иную активность студентов.

Как показывают результаты исследования, личностная тревожность может привести к снижению внутренней мотивации, а это ведет к снижению познавательного интереса, удовольствия и общей компетентности (Pei, 2023). При этом возникает рост внешней мотивации и амотивации. Более Тревожные студенты в большей степени полагаются на внешние стимулы мотивации (оценки, одобрение), испытывая при этом внутреннюю истощённость и дезориентацию в собственных целях обучения (Graham & Torham, 2020).

Ценность теоретического обзора и его значимость рассматривается в том, что он подтверждает разные положения теории самоопределения, дополняя работу практически материалом из моей выборки (Deci & Ryan, 2000). Исследование

показало, что удовлетворение базовых общечеловеческих, психоэмоциональных потребностей, таких как свобода выбора, социальный круг и умения и навыки, могут нарушаться под действием устойчивой личностной тревожности. Это, в свою очередь, приводит к сдвигу в сторону контролируемой мотивации, когда учащиеся действуют без собственного выбора или ради избегания наказания.

Результаты могут также согласоваться с когнитивной моделью тревожности Ч. Спилберга. Именно в этой модели тревога рассматривается как устойчивое личностное качество, которое может влиять на оценку любых внешних ситуаций (Spielberger, 1983). Научная новизна исследования состоит как раз в подтверждении этой теории в контексте казахстанского общества и образования, ведь до настоящего времени исследование такого вида встречались крайне редко (Mynbayeva et.al., 2022).

Практический вклад исследовательской работы оказался не менее важен. Ведь именно в наш век передовых технологий и новых средств связи в университетах все чаще повышается количество студентов, которые обращаются к консультационному психологу. Именно здесь стоит важная задача ВУЗов – не бросить студентов, поддержать и создать условия.

Получение в ходе исследования результаты могут быть основополагающими для разработки практических опросников для университетов и преподавателей. Преподаватели могут использовать как поддержку мотивационной сферы через теоретические источники, так и изучение уровней тревоги и стресс-факторы студентов. Особенно важными могут быть тренинги по стресс-менеджменту и самопознанию (Graham & Topham, 2020; Baldwin, 2020).

Исследовательская работа также выделяет главенство систематического подхода к преобразованию образовательных подходов для студентов. Результаты показали, что высокая личностная тревожность может иметь начало не только лишь от

личностных особенностей молодых людей, но и как ответ на другие факторы, не влияющие определённо на одного субъекта. К ним относят как академическую нагрузку, так и конкуренцию внутри ВУЗов. Именно поэтому профилактика тревоги и помощь в поддержке мотивации могут быть осуществлены через преобразование университетских процессов и подходов. Если дополнять обучение ясностью, гибкостью и разнообразием форм сдачи работ, а также повышенной рефлексии, то с большей вероятностью студенты смогут развивать внутренние позывы к мотивации (Richardson, Abraham, & Bond, 2013; Deci & Ryan, 2000).

Важно выделить также выявленные закономерности и характер проведения исследования. В работе не произошло статистически значимых результатов по гендерному, возрастному и этническому различию студентов, что может говорить о том, что личностная тревожность – не изолированный критерий, который можно увидеть лишь у какой-то части группы людей, а общечеловеческая характеристика многих студентов (Hechanova et al., 2017). И все же, данные, полученные при анализе, показывают, что уровень тревожности имеет вероятность варьироваться в зависимости от направления обучения, что показывает: студенты гуманитарных и педагогических направлений чаще страдают от тревоги и имеют высокую внешнюю мотивацию страха неудачи и социального осуждения. (Yue & Leung, 2020). Такая дифференциация позволяет разрабатывать более точечные и эффективные стратегии поддержки.

Проведенное исследование внесло свой вклад в разного рода практическое обоснование нужды психоэмоционального сопровождения студента. А также внесет неотделимый вклад в научное понимание влияния двух, в нашем случае, взаимосвязанных переменных, таких, как тревожность и мотивация.

Исследование сформировало базу для последующих эмпирических, теоретических и любых прикладных научных работ, которые ставят своей задачей

повышение качества благополучия студентов, и их психоэмоциональной стабильности во время обучения в университетах. Также исследование отвечает на главные исследовательские вопросы, которые были поставлены в самом начале пути работы, которые также могут быть включены в информацию для теоретических пособий, а также любой другой работе студента и преподавательского состава ВУЗа. Ведь именно в современные дни, когда университеты стремятся к формированию гибкой, человеко-центрированной модели обучения, результаты, полученные во время нашего исследования, могут быть базой и ориентиром для построения более мотивирующих и психологически безопасных образовательных практик.

В довершении, можно утверждать, что успехи на учебно-профессиональном поприще для студента – это лицо его эмоционально-волевой сферы. Ведь это показатель не только лишь интеллектуальных показателей, но и отражение всей эмоциональной целостности человека. Высокие уровни тревоги, как личностной, так и ситуативной (социальной и других) оказывают колоссальное влияние на снижение академической мотивации, что может влечь за собой проблемы в учебно-профессиональной деятельности студентов. Ключевым ориентиром должна стать поддержка студентов, их психологического комфорта, а также развитие эмоциональной устойчивости. Высшие учебные заведения должны выбирать правильные стратегии, для достижения глобальных целей.

Это необычная борьба – преодоление тревожности. Чтобы добиться хотя бы маленьких шагов на пути к свободе от нее, стоит начать с формирования стойкой, мотивированной структуре личности, которая будет готова ко всем вызовам необычной современной жизни (Pei, 2023; Akhdan & Aminatun, 2022; Deci & Ryan, 2000).

**Список литературы:**

- Abdullaeva, R. A. (2015). Analiz vliyaniya sotsial'nykh setey na zhizn' sovremennogo obshchestva [Analysis of the influence of social networks on modern society]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, 542–546.
- Ainley, M. (2017). Interest: Knowns, Unknowns, and Basic Processes. In: O'Keefe, P., Harackiewicz, J. (eds) *The Science of Interest*. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6_1)
- Akhdan, M. A., & Aminatun, D. (2022). Investigating the Relationship Between Anxiety and Academic Performance (GPA & EPT Score) During the Covid-19 Pandemic. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 45-51.  
<https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i2.2254>
- Anikina, Yu. (2020). Osobennosti uchebnoy motivatsii i lichnostnoy trevozhnosti u studentov raznykh vuzov [Peculiarities of academic motivation and personal anxiety among students of different universities]. *Sovremennye innovatsii*.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469
- Bandura, A. (1997). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baldwin, Carryl. (2012). Baldwin, C. L. (2012). *Auditory Cognition and Human Performance: Research and Applications*. Boca Raton, FL: CRC Press - Taylor and

Francis Group.

- Baldwin, C. K. (2020). Implementer learning in developmental evaluation: A cultural historical activity theory and expansive learning analysis. *Evaluation*, 26(1), 27-48. <https://doi.org/10.1177/1356389019895033>
- Biggs, J., Kember, D & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for.. *Educational Psychologist*, 34(2), 75–85. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1)
- Bryman, A. (2016). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bukeeva, M. G. (n.d.). Osnovnye prichiny trevozhnosti studentov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze [Main causes of student anxiety during professional training at university]. *Fylym zharchusy – Vestnik nauki*, 19.
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3).
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>

- Cayubit, R. F. O. (2024). Vliyanie trevozhnosti iz-za COVID-19 na akademicheskuyu motivatsiyu, zhiznennuyu orientatsiyu i smysl zhizni studentov universitetov [The impact of COVID-19 anxiety on academic motivation, life orientation, and life meaning of university students]. *Zhurnal pedagogicheskoy psikhologii*, 39. <https://doi.org/10.1234/jep.2024.0152>
- Cumming, G., Fidler, F., Kalinowski, P., & Lai, J. (2012). The statistical recommendations of the American Psychological Association Publication Manual: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. *Australian Journal of Psychology*, 64(3), 138–146. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00037>
- Coolican, H. (2018). Research methods. *Psychology: An integrated approach*. London: Addison-Wesley Longman.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2018). *Research design* (pp. 155-179). Thousand Oaks, CA: Sagepublications.
- Dzhibladze, I. A. (2020). Issledovaniye lichnostnoy trevozhnosti u studentov-psikhologov [Study of personal anxiety in psychology students]. *Forum molodykh uchenykh*, (2(42)), 84–89.
- England, B. J., Brigati, J. R., Schussler, E. E., and Chen, M. M. (2019). Student Anxiety and Perception of Difficulty Influence Achievement and Continuation in Initial Biology Classes. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), ar21. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0284>
- Entwistle, N., & Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. *Advances and innovations in university assessment and feedback*, 75-98. <https://doi.org/10.1515/9780748694556-008>

- Eysenck, M. (2014). *Anxiety and cognition: A unified theory*. Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315804606>
- Flick, U. (Ed.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. sage.
- Fraenkel, J. R. (2019). Value Education in the Social Studies. *The Phi Delta Kappan*, 50(8), 457–461. <http://www.jstor.org/stable/20372415>
- Graham, R., & Topham, P. (2020). Exploring the Influence of Social Anxiety on Academic Achievement and Student Well-being in Higher Education. School of Applied Social Sciences and Social Work. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.694505>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2019) *Multivariate Data Analysis*. 8th Edition, Cengage Learning, London.
- Hechanova, Gina & Waelde, Lynn. (2017). The influence of culture on disaster mental health and psychosocial support interventions in Southeast Asia. *Mental Health, Religion & Culture*. 1-14. [10.1080/13674676.2017.1322048](https://doi.org/10.1080/13674676.2017.1322048).
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177/002246699803200302>
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315797298>
- Jiang, Pei & Zhang, Zhihui. (2023). Self-esteem mediation of perceived social support and depression in university first-year students: A longitudinal study. *Journal of Psychology in Africa*. 33. 433-439. [10.1080/14330237.2023.2257076](https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2257076).
- Kline, R. B. (2016). Assumptions in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 111–125). The Guilford Press.
- Kobicheva, A., Tokareva, E., & Baranova, T. (2025). How does students' level of

phubbing relate to academic engagement and performance variables?. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 1-16.

Labzova, I. Yu. (2020). Teoriya samoopredeleniya i yeye primeneniye v zarubezhnoy obrazovatel'noy praktike [Self-determination theory and its application in foreign educational practice]. *Chelovek i obrazovaniye*, (3(52)), 152–156.

Majali, S. A. (2020). Positive Anxiety and its Role in Motivation and Achievements among University Students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986.  
<https://doi.org/10.1002/jcop.22539>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2022). Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics: A Longitudinal Study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289–314. <https://doi.org/10.1076/edre.9.3.289.15571>

Mynbayeva, A., & Mi, Z. (2022). Analysis of anxiety and mental health of schoolchildren in China (on the example of schools in the Autonomous Region of Inner Mongolia). *The Journal of Psychology and Sociology*, 82(3), 28–36.  
<https://doi.org/10.26577/JPoS.2022.v82.i3.03>

Ormrod, J. E. (2006). *Essentials of educational psychology*. Essex: Pearson Merrill Prentice Hall.

Ozerova, K. A. (2019). Social memory as regional image development factor (on example of republic tatarstan).

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7, 1-27.

Pallant, J.F., Haines, H.M., Green, P. *et al.* Assessment of the dimensionality of the Wijma delivery expectancy/experience questionnaire using factor analysis and Rasch analysis. *BMC Pregnancy Childbirth* 16, 361 (2016). <https://doi.org/10.1186/s12884-016-1157-8>

- Papadimitriou, P. and Tzivinikou, S. (2020) Strategies for Fractions on RtI Instructional Framework: The Effect on Learning Disabled Middle Grades Students' Performance. *Psychology*, **11**, 692-703. doi: [10.4236/psych.2020.115047](https://doi.org/10.4236/psych.2020.115047).
- Pekrun, R. (2011). Emotions as Drivers of Learning and Cognitive Development. In: Calvo, R., D'Mello, S. (eds) *New Perspectives on Affect and Learning Technologies. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*, vol 3. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3)
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, **95**(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>
- Privitera, G. J. (2017). *Essential statistics for the behavioral sciences*. Sage publications.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (201). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **138**(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, **55**(1), 68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Şahin, M., & Aybek, E. (2020). Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, **6**(4), 670-692. <https://doi.org/10.21449/ijate.661803>
- Samira Rajabi (2021). *All my friends live in my computer*. Rutgers University Press

- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103(4), 663.
- Spielberger C. D. (1983). Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory: STAI (form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Sun, Jerry Chih-Yuan & Rueda, Robert. (2022). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*. 43. 191 - 204. [10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Trowler, P. (2019). *Accomplishing change in teaching and learning regimes: Higher education and the practice sensibility*. Oxford University Press.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vogt, W. P., & Johnson, R. B. (2015). *The SAGE dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Sage publications.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.
- Yue, X. D., & Leung, K. (2020). Motives and Attitudes for Creativity: Views from Undergraduates in Hong Kong and Guangzhou. *New Horizons in Education*, 47, 1-5.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-36.
- Zukauskiene, R. (2007). *Interpersonal Development* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351153683>

## Приложение 1.

**БЛАНК ИНФОРМИРОВАННОГО СОГЛАСИЯ**

на участие в исследовании

Я, нижеподписавшийся(аяся), подтверждаю, что ознакомлен(а) с условиями участия в исследовании, проводимом в рамках подготовки магистерской диссертации

Янушкевич Екатерины Анатольевны по теме:

**«Взаимосвязь личностной тревожности и мотивации студентов».**

**Цель исследования** — изучение особенностей связи между уровнем личностной тревожности и различными формами академической мотивации у студентов вузов.

Я проинформирован(а), что:

- участие в исследовании является **добровольным и анонимным**;
- в исследовании используются **психодиагностические методики** (опросники), предназначенные для выявления уровня тревожности и учебной мотивации;
- сбор данных проводится в **электронной форме** или в виде бумажных анкет, займет не более **20 минут**;
- все полученные результаты будут использоваться **исключительно в научных целях**, без указания имени и личных данных респондентов;
- я имею право **отказаться от участия в любое время** без каких-либо негативных последствий.

Подтверждаю, что получил(а) достаточную информацию о характере исследования, условиях участия и использовании полученных данных, и **даю добровольное согласие на участие.**

**Подпись:** \_\_\_\_\_

## Приложение 2.

**ШКАЛА ТРЕВОГИ СПИЛБЕРГЕРА-ХАНИНА, STAI**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <b>1. Я спокоен.</b><br>(в данный момент)<br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно     | <b>14. Я взвинчен.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно                                       | <b>28. Ожидаемые трудности<br/>обычно очень тревожат.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда                 |
| <b>2. Мне ничто не угрожает.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно              | <b>15. Я не чувствую<br/>скованности,<br/>напряженности.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно | <b>29. Я слишком переживаю<br/>из-за пустяков.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда                        |
| <b>3. Я нахожусь<br/>в напряжении.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно        | <b>16. Я доволен.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно  | <b>30. Я вполне счастлив.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда   |
| <b>4. Я испытываю<br/>сожаление.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно          | <b>17. Я озабочен.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно                                       | <b>31. Я принимаю всё<br/>слишком близко к сердцу.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда                    |
| <b>5. Я чувствую себя<br/>свободно.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно       | <b>18. Я слишком возбуждён<br/>и мне не по себе.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно         | <b>32. Мне не хватает<br/>уверенности в себе.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда                         |
| <b>6. Я расстроен.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно                        | <b>19. Мне радостно.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно                                     | <b>33. Я чувствую себя<br/>в безопасности.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда                            |
| <b>7. Меня волнуют<br/>возможные неудачи.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно | <b>20. Мне приятно.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так<br>Верно<br>Совершенно верно                                      | <b>34. Я стараюсь избегать<br/>критических ситуаций<br/>и трудностей.</b><br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто<br>Почти всегда |
| <b>8. Я чувствую себя<br/>отдохнувшим.</b><br>Нет, это не так<br>Пожалуй, так                                 | <b>21. Я испытываю<br/>удовольствие.</b><br>(Обычно)<br>Почти никогда<br>Иногда<br>Часто                                     | <b>35. У меня бывает хандра.</b><br>Почти никогда   |

Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>22. Я очень быстро устаю.</b>	Часто
<b>9. Я встревожен.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>36. Я доволен.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>23. Я легко могу заплакать.</b>	Часто
<b>10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>37. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>24. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.</b>	Часто
<b>11. Я уверен в себе.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>38. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>25. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения.</b>	Часто
<b>12. Я нервничаю.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>39. Я уравновешенный человек.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>26. Я чувствую себя бодрым.</b>	Часто
<b>13. Я не нахожу себе места.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>40. Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>27. Я спокоен, хладнокровен и собран.</b>	Часто
<b>14. Я взвинчен.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	<b>28. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат.</b>
Пожалуй, так	Часто	Почти никогда
Верно	Почти всегда	Иногда
Совершенно верно	<b>29. Я слишком переживаю из-за пустяков.</b>	Часто
<b>15. Я не чувствую скованности, напряженности.</b>	Почти никогда	Почти всегда
Нет, это не так	Иногда	
Пожалуй, так	Часто	
Верно	Почти всегда	
Совершенно верно	Почти никогда	
	Иногда	

## Приложение 3.

**ШКАЛА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ, ШАМ**  
**Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>1.Мне интересно учиться.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p>   | <p><b>11.Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p> | <p><b>21.Ходить-то я хожу, но не уверен, что мне это действительно надо.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p>                |
| <p><b>2.Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p>                | <p><b>12.Потому что совесть заставляет меня учиться.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p>                           | <p><b>22.Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p> |
| <p><b>3.Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p> | <p><b>13.Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p>                         | <p><b>23.Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным.</b><br/>Совсем не соответствует<br/>Скорее не соответствует<br/>Нечто среднее<br/>Скорее соответствует<br/>Вполне соответствует</p> |
| <p><b>4.Потому что я хочу доказать самому себе, что я способен успешно учиться в университете.</b><br/>Совсем не соответствует</p>   | <p><b>14.Раньше я понимал, зачем учусь, а теперь не уверен, стоит</b></p>  | <p><b>24.Мне приятно</b></p>  |

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**5. Потому что мне стыдно  
плохо учиться.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**6. У меня нет другого  
выбора, так как  
посещаемость отмечается.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**7. Честно говоря, не знаю,  
мне кажется, что я здесь  
просто теряю время.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**8. Мне нравится учиться,  
потому что это интересно.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

**ли продолжать.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**15. Мне просто нравится  
учиться и узнавать новое.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**16. Мне нравится решать  
трудные задачи  
и прикладывать  
интеллектуальные  
усилия.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**17. Ради удовольствия,  
которое приносит мне  
достижение новых успехов  
в учебе.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**18. Чтобы доказать самому**

**осознавать, как растет  
моя компетентность  
и мои знания.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**25. Потому что я хочу  
показать самому себе,  
что я могу быть  
успешным в учебе.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**26. Потому что, поступив  
в университет, я должен  
посещать занятия  
и учиться.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**27. У меня нет выбора,  
иначе я не смогу  
в будущем иметь  
достаточно  
обеспеченную жизнь.**

Совсем не соответствует

Скорее не соответствует

Нечто среднее

Скорее соответствует

Вполне соответствует

**28. Хожу по привычке,  
зачем, откровенно**

Скорее соответствует	<b>себе, что я умный человек.</b>	<b>говоря, точно не знаю.</b>
Вполне соответствует	Совсем не соответствует	Совсем не соответствует
	Скорее не соответствует	Скорее не соответствует
	Нечто среднее	Нечто среднее
	Скорее соответствует	Скорее соответствует
	Вполне соответствует	Вполне соответствует
<b>9.Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решениях сложных учебных задач.</b>	<b>19.Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.</b>	
Совсем не соответствует	Совсем не соответствует	
Скорее не соответствует	Скорее не соответствует	
Нечто среднее	Нечто среднее	
Скорее соответствует	Скорее соответствует	
Вполне соответствует	Вполне соответствует	
<b>10.Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.</b>	<b>20.Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.</b>	
Совсем не соответствует	Совсем не соответствует	
Скорее не соответствует	Скорее не соответствует	
Нечто среднее	Нечто среднее	
Скорее соответствует	Скорее соответствует	
Вполне соответствует	Вполне соответствует	