

Н.В. Ившина^{1*}, Ж.Ш. Рахимбекова², Г.Н. Манашова³, Г.Н. Джабаева⁴, С.Ж. Бодиков⁵

^{1, 2, 3, 5}Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова,
Караганда, Казахстан;

⁴Университет «Туран-Астана», Астана, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: n-ivshina7@mail.ru)

¹ORCID 0009-0005-7254-4335

²ORCID 0009-0004-0255-3116

³ORCID 0000-0002-3162-4452

⁴ORCID 0000-0001-9741-3562

⁵ORCID 0009-0009-7058-3356

Влияние тревожности на успеваемость студентов

Данная статья посвящена исследованию влияния тревожности на академическую успеваемость студентов высших учебных заведений. Рассматривается феномен тревожности, её теоретические основания, классификации и роль в учебной деятельности. В статье представлен систематизированный анализ отечественных и зарубежных психологических подходов к пониманию тревожности как состояния и как устойчивого личностного свойства, а также раскрыта специфика её проявлений в образовательной среде. Обзор эмпирических данных демонстрирует двойственный характер влияния тревожности: при умеренном уровне она выполняет мобилизующую и мотивационную функцию, способствуя концентрации и учебной активности, тогда как высокий уровень приводит к дезорганизации когнитивных процессов, снижению внимания, работоспособности и успеваемости. Эмпирическая часть исследования основана на применении валидных психодиагностических методик (STAI Ч.Д. Спилбергера, опросник Ж. Тейлор в модификации Г.Ш. Габдреевой, шкала Д. Шихана), что позволило выявить особенности ситуативной и личностной тревожности у студентов педагогических специальностей. Внедрена авторская программа «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения», которая включает диагностический, психообразовательный, коррекционно-развивающий и рефлексивный блоки, направленные на формирование навыков саморегуляции, когнитивной гибкости и устойчивости студентов к экзаменационному стрессу. Представлены результаты внедрения авторской программы психолого-педагогической поддержки, доказавшей эффективность в снижении деструктивных проявлений тревожности. На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации для психологической службы и преподавателей, направленные на создание поддерживающей образовательной среды и повышение эффективности обучения студентов.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, академическая успеваемость, студенты, учебная деятельность, высшие учебные заведения, когнитивные процессы.

Введение

Республика Казахстан переживает процессы модернизации образования, инклюзии, расширения психолого-педагогического сопровождения, что повышает значимость эмоционального здоровья обучающихся [1]. Психологическая нагрузка, требования, стресс могут усиливаться при адаптации к новым стандартам, инклюзивному обучению, росту академических ожиданий. Ожидания достижения результатов могут предъявлять к обучающимся требования, которые становятся основной причиной стресса и тревожности [2]. Хотя эти требования в основном обусловлены ожиданиями родителей в отношении своих детей [3], обучающиеся также могут предъявлять высокие требования к самим себе, а также зависеть от требований учителей [4].

В рамках современного научного дискурса феномен тревожности рассматривается как одно из ключевых направлений анализа. С одной стороны, он отражает глубинные противоречия и напряжения современной цивилизации, выступая значимой характеристикой эпохи; с другой — понимается как специфическое психическое состояние, возникающее под воздействием определённых экспериментальных условий либо конкретной жизненной ситуации [5].

В середине XX века начались целенаправленные исследования тревожности, связанной с учебной ситуацией: классические эмпирические работы Мандлера и Сарасона (начало 1950-х) рассматривают связь тревожности и обучения, и именно с 1950-х годов обычно отсчитывают научный интерес к «test anxiety» [6].

Исследования конца 1960-х (например, Liebert & Morris, 1967 [7]) ввели различие между когнитивной компонентой тревожности (worry — «беспокойство») и эмоционально-физиологической компонентой (emotionality), что стало ключевой вехой для дальнейших диагностических инструментов и интервенций в образовательной среде.

С момента публикации шкалы проявлений тревоги Ж. Тейлора в 1953 году и шкалы реактивной и личностной тревожности, ШПЛТ (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч.Д. Спилбергера и его коллег в 1970 году литература буквально взорвалась исследованиями, использующими измерение личностной тревожности [8-9]. Многочисленные исследования тревожности продемонстрировали её всеобъемлющее влияние на когнитивные, аффективные и поведенческие функции.

В то время как перспектива тревожности как черты характера оказалась продуктивной при описании эффектов генерализованной тревожности, применимых к различным ситуациям, у этого подхода есть свои критики. Такие авторы, как Mischel W. и Peake P.K. [10], Endler N.S. [11] и другие, утверждали, что черты характера бессмысленны, если они не рассматриваются во взаимодействии с ситуациями. Поведение происходит с человеком в контексте. По сути, подход тревожности как черты характера требует от людей обдумывания своих реакций в ряде ситуаций. У большинства людей некоторые ситуации будут вызывать тревогу, тогда как другие будут способствовать чувству расслабленности. В пределах большой группы людей ситуации, провоцирующие тревогу, будут различаться, даже среди людей, демонстрирующих схожие баллы тревожности как черты характера.

Среди российских психологов тревожностью занимаются А.М. Прихожан [12], Л.И. Божович [13], Н.Д. Левитов [14], В.М. Астапов [5] и многие другие.

В психологической науке термины «тревожность» и «тревога» нередко используются как близкие по смыслу, однако по своему содержанию и функциональному назначению они не являются тождественными.

По мнению С.Ю. Головина, тревога представляет собой эмоциональное состояние, которое возникает в условиях опасности и характеризуется ожиданием нежелательных последствий [15].

В интерпретации С.Ю. Головина тревожность рассматривается как устойчивая индивидуальная предрасположенность к переживанию состояния тревоги, обусловленная пониженным порогом её возникновения [15; 554].

В концепции З. Фрейда тревожность анализируется в сопоставлении с эмоцией страха и первоначально трактуется как реакция на опасность. При этом страх понимается как ответ на конкретную, осознаваемую и объективно объяснимую угрозу, тогда как тревога рассматривается как эмоциональная реакция на неопределённую, неясную и трудно локализуемую опасность. З. Фрейд придавал тревожности особое значение как устойчивой личностной характеристике, поскольку она выполняет прогностическую функцию, позволяя человеку заранее предвосхищать возможные неблагоприятные события и побуждая его к активным действиям, направленным на их предотвращение [5; 214].

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, тревожность представляет собой устойчивую предрасположенность личности к переживанию тревожных состояний, возникающих в условиях неопределённости и потенциальной угрозы и связанных с ожиданием неблагоприятных последствий в перспективе [16].

Согласно определению Р.С. Немова, тревожность понимается как устойчивая либо ситуационно проявляющаяся особенность личности, выражающаяся в склонности входить в состояние усиленного внутреннего напряжения, переживать страх и чувство тревоги в определённых социальных обстоятельствах [17].

А.М. Прихожан отмечает, что тревожность — проявление эмоционального дискомфорта, ощущение надвигающейся угрозы, которое обусловлено неудовлетворённостью важных потребностей личности, особенно актуализирующихся в условиях ситуации тревоги. Являясь устойчивой чертой личности, она сохраняется в течение продолжительного времени. Подобно другим сложным психическим структурам, тревожность представляет собой многомерную конструкцию, объединяющую когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, при этом преобладающими являются эмоциональные элементы [18].

Согласно взглядам К. Хорни, тревожность выступает как эмоциональный отклик личности на переживание опасности. При этом, в отличие от страха, она отличается неясным, размытым характером и отсутствием чётко осознаваемого источника угрозы [19].

Несмотря на множество теоретических моделей, большинство из них (в частности, классические психоаналитическая и ситуационно-личностная) долгое время рассматривали тревожность либо как

исключительно внутриличностный конфликт, либо как устойчивую черту, слабо связанную с контекстом. Учёные, такие как Mischel W. и Peake P.K. [10], а также Endler N.S. [11], обоснованно указывают, что игнорирование ситуационной вариативности тревожных реакций приводит к ограниченной прогностической силе личностных опросников. Современные диагностические подходы смещают акцент с описания симптомов на механизмы, что имеет прямое значение для образовательной практики. В нашей работе мы опираемся на интегративное понимание: тревожность рассматривается как результат взаимодействия личностной предрасположенности, когнитивной оценки ситуации и дефицита регуляторных навыков, что и легло в основу авторской программы.

На основе проведенного нами литературного обзора мы сформулировали своё определение понятию «тревожность». Тревожность — это интегральное личностное свойство, проявляющееся в устойчивой склонности человека к переживанию эмоционального напряжения и беспокойства в условиях неопределённости, связанной с возможностью неблагоприятных событий; отражающее взаимодействие когнитивного ожидания угрозы, эмоционального дискомфорта и поведенческой готовности к защите или избеганию.

Существуют различные подходы к классификации видов тревожности. По способам переживания, осознания, вербализации и преодоления тревожность бывает:

1. Открытая тревожность — сознательно переживается и проявляется в деятельности в виде состояния тревоги. Данный вид может существовать в различных формах, например:

а) острая, нерегулируемая или же слабо регулируемая тревожность, чаще других видов способна дезорганизовать деятельность человека;

б) компенсируемая, регулируемая тревожность. Человек может использовать её в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности, преимущественно в привычных ситуациях;

в) культивируемая тревожность. Данная форма тревожности появляется только в подростковом возрасте, так как связана с поиском «выгоды» от собственной тревожности, что само по себе требует определённой личностной зрелости.

2. Скрытая тревожность — не до конца осознаваемая, проявляется либо в чрезмерном спокойствии, бесчувственности к реальному неблагополучию и даже в некотором отрицании его, либо косвенным путём в специфических формах поведения, таких как постукивание пальцами по столу, касание волос, ходьба из стороны в сторону и т.д. Проявляется либо в форме неадекватного спокойствия — реакция по принципу «У меня всё хорошо!», в качестве компенсаторно-защитной попытки подержать самооценку, чтобы она была как можно выше. Низкая самооценка в сознание не допускается. А также в форме ухода от ситуации. Происходит это в том случае, когда человек пытается вытеснить из сферы сознания в область бессознательного то, что вызывает у него чувство тревожности. Таким образом, срабатывает защитный механизм личности [18].

Тревожность традиционно рассматривают как синдром, в структуру которого входят:

– субъективные переживания;

– изменения в психической деятельности на любом из уровней психической активности — в общении, поведении, деятельности;

– соматические проявления.

Такая структура соответствует трём основным компонентам проявления этого образования — эмоциональному, поведенческому и физиологическому.

Соответственно, изучение тревожности ведётся в трёх направлениях:

– изучение осознаваемых компонентов субъективных переживаний;

– изучение особенностей поведения, мимики, пантомимики, результатов деятельности;

– изучение вегетативных изменений.

Признаками тревожности являются:

– напряжённость;

– озабоченность;

– мрачное предчувствие;

– чувство недовольства;

– чувство неполноценности;

– чувство беспомощности.

Также в структуру тревожности входят основные функции:

– определяет эмоциональные и поведенческие реакции в опасных и напряжённых ситуациях;

– «готовит» индивида к стрессовым перегрузкам;

– является существенной переменной, воздействующей на развитие мотивационно-потребностной сферы личности;

– обуславливает творческий потенциал личности и др.

Изучение тревожности в каждом из направлений предполагает следующие виды информации:

– самоотчеты и самооценки;

– данные наблюдений;

– «молярные» компоненты поведения — позы, жестикация, мимика, особенности речи;

– особенности реакций на воздействие различных стрессоров;

– изменения в деятельности;

– изменения вегетативных и физиологических функций.

Причины, вызывающие тревожность и влияющие на изменение её уровня, очень разнообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека [20].

Ключевым фактором возникновения тревожности является личностный источник — внутреннее противоречие, обусловленное отношением к собственной персоне, уровнем самопринятия и представлением о своём «Я» [21].

Новизна исследования заключается в комплексном эмпирическом и прикладном анализе влияния тревожности на академическую успеваемость студентов педагогических специальностей и проявляется в следующих аспектах: исследование выполнено на выборке студентов педагогического профиля в условиях трансформации системы высшего образования Республики Казахстан, что позволяет уточнить специфику проявления тревожности в современном образовательном контексте; реализован интегративный диагностический подход, основанный на одновременном применении трёх психодиагностических методик (STAI Ч.Д. Спилбергера, шкала тревожности Ж. Тейлор в модификации Г.Ш. Габдреевой, шкала самооценки тревоги Д. Шихана), обеспечивающий многомерную оценку когнитивных, личностных и соматовегетативных компонентов тревожности; разработана и внедрена авторская краткосрочная модульная программа психолого-педагогического сопровождения «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения», ориентированная на формирование навыков саморегуляции в учебной деятельности; в отличие от существующих работ, эффективность программы подтверждена на основе сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп с применением методов математической статистики (t-критерий Стьюдента), что позволило выявить статистически значимое снижение уровня ситуативной и учебной тревожности у студентов.

Целью статьи является осуществление теоретического анализа подходов к пониманию тревожности как психологического феномена, выявление её структурных и функциональных характеристик и экспериментальное определение уровней и соотношений реактивной и личностной тревожности у студентов, а также анализ динамики тревожных проявлений по данным первичной и повторной диагностики в условиях реализации авторской программы коррекционно-развивающего воздействия.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

– обобщить научные подходы к пониманию тревожности и раскрыть особенности её проявления в учебной деятельности студентов;

– сопоставить показатели когнитивно-личностной и соматизированной тревожности;

– исследовать динамику тревожных проявлений на основе сопоставления данных первичной и повторной диагностики в условиях психолого-педагогического сопровождения;

– оценить эффективность авторской программы коррекционно-развивающего воздействия в оптимизации эмоционального состояния студентов.

Методы и материалы

Нами было проведено исследование влияния тревожности на успеваемость студентов. Так, для оценки тревожности на успеваемость студентов были сформированы две группы: 1) экспериментальная группа (25 студентов) и 2) контрольная группа (24 студентов) — студенты 3-4 курсов очной формы обучения образовательных программ «Педагогика и психология», «Дошкольное обучение и воспитание» кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки педагогического факультета НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова».

Для диагностики уровня тревожности были использованы следующие методики:

1. Шкала реактивной и личностной тревожности, ШПЛТ (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), автор Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина) [22] (<https://forms.gle/KaeK4DurUkMi4J1N9>);

2. Опросник тревожности Ж. Тейлор, модифицированный Г.Ш. Габдеевой [23] (<https://forms.gle/RW8S1z6uHtw5Tz8R7>);

3. Шкала самооценки тревоги Д. Шихана [24] (<https://forms.gle/Cc942srHuiSdTugT6>).

Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности — автор Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина) предназначена для самооценки как уровня тревожности в данный момент (тревожность как состояние), так и личностной тревожности (устойчивая характеристика, черта личности). Методика состоит из 40 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале.

Интерпретация (диаграмма 1):

- до 30 баллов — низкая;
- 31–44 баллов — умеренная;
- 45 и более — высокая.

Для количественного анализа полученных эмпирических данных использовались методы математической статистики. Обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS. Для проверки статистической значимости различий между показателями экспериментальной и контрольной групп, а также для оценки динамики показателей тревожности до и после реализации авторской программы применялся t-критерий Стьюдента.

В частности, использовались:

- парный t-критерий Стьюдента — для оценки достоверности различий между результатами первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе;
- независимый t-критерий Стьюдента — для сравнения показателей экспериментальной и контрольной групп.

Статистическая значимость различий определялась на уровне $p \leq 0,05$. Расчёт t-значений осуществлялся по стандартной формуле ($t = \frac{\bar{x} - \mu}{s/\sqrt{n}}$), учитывающей средние значения выборок, стандартные отклонения и объёмы выборок. Полученные значения t сопоставлялись с критическими значениями, что позволило сделать выводы о достоверности выявленных изменений.

Результаты и их обсуждение

Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряжённостью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом, значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями (диаграмма 1).

Личности, относимые к категории высокотреховных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это даёт основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Низкий уровень (≤ 30 баллов): относительная эмоциональная устойчивость, отсутствие выраженных симптомов беспокойства; в учебных ситуациях нервозность минимальна, высокая способность к концентрации и выполнению задач. Рекомендации: стимулировать активность, поддерживать мотивацию; требуется пробуждение активности, подчёркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Умеренный уровень (31–44 балла): оптимальный/адаптивный уровень тревоги; может выступать как стимул к подготовке и мобилизации. Рекомендации: поддерживать баланс, обучать стратегиям саморегуляции, не снижать мотивацию.

Высокий уровень (≥ 45 баллов): ярко выраженные переживания, возможная дезорганизация учебной деятельности, вегетативные симптомы; существенное снижение внимательности и работоспособности. Рекомендации: психокоррекция (КПТ, релаксация), консультации, индивидуальные планы подготовки; следует формировать чувство уверенности и успеха; необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Опросник тревожности Ж. Тейлор, модифицированный Г.Ш. Габдреевой. Новая методика получила название «Шкала тревожности студента» (диаграмма 1). Методика ориентирована на конкретную выборку, включает 30 утверждений, имеющих отношение к жизни студента (успеваемость, взаимоотношения с однокурсниками, преподавателями, подготовка к занятиям, поведение на контрольно-оценочных мероприятиях).

Шкала самооценки тревоги Д. Шихана (Sheehan Clinical Anxiety Rating Scale, 1983) предназначена для скрининговой диагностики и самодиагностики расстройств тревожного спектра. Методика представляет собой перечень 35 симптомов, свидетельствующих о наличии тревоги. Шкала создана на основании выборки симптомов тревожных расстройств и панических атак и включает в себя наиболее распространённые проявления этих расстройств, в том числе соматические и вегетативные проявления тревоги. Испытуемому предлагается оценить выраженность у него указанных симптомов за последнее время по пятибалльной шкале. Варианты ответов: 1 – нет, 2 – немного, 3 – умеренно, 4 – довольно сильно, 5 – крайне сильно. При обработке подсчитывается сумма набранных баллов, по которой определяется уровень тревоги (диаграмма 1).

По методике «Шкала тревожности студента» (Ж. Тейлор, модификация Г.Ш. Габдреевой) низкий уровень характеризуется тем, что студент чувствует уверенность в учебном процессе, редко испытывает страх оценки и конфликтов; хорошая адаптация к академическим требованиям.

Умеренный уровень показывает, что тревога выступает как мотиватор, активизирует подготовку, но при этом не нарушает работоспособность; требуется поддержание ресурсного состояния.

Высокий уровень характеризуется тем, что страх неудачи, избегание контрольных ситуаций, сильный стресс перед экзаменами могут привести к дезадаптации.

По методике «Шкала самооценки тревоги» (Д. Шихана) низкий уровень характеризуется отсутствием/слабостью проявления тревожных симптомов, не мешающих учёбе и социальной активности.

Умеренный уровень характеризуется выраженными, но контролируемыми симптомами, которые могут влиять на концентрацию и качество учёбы в стрессовые периоды.

Высокий уровень характеризуется выраженными соматическими и паническими симптомами, возможны значительные трудности в учебной деятельности и повседневной адаптации.

На диаграмме 1 представлены результаты первичной диагностики экспериментальной группы по трём методикам, описанным выше.

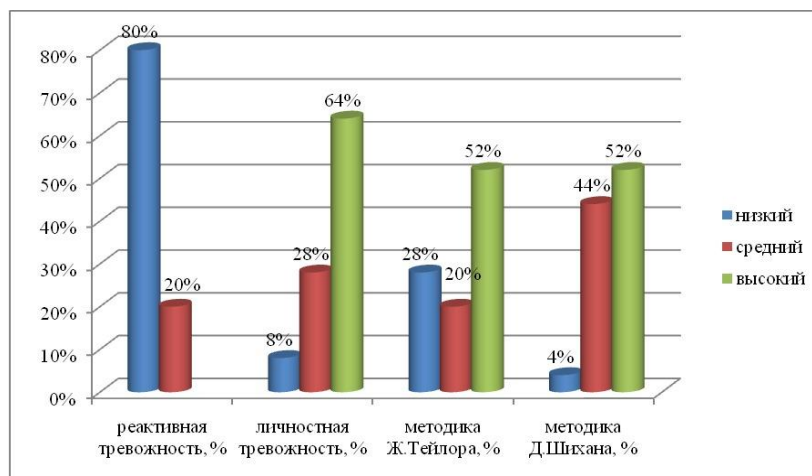


Диаграмма 1 — результаты первичной диагностики экспериментальной группы по методикам: Ч.Д. Спилбергера, Ж.Тейлора, Д.Шихана

Нами была проведена и внедрена авторская программа «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения», рассчитанная на месяц. Целью авторской программы является снижение уровня тревожности, развитие стрессоустойчивости и формирование навыков саморегуляции. Теоретическая основа программы: когнитивно-поведенческий подход (А. Бек), теория саморегуляции (К. Левин), методы телесно-ориентированной терапии (А. Лоуэн), психообразование (R.M. Leahy), группы поддержки (Irvin Yalom).

Программа состоит из 4 блоков:

1 — диагностика и психообразование:

– диагностическое занятие (групповое + индивидуальное), целью которого является выявление уровня ситуативной и личностной тревожности, осознание студентами индивидуальных факторов тревоги;

– психообразовательная лекция-семинар «Что такое тревожность и как она формируется» — цель: дать студентам базовое понимание природы тревожности и механизмов её возникновения;

– индивидуальные консультации — их целью является персонализация участия в программе.

2 — формирование навыков саморегуляции:

– практикум «Дыхательная стабилизация» — цель: обеспечить студентам навыки управления физиологическими проявлениями тревоги за счёт контроля дыхания, что способствует снижению уровня тревожности и общего эмоционального напряжения;

– тренинг телесной осознанности, целью которого является снижение мышечного напряжения и уменьшение телесных проявлений тревожности за счёт повышения осознанности восприятия своего тела и управления им;

– мини-задания на каждый день: 5-минутное утреннее дыхание; вечерний чек-лист эмоций; отслеживание триггеров тревоги.

3 — работа с мыслями и поведением:

– тренинг когнитивной реструктуризации «Работа с тревожными мыслями» — целью является коррекция иррациональных и негативных убеждений, приводящих к усилению тревожности, через развитие навыков распознавания и замены деструктивных мыслей;

– практикум «Коррекция учебных стрессоров» — его целью является снижение уровня учебной тревожности за счёт рациональной организации учебной деятельности, оптимизации нагрузки и формирования навыков управления временем и усилиями;

– поведенческие эксперименты — цель: снижение тревожности за счёт проверки и опровержения катастрофических ожиданий через контролируемый личный опыт студента.

4 — групповая поддержка, закрепление навыков, рефлексия:

– групповая встреча «Поддерживающий круг», целью которой является снижение тревожности через переживание социальной поддержки, нормализацию эмоционального опыта, закрепление позитивных изменений и формирование устойчивых товарищеских связей в группе;

– интерактивный тренинг «Управление стрессом в пиковых ситуациях» — цель: формирование у студентов навыков быстрого восстановления самоконтроля и работоспособности в условиях острого стресса (экзамен, зачёт, публичный ответ);

– итоговый скрининг тревожности, целью которого является оценка эффективности реализованной авторской программы психологической поддержки и динамики тревожности у студентов за счёт сопоставления исходных и итоговых показателей.

Полученные результаты повторной диагностики свидетельствуют о выраженной положительной динамике показателей реактивной тревожности у большинства студентов. Существенное увеличение доли обучающихся с низким уровнем ситуативной тревожности указывает на снижение эмоционального напряжения в учебно-оценочных ситуациях и формирование более адаптивных стратегий реагирования на стрессовые факторы образовательной среды. Это позволяет говорить о том, что реализованная авторская программа коррекционно-развивающего воздействия способствовала повышению субъективного чувства контроля над учебной деятельностью и снижению тревожных ожиданий, связанных с оценкой и академической успешностью.

Для подтверждения статистической значимости выявленных изменений был проведён анализ с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты показали, что различия между показателями первой и повторной диагностики в экспериментальной группе являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$), что свидетельствует о достоверном снижении уровня тревожности под влиянием реализованной программы.

В контрольной группе статистически значимых различий между первичными и повторными измерениями выявлено не было ($p \geq 0,05$), что подтверждает отсутствие выраженной динамики без целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп после завершения программы также выявило статистически значимые различия по ряду показателей тревожности, что дополнительно подтверждает эффективность авторской программы.

Менее выраженные изменения показателей личностной тревожности подтверждают представление о её относительной устойчивости как личностного свойства. Личностная тревожность, в отличие от ситуативной, формируется в процессе длительного жизненного и образовательного опыта и потому в меньшей степени поддаётся краткосрочному коррекционному воздействию. Вместе с тем выявленная тенденция к снижению её выраженности может рассматриваться как позитивный эффект психологического сопровождения, создающего условия для постепенного формирования эмоциональной устойчивости и более реалистичной самооценки студентов.

Анализ данных, полученных с использованием методик «Шкала тревожности студента» Ж. Тейлора (в модификации Г.Ш. Габдеевой) и «Шкала самооценки тревоги» Д. Шихана, позволяет сделать вывод о снижении как когнитивно-оценочных, так и соматизированных проявлений тревожности. Особенно показательным является уменьшение доли студентов с высокими уровнями тревожности, что свидетельствует об эффективности комплексного воздействия, направленного не только на осознание тревожных состояний, но и на развитие навыков саморегуляции и управления эмоциональными реакциями.

На диаграмме 2 представлены результаты повторной диагностики по трём методикам, описанным выше.

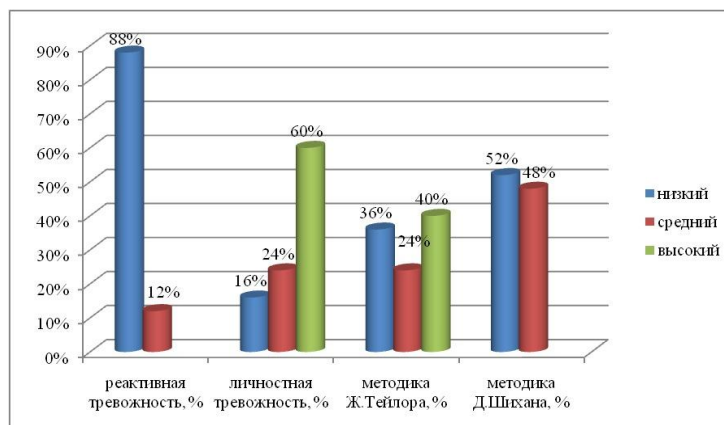


Диаграмма 2 — результаты повторной диагностики экспериментальной группы по методикам: Ч.Д. Спилбергера, Ж.Тейлора, Д.Шихана

В контрольной группе, не участвовавшей в программе «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения», показатели тревожности остались практически без изменений (снижение высоких уровней не превышает 4 %, а по личностной тревожности и соматическим симптомам изменения отсутствуют). Это ожидаемый результат, так как без целенаправленного психологического сопровождения тревожность (особенно личностная и соматизированная) имеет устойчивый характер и не снижается спонтанно в течение одного месяца.

В экспериментальной группе, напротив, зафиксировано значительное снижение доли студентов с высоким уровнем тревожности: по реактивной и учебной тревожности — на 20 %, по соматическим проявлениям — на 16 %. Это подтверждает, что именно участие в программе «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения», а не фактор времени или повторной диагностики, обусловило позитивные изменения.

Для оценки эффективности авторской программы «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения» и исключения влияния внешних факторов (времени, повторного тестирования, естественной динамики эмоционального состояния) было проведено сравнительное исследование с участием контрольной группы, сопоставимой по полу, возрасту, курсу обучения и специальности. Контрольная группа не проходила коррекционно-развивающие занятия, однако участвовала в первичной (диа-

грамма 3) и повторной диагностики (диаграмма 4) с тем же временным интервалом (один месяц), что и экспериментальная группа. Это позволило дифференцировать изменения, обусловленные именно психолого-педагогическим вмешательством, от фоновых колебаний тревожности.

На диаграмме 3 представлены результаты первичной диагностики контрольной группы по трём методикам, описанным выше.

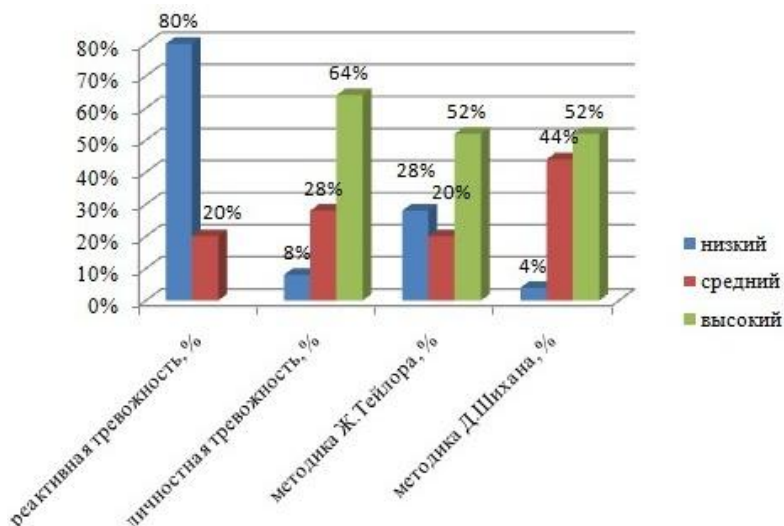


Диаграмма 3 — результаты первичной диагностики контрольной группы по методикам: Ч.Д. Спилбергера, Ж.Тейлора, Д.Шихана

Как видно из диаграммы 3, распределение уровней тревожности в контрольной группе на этапе первичной диагностики статистически значимо не отличалось от показателей экспериментальной группы ($p > 0,005$). В контрольной группе также преобладали студенты со средними и высокими показателями ситуативной (реактивной) и личностной тревожности, а также соматизированных проявлений тревоги по шкале Д. Шихана. Это подтверждает однородность выборок до начала эксперимента и позволяет корректно интерпретировать последующие различия в динамике.

Через месяц, без участия в коррекционной программе, у студентов контрольной группы была проведена повторная диагностика. Её результаты отражены на диаграмме 4.

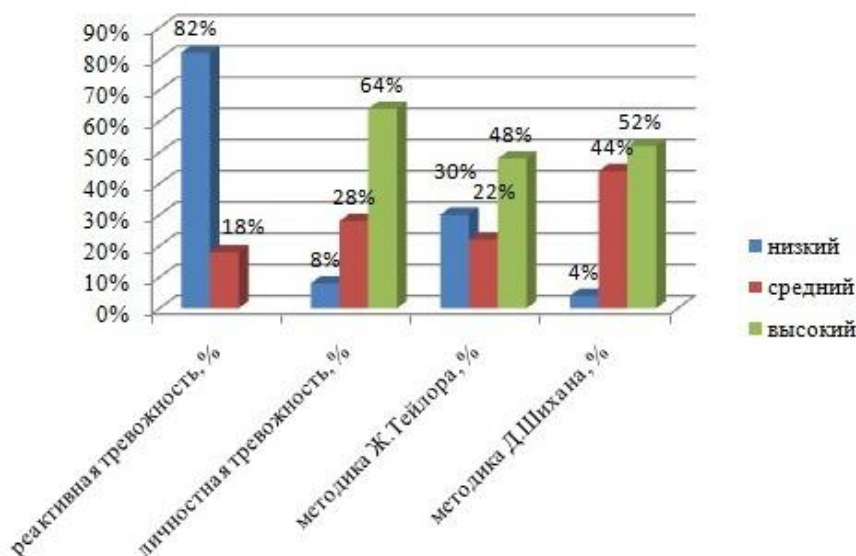


Диаграмма 4 — результаты повторной диагностики контрольной группы по методикам: Ч.Д. Спилбергера, Ж.Тейлора, Д.Шихана

Разница в динамике между группами позволяет утверждать, что авторская программа демонстрирует специфическую эффективность в снижении деструктивных форм тревожности, особенно в её ситуативных и учебно-оценочных проявлениях. Личностная тревожность, как устойчивая черта, ожидаемо изменилась в меньшей степени, однако даже её снижение на 8 % в экспериментальной группе при отсутствии изменений в контрольной группе может рассматриваться как позитивный дополнительный эффект.

Таким образом, совокупный анализ данных, полученных с использованием шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина), шкалы тревожности студента Ж. Тейлор (модификация Г.Ш. Габдреевой) и шкалы самооценки тревоги Д. Шихана, позволил выявить многомерный характер тревожности у студентов и её дифференцированное влияние на учебную деятельность. Методики показали согласованность результатов: высокий уровень тревожности сопровождается снижением концентрации внимания, выраженным страхом оценочных ситуаций и повышенным психофизиологическим напряжением, тогда как умеренная тревожность выступает фактором мобилизации и учебной активности. Повторная диагностика после реализации авторской программы продемонстрировала снижение доли студентов с высокими показателями ситуативной тревожности и выраженных соматических симптомов, что свидетельствует об эффективности комплексного психолого-педагогического воздействия и подтверждает диагностическую чувствительность применённого инструментария к изменениям эмоционального состояния обучающихся.

Заключение

В целом результаты проведённого исследования подтверждают теоретические положения о двойственной роли тревожности в учебной деятельности и конкретизируют их применительно к условиям высшего образования. Установлено, что тревожность является значимым регулятором академической успеваемости, влияющим на когнитивные процессы, мотивацию и адаптацию студентов к требованиям образовательной среды. Полученные эмпирические данные демонстрируют, что без целенаправленного психолого-педагогического сопровождения высокий уровень тревожности может выступать фактором дезадаптации и снижения учебной продуктивности. В то же время целенаправленные программы развития саморегуляции и психологической устойчивости позволяют оптимизировать эмоциональное состояние студентов и создавать условия для более устойчивой и эффективной учебной деятельности.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Тревожность является значимым психологическим фактором, влияющим на академическую успешность студентов.
2. Полученные данные подтверждают необходимость психолого-педагогического сопровождения студентов с высоким уровнем тревожности — через тренинги уверенности, развитие стрессоустойчивости и консультативную поддержку.
3. Регулярное психологическое тестирование студентов способствует раннему выявлению рисков дезадаптации и снижению тревожных проявлений.

При интерпретации результатов необходимо учитывать ограничения валидности, связанные с особенностями дизайна исследования. Во-первых, все использованные методики основаны на самоотчёте, что предполагает возможное влияние социальной желательности и субъективности восприятия студентов. В дальнейших исследованиях целесообразно дополнить самоотчёт объективными физиологическими показателями (например, вариабельность сердечного ритма, кожно-гальваническая реакция). Во-вторых, выборка ограничена студентами педагогического направления одного университета (КарНИУ), что снижает внешнюю валидность (генерализуемость результатов на другие специальности и вузы). Тем не менее именно эта степень сходства выборки повышает внутреннюю валидность исследования, позволяя с большей уверенностью связывать изменения именно с реализованной программой, а не с межгрупповыми различиями. В-третьих, краткосрочный характер программы (один месяц) не позволяет судить о долгосрочной устойчивости достигнутых изменений, что открывает перспективу для лонгитюдных исследований.

Практические рекомендации:

1. Для студентов с высоким уровнем тревожности:
 - Когнитивно-поведенческие техники (КПТ): обучение методам оспаривания катастрофических мыслей (например, «Я провалю экзамен») и замене их на более реалистичные («Я подготовлен, сделаю всё возможное»).

- Релаксационные и дыхательные практики: регулярное применение методов глубокого дыхания и прогрессивной мышечной релаксации для снижения ситуативного напряжения перед контрольными мероприятиями.

- Тайм-менеджмент и структурирование: составление чётких планов подготовки для устранения чувства неопределённости и повышения контроля над ситуацией.

2. Для студентов с умеренным (оптимальным) уровнем тревожности:

- Поддержание ресурсного состояния: информирование о важности баланса между учёбой, отдыхом и социальной жизнью. Подчёркивание роли умеренной тревоги как естественного стимула.

- Развитие стрессоустойчивости: тренинги, направленные на повышение психологической гибкости и адаптивных копинг-стратегий.

3. Для психологической службы высшего учебного заведения:

- Ранняя диагностика: проведение скрининга уровня тревожности, особенно среди первокурсников (в период адаптации) и перед сессией, с использованием методик: Шкала реактивной и личностной тревожности STAI (State-Trait Anxiety Inventory) и Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale).

- Разработка целевых программ: создание групповых и индивидуальных программ психокоррекции, ориентированных на снижение деструктивных проявлений тревожности и обучение навыкам саморегуляции.

- Сотрудничество с преподавателями: информирование профессорско-преподавательского состава о влиянии стиля преподавания и оценивания на уровень тревожности студентов и разработка рекомендаций по созданию поддерживающей образовательной среды.

4. Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп подтвердил, что выявленная положительная динамика (снижение высокого уровня реактивной тревожности на 20 %, учебной тревожности на 20 %, соматических симптомов на 16 %) не может быть объяснена эффектом повторного тестирования или естественным снижением тревожности с течением времени. В контрольной группе, не получавшей интервенции, значимых изменений не произошло (снижение не более 4 % по отдельным показателям). Это позволяет говорить о специфической эффективности авторской программы «Пауза: управление тревожностью в условиях обучения».

Список литературы

- 1 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана от 1 сентября 2021 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-183048>.
- 2 Poots A. Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing / A. Poots, T. Cassidy // *International Journal of Educational Research*. — 2020. — Vol. 99. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101506.
- 3 Ma Y. The Long-Term Mental Health Benefits of Exercise Training for Physical Education Students: A Comprehensive Review of Neurobiological, Psychological, and Social Effects / Y. Ma, S. Mumtaz // *Frontiers in Psychiatry*. — 2025. — Vol. 16. DOI: 10.3389/fpsy.2025.1678367.
- 4 Li B. Impact of active learning instruction in blended learning on students' anxiety levels and performance / B. Li, J. Yu, L. Sun, H. Yang // *Frontiers in Education*. — 2024. — Vol. 9. DOI: 10.3389/educ.2024.1332778.
- 5 Астапов В.М. Тревога и тревожность: хрестоматия [Электронный ресурс] / В.М. Астапов. — М.: Perse, 2024. — 239 с. — Режим доступа: <https://www.iprbookshop.ru/141002.html>.
- 6 Harper F.B.W. Specific anxiety theory and the Mandler-Sarason test anxiety questionnaire / F.B.W. Harper // *Educational and Psychological Measurement*. — 1971. — Vol. 31, № 4. — P. 1011–1014. DOI: 10.1177/001316447103100431.
- 7 Liebert R.M. Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data / R.M. Liebert, L.W. Morris // *Psychological reports*. — 1967. — Vol. 20, № 3. — P. 975–978. DOI: 10.2466/pr0.1967.20.3.975.
- 8 Levitt E.E. The psychology of anxiety / E.E. Levitt. — Routledge, 1980. — 206 p. DOI: 10.4324/9781315673127.
- 9 Skapinakis P. Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. In: Michalos, A.C. (eds) / P. Skapinakis // *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. — 2014. — P. 6261–6264. DOI: 10.1007/978-94-007-0753-5_2825.
- 10 Mischel W. Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency / W. Mischel, P.K. Peake // *Psychological review*. — 1982. — Vol. 89, № 6. — P. 730. DOI: 10.1037/0033-295X.89.6.730.
- 11 Endler N.S. Person-situation interaction and anxiety / N.S. Endler // *Handbook on stress and anxiety. Contemporary knowledge, theory and treatment*. — 1980. — P. 241–266.

- 12 Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан. — М.: Просвещение, 1994. — 191 с. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001697563/.
- 13 Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте (психологическое исследование) [Электронный ресурс] / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 2018. — С. 231–235. — Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/22437-lichnost-i-ee-formirovanie-v-detskom-voztaste-psihologicheskoe-issledovanie>.
- 14 Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги [Электронный ресурс] / Н.Д. Левитов. — М.: Per Se, 2008. — С. 75–84. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006561149_202682/.
- 15 Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю. Головин. — Минск: Харвест, 2001. — 976 с. — Режим доступа: <https://irbis.nso.ru/lib/document/EK/E9519CC7-F89B-44D8-B481-31500FF598A8/>.
- 16 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. — М.: Издательство АСТ, 2023. — 960 с. — Режим доступа: <https://www.chitai-gorod.ru/product/osnovy-obshchey-psihologii-2774985>.
- 17 Немов Р.С. Психология. Кн. № 2 [Электронный ресурс] / Р.С. Немов. — М.: Издательство Юрайт, 2026. — 501 с. — Режим доступа: <https://urait.ru/book/psihologiya-589552>.
- 18 Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. — 1998. — Т. 3, № 2. — С. 11–17. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan.
- 19 Хорни К. Собрание сочинений [в 3-х т.] / К. Хорни. — М., 2017. — Т. 1. — 496 с.
- 20 Романова Е.С. Психодиагностика [Электронный ресурс] / Е.С. Романова. — М.: КноРус, 2015. — 336 с. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000012902/.
- 21 Молчанова О.Н. Самооценка: Стабильность или изменчивость? [Электронный ресурс] / О.Н. Молчанова // Психология. — 2006. — Т. 3, № 2. — С. 23–51. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-stabilnost-ili-izmenchivost/viewer>.
- 22 Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера / Ю.Л. Ханин. — Л.: ЛНИИФК, 2016. — 18 с.
- 23 Водяха Ю.Е. Психологическая диагностика сфер личности [Электронный ресурс] / Ю.Е. Водяха. — Екатеринбург, 2018. — 220 с. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36726900>.
- 24 Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы [Электронный ресурс] / О.В. Барканова. — Красноярск: Литера-Принт, 2009. — 237 с. — Режим доступа: <https://xn—123-3ed8d.xn—p1ai/wp-content/uploads/2019/06/Metodiki-dagnostiki-emotsionalnoj-sfery.pdf>.

Н.В. Ившина, Ж.Ш. Рахимбекова, Г.Н. Манашова, Г.Н. Джабаева, С.Ж. Бодиков

Мазасыздықтың студенттердің үлгеріміне әсері

Мақала жоғары оқу орындары студенттерінің академиялық үлгеріміне алаңдаушылықтың әсерін зерттеуге арналған. Мазасыздық құбылысы, оның теориялық негіздері, жіктелуі және оқу іс-әрекетіндегі рөлі қарастырылған. Мақалада мазасыздықты жағдай ретінде және тұрақты жеке қасиет ретінде түсінудің отандық және шетелдік психологиялық тәсілдеріне жүйелі талдау жасалған, сонымен қатар оның білім беру ортасындағы көріністерінің ерекшелігі ашылады. Эмпирикалық дәлелдерге шолу мазасыздық әсерінің қосарланған сипатын көрсетеді: орташа деңгейде ол шоғырлану мен оқу белсенділігіне ықпал ететін жұмылдыру және мотивациялық функцияны орындайды, ал жоғары деңгей когнитивті процестердің ұйымдастырылмауына, зейіннің, өнімділіктің және оқу үлгерімінің төмендеуіне әкеледі. Зерттеудің эмпирикалық бөлігі валидті психодиагностикалық әдістерді қолдануға негізделген (STAI Ч.Д. Спилбергер, Г.Ш. Габдееваның модификациясындағы Ж. Тейлор сауалнамасы, Д. Шихан шкаласы), бұл педагогикалық мамандықтар студенттеріндегі ситуациялық және жеке мазасыздықтың ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Өзін-өзі реттеу дағдыларын, когнитивті икемділікті және студенттердің емтихан стресіне төзімділігін қалыптастыруға бағытталған диагностикалық, психологиялық білім беру, түзету-дамыту және рефлексивті блоктарды қамтитын «Кідірту: оқу жағдайындағы мазасыздықты басқару» авторлық бағдарламасы енгізілді. Мазасыздықтың деструктивті көріністерін төмендетуде тиімділігін дәлелдеген психологиялық-педагогикалық қолдаудың авторлық бағдарламасын енгізу нәтижелері ұсынылған. Алынған мәліметтер негізінде психологиялық қызмет пен оқытушыларға қолдау көрсететін білім беру ортасын құруға және студенттердің оқу тиімділігін арттыруға бағытталған практикалық ұсыныстар жасалды.

Кілт сөздер: мазасыздық, ситуациялық мазасыздық, жеке мазасыздық, академиялық үлгерім, студенттер, оқу қызметі, жоғары оқу орындары, танымдық процестер.

N.V. Ivshina, Zh.Sh. Rakhimbekova, G.N. Manashova, G.N. Jabayeva, S.Zh. Bodikov

The impact of anxiety on student performance

This article is devoted to the study of the impact of anxiety on the academic performance of university students. The phenomenon of anxiety, its theoretical foundations, classifications and role in educational activities are considered. The article presents a systematic analysis of domestic and foreign psychological approaches to understanding anxiety as a condition and as a stable personal characteristic, and also reveals the specifics of its manifestations in the educational environment. A review of empirical data demonstrates the dual nature of the effect of anxiety: at a moderate level, it performs a mobilizing and motivational function, promoting concentration and learning activity, while a high level leads to disorganization of cognitive processes, decreased attention, efficiency and academic performance. The empirical part of the study is based on the use of valid psychodiagnostic techniques (C.D. Spielberger's STAI, questionnaire by J. Taylor modified by G.S. Gabdreeva, D. Shihan scale), which made it possible to identify the features of situational and personal anxiety in students of pedagogical specialties. The author's program "Pause: Anxiety Management in a Learning environment" has been introduced, which includes diagnostic, psychoeducational, correctional, developmental and reflexive blocks aimed at developing students' self-regulation skills, cognitive flexibility and resistance to exam stress. The results of the implementation of the author's program of psychological and pedagogical support, which has proven effective in reducing destructive manifestations of anxiety, are presented. Based on the data obtained, practical recommendations are formulated for the psychological service and teachers aimed at creating a supportive educational environment and improving the effectiveness of student learning.

Keywords: anxiety, situational anxiety, personal anxiety, academic performance, students, educational activities, higher education institutions, cognitive processes.

References

- 1 (2021). Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana ot 1 sentiabria 2021 goda [Address of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan dated September 1, 2021]. *akorda.kz*. Retrieved from <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-183048> [in Russian].
- 2 Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101506
- 3 Ma, Y., & Mumtaz, S. (2025). The Long-Term Mental Health Benefits of Exercise Training for Physical Education Students: A Comprehensive Review of Neurobiological, Psychological, and Social Effects. *Frontiers in Psychiatry*, 16. DOI: 10.3389/fpsyt.2025.1678367
- 4 Li, B., Yu, J., Sun, L., & Yang, H. (2024). Impact of active learning instruction in blended learning on students' anxiety levels and performance. *Frontiers in Education*, 9. DOI: 10.3389/feduc.2024.1332778
- 5 Astapov, V.M. (2024). Trevoga i trevozhnost: khrestomatiia [Anxiety and apprehension: an anthology]. Moscow: Perse. *iprbookshop.ru*. Retrieved from <https://www.iprbookshop.ru/141002.html> [in Russian].
- 6 Harper, F.B.W. (1971). Specific anxiety theory and the Mandler-Sarason test anxiety questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 31(4), 1011–1014. DOI: 10.1177/001316447103100431
- 7 Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975–978. DOI: 10.2466/pr0.1967.20.3.975
- 8 Levitt, E.E. (1980). *The psychology of anxiety*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315673127
- 9 Skapinakis, P. (2014). Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. In A.C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6261–6264). Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-0753-5_2825
- 10 Mischel, W., & Peake, P.K. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological review*, 89(6), 730. DOI: 10.1037/0033-295X.89.6.730
- 11 Endler, N.S. (1980). Person-situation interaction and anxiety. *Handbook on stress and anxiety. Contemporary knowledge, theory and treatment* (pp. 241–266). Jossey-Bass.
- 12 Prikhozhan, A.M. (1994). Psikhologicheskii spravochnik, ili kak obresti uverenost v sebe: Kn. dlia uchashchikhsia [Psychological handbook, or how to gain self-confidence: Book for students]. Moscow: Prosveshchenie. *rusneb.ru*. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001697563/ [in Russian].
- 13 Bozhovich, L.I. (2018). Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste (psikhologicheskoe issledovanie) [Personality and its formation in childhood (psychological research)]. Moscow: Prosveshchenie. *knigogid.ru*. Retrieved from <https://knigogid.ru/books/22437-lichnost-i-ee-formirovanie-v-detskom-vozraste-psihologicheskoe-issledovanie> [in Russian].
- 14 Levitov, N.D. (2008). Psikhicheskoe sostoianie bespokoistva, trevogi [Mental state of worry, anxiety]. Moscow: Per Se. *rusneb.ru*. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006561149_202682/ [in Russian].

- 15 Golovin, S.Yu. (2001). Slovar prakticheskogo psikhologa [Dictionary of a practical psychologist]. Minsk: Kharvest. *irbis.nso.ru*. Retrieved from <https://irbis.nso.ru/lib/document/EK/E9519CC7-F89B-44D8-B481-31500FF598A8/> [in Russian].
- 16 Rubinshtein, S.L. (2023). Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Izdatelstvo AST. *chitai-gorod.ru*. Retrieved from <https://www.chitai-gorod.ru/product/osnovy-obshchey-psihologii-2774985> [in Russian].
- 17 Nemov, R.S. (2026). Psikhologiya [Psychology]. Vol. 2. Moscow: Izdatelstvo Yurait. *urait.ru*. Retrieved from <https://urait.ru/book/psihologiya-589552> [in Russian].
- 18 Prikhodzhan, A.M. (1998). Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Causes, prevention and overcoming of anxiety]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, 3(2), 11–17. Retrieved from https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan [in Russian].
- 19 Khorni, K. (2017). *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Vol. 1. Moscow: Publisher [in Russian].
- 20 Romanova, E.S. (2015). Psikhodiagnostika [Psychodiagnostics]. Moscow: KnoRus. *rusneb.ru*. Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000012902/ [in Russian].
- 21 Molchanova, O.N. (2006). Samootsenka: Stabilnost ili izmenchivost? [Self-esteem: Stability or variability?]. *Psikhologiya*, 3(2), 23–51. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-stabilnost-ili-izmenchivost/viewer> [in Russian].
- 22 Khanin, Yu.L. (2016). *Kratkoe rukovodstvo k primeneniui shkaly reaktivnoi i lichnostnoi trevozhnosti Spielbergera* [A brief guide to the use of the Spielberger state-trait anxiety inventory]. Saint Petersburg: LNIIFK [in Russian].
- 23 Vodiakha, Yu.E. (2018). Psikhologicheskaya diagnostika sfer lichnosti [Psychological diagnostics of personality spheres]. Ekaterinburg: Publisher. *elibrary.ru*. Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36726900> [in Russian].
- 24 Barkanova, O.V. (2009). Metodiki diagnostiki emotsionalnoi sfery [Methods for diagnosing the emotional sphere]. Krasnoyarsk: Litera-Print. *xn—123-3ed8d.xn—p1ai*. Retrieved from <https://xn—123-3ed8d.xn—p1ai/wp-content/uploads/2019/06/Metodiki-diagnostiki-emotsionalnoj-sfery.pdf> [in Russian].

Information about the authors

Ivshina N.V. (contact person) — 1st year bachelor's student, Buketov Karaganda National Research University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: n-ivshina7@mail.ru, ORCID 0009-0005-7254-4335

Rakhimbekova Zh.Sh. — Senior Lecturer, Department of Psychology, Buketov Karaganda National Research University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: rahimbekovazs@mail.ru, ORCID 0009-0009-4891-2395

Manashova G.N. — PhD, Senior Lecturer, Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Preparation, Buketov Karaganda National Research University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: g_n_manawova@mail.ru, ORCID 0000-0002-3162-4452

Jabayeva G.N. — Senior Lecturer, Department of Psychology and Socio-Humanitarian Disciplines, Turan-Astana University, Astana, Kazakhstan; e-mail: guldena_77@mail.ru, ORCID 0000-0001-9741-3562

Bodikov S.Zh. — Senior Lecturer, Department of Fine Arts and Design, Buketov Karaganda National Research University, Karaganda, Kazakhstan; e-mail: Seyfolla777@gmail.com, ORCID 0009-0009-7058-3356