

УДК 159.9.07

## Стресс учебной деятельности и учебная мотивация студентов с различным уровнем нейротизма

Марина Е. Валиуллина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: marinaval\_63@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5277-2761>*

DOI: 10.26907/esd.19.1.08

EDN: PACOPN

*Дата поступления: 17 января 2023; Дата принятия в печать: 7 ноября 2023*

### **Аннотация**

Данное исследование позволило провести сравнительный анализ оценки студентами с различным уровнем нейротизма значимости различных стресс-факторов, воспринимаемых ими в качестве помех в учебной деятельности. Кроме того, был проведён сравнительный анализ структуры взаимосвязей между показателями субъективно оцениваемой интенсивности реагирования на факторы учебного стресса и характеристиками учебной мотивации у студентов двух исследуемых групп. В процессе работы использовалась анкета, позволяющая респондентам оценить интенсивность переживания стресс-факторов учебной деятельности, опросники: «Шкалы академической мотивации» (Т.О.Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин), тест Айзенка (EPI). В исследовании принимали участие 156 человек. Было обнаружено, что у студентов с различным уровнем нейротизма почти нет отличий в степени выраженности различных видов учебной мотивации, но, при этом, существует ряд отличий в оценке интенсивности переживания стресса учебной деятельности при воздействии некоторых стресс-факторов. Выявлены различия и в структуре взаимосвязей между показателями учебной мотивации и стресс-факторами в зависимости от эмоциональной устойчивости респондентов. Результаты исследования могут быть полезны для создания индивидуально-ориентированных (с учётом уровня нейротизма) программ психолого-педагогической помощи студентам, стремящимся к качественному усвоению знаний и к улучшению академической успеваемости. На основании полученных данных можно говорить о необходимости формирования баланса между интенсивностью переживания стресса, возникающего в результате субъективной оценки стрессогенности тех или иных явлений в процессе учёбы в семестрах и развитием различных видов учебной мотивации, способствующих освоению профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** стресс учебной деятельности, стресс-факторы, учебная мотивация, нейротизм, студенты.

# Academic Stress and Academic Motivation of Students with Different Levels of Neuroticism

Marina Valiullina

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: marinaval\_63@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5277-2761>*

*DOI: 10.26907/esd.19.1.08*

*EDN: PACOPN*

*Submitted: 17 January 2023; Accepted: 7 November 2023*

## Abstract

The current study allowed us to conduct a comparative analysis of the significance of various stress factors assessed by students with different levels of neuroticism and perceived by them as obstacles in the learning process. The study design includes the comparative analysis of two groups of students. We analyzed the relationships between indicators of subjectively assessed intensity of response to academic stress-factors and characteristics of academic motivation among these groups of students. We used the following questionnaires that allow respondents to assess the academic stress factors intensity: “Academic Motivation Scales” (Gordeeva, Sychev and Osin), “Eysenck Personality Inventory” (EPI). The study involved 156 people. It was found out that students with different levels of neuroticism have no significant difference in the severity of various types of academic motivation. But, at the same time, there are a number of differences in assessing the intensity of academic stress under the influence of certain stress factors. There are also differences in the structure of relationships between indicators of academic motivation and stress factors, depending on the emotional stability of the respondents. The results of the study can be useful for creating individual-oriented (taking into account the level of neuroticism) programs of psychological and pedagogical assistance to students striving for high-quality knowledge assimilation and improving their academic performance. On the basis of the obtained data, we can speak about the necessity to form a balance between the experience of the handling stress intensity, which arises as a result of a subjective assessment of the certain phenomena stressfulness during the study process, and the various types of academic motivation, which contribute to the development of professional competencies.

**Keywords:** academic stress, stress factors, academic motivation, neuroticism, students.

## Введение

Проблема взаимовлияния особенностей переживания стресса студентами в контексте учебного процесса и мотивацией учебной деятельности не перестаёт привлекать внимание как психологов, так и педагогов. Особый интерес представляет индивидуально-психологическая обусловленность структуры взаимосвязей между стресс-реакцией на различные стресс-факторы, прямо или косвенно относящиеся к учёбе в вузе, и мотивационными аспектами. При разработке различных психолого-педагогических методов, способствующих усвоению профессионально-значимой информации и приобретению навыков студентами, должны быть учтены хотя бы базовые индивидуально-психологические отличия, поскольку, зачастую, именно от них зависит характер реагирования на предлагаемую помощь в освоении учебных программ.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвящённых как учебному стрессу, так и учебной мотивации студентов, остаётся много возможностей для исследования как отдельных сторон этих явлений, так и их взаимосвязи, поскольку образовательный процесс – многогранное явление и качество образования во многом зависит от общего психологического благополучия студентов, а оно, в свою очередь, тесно связано индивидуально-психологическими особенностями

субъективного восприятия своей жизни, себя как личности и как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Нейротизм (эмоциональная устойчивость), как свойство нейродинамического уровня в типологическом комплексе свойств нервной системы, является одним из главных показателей, позволяющих говорить о сущности такого темпераментального свойства, как эмоциональность (Rusalov, 1990). Часто понятие «эмоциональная устойчивость» используют как синоним понятия «нейротизм» (Norman, 1963; Goldberg, 1981). При описании данного исследования так же будут использованы оба эти понятия.

Явлению эмоциональной устойчивости большое внимание уделял Е.П. Ильин (Puyn, 2004), который говорил о внешнем и внутреннем эмоциональном балансе. Соответственно, внешний баланс – возбуждение и торможение на эмоционально-мотивационном уровне, внутренний – энергетический уровень. Рассматривая генотипически обусловленную эмоциональную устойчивость у студентов педагогических и психологических специальностей Е.Е. Алексеева приходит к выводу о существенных различиях, наблюдающихся у студентов в зависимости от уровня эмоциональной устойчивости (Alekseeva, 2012). Проблемой эмоциональной устойчивости занимается, также и Т.И. Аврамова, которая особенно подчёркивает тот факт, что эмоциональная устойчивость является неотделимым компонентом эмоционально-волевой структуры психологической готовности субъекта к различной деятельности (Avramova, 2021).

Концепция Р. Лазаруса (Lazarus, 1970) о субъективности когнитивной оценки стрессогенности того или иного явления играет большую роль в понимании переживания стресса. Указывая на различие понятий физиологического и психологического стресса Р. Лазарус подчеркивал, что при психологическом стрессе стрессовая реакция зависит от представлений индивида о наличии или отсутствии ресурсов для успешного преодоления того, что воспринимается как опасность (Lazarus, 1967).

Обучение в вузе – это вид деятельности, который привносит в жизнь большинства студентов интеллектуальное и эмоциональное напряжение различной интенсивности (Karyakina, 2010; Greenberg, 2002). В частности, исследования, посвящённые психологическому здоровью студентов, в контексте образовательного процесса, были проведены М.В. Хватовой и Е.С. Дьячковой (Diachkova & Khvatova 2006). Было показано, что для студентов разных профессионально-ориентированных групп существуют специфические личностные качества, которые способствуют или препятствуют психологическому благополучию. Авторы подтверждают мысль о том, что особенности образовательной среды во многом влияют на образ жизни студентов и, следовательно, на их психологическое здоровье. С.Н. Карякина описывает учебный стресс студентов, как ответ на «скопившиеся проблемы и бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями» (Karyakina, 2010, p. 211), а Т. Ю. Артюхова с соавторами определяют учебный стресс как «разновидность эмоционального стресса, в рамках которого субъект учебной деятельности рассматривает психологический стрессор ... как воздействие, оказывающее на него неблагоприятное влияние, нарушающее его психологические границы и приводящее к нарушению психологического благополучия в целом» (Artyukhova et al., 2020, p. 148). Т. Ю. Артюхова подчеркивает, что понятия «собственно стресс учебной деятельности» и «экзаменационный стресс» – это подвиды учебного стресса.

В книге «Психология стресса и методы коррекции» Ю.В. Щербатых можно встретить описание неблагоприятных факторов, которые оказывают влияние

на формирование личности студента, также он описывает различные причины возникновения стресса учебной деятельности (Shcherbatykh, 2012). О факторах, провоцирующих переживание экзаменационного стресса упоминает и Н.Е. Харламенкова (Kharlamenkova, 2019). Необходимо также упомянуть анализ сфер влияния учебного стресса на жизнь студентов, проведённый С.В. Чербиевой (Cherbieva, 2022), показавшей влияние субъективной оценки стресс-факторов на выбор учащимися стратегий поведения и исследование влияния стресс-факторов различного типа на адаптивные характеристики студентов о котором пишет М.Ю. Питкевич (Pitkevich, 2016).

Тема учебной мотивации, так же, как и тема учебного стресса, не перестаёт вызывать активный интерес у психологов и педагогов. Много внимания уделяется проблеме учебной мотивации студентов вуза. Так, А.В. Смирнов, обращает внимание на то, что проблема учебной мотивации студентов связана с тем, что в период обучения в вузе ещё не завершено формирование личности зрелого человека, и направленность студентов в отношении той или иной профессиональной деятельности не до конца сформирована (Smirnov, 2011). Исследуя деятельность учащихся, Л.И. Божович с коллегами пришла к выводу, что целый ряд мотивов способствуют качеству обучения (Bozhovich, 1968). Если вернуться к исследованию А.В. Смирнова, то вполне очевидной кажется его мысль, о том, что структура мотивов студента формируется в процессе его обучения и постепенно закрепляется иерархия мотивов, которая определяет как профессиональную направленность, так и, в целом, личность специалиста (Smirnov, 2011).

Мотивацию учебной деятельности часто рассматривают как некую сумму различных видов мотиваций, так или иначе связанных с учёбой. В исследовании Л.А. Кудринской показано, что у студентов младших и старших курсов, получающих техническое образование, наблюдается, в целом, смена доминирующих смысловых оснований, побуждающих к учебной деятельности (Kudrinskaya & Kubarev, 2012). На первом и втором курсах доминировал смысл развития профессионального мышления, в то время как на третьем и четвертом годах обучения ведущими смыслами становятся процессы самоактуализации и самореализации. Также существуют работы как отечественных, так и зарубежных авторов, в которых показано, что интерес учащихся к избранной предметной области (внутренняя мотивация) теряет позиции пропорционально увеличению продолжительности пребывания в университете (Savage et al., 2011). Рассуждая о влиянии учебной мотивации на успеваемость студентов, Т.В. Семёнова определяет понятие учебной мотивации, как «причину или цель учебной деятельности» (Semenova, 2016, p. 25). Она показывает, что именно характер мотивации учебной деятельности – важный фактор, влияющий на результативность обучения. При этом, анализ результатов исследования Т.В. Семеновой, а также ряда других авторов дал возможность говорить об опосредованной роли мотивации, которая влияет на качество учёбы через связь с учебной активностью студента (Maloshonok et al., 2015). Кажется очевидным, что сама учебная активность студента и его субъективное благополучие во многом зависят от того, как он переживает воздействие различных стрессогенных факторов, связанных с учебным процессом.

Таким образом, несмотря на многочисленные публикации, есть основания предполагать, что недостаточно освещён вопрос об особенностях взаимовлияния субъективной оценки стрессогенности различных стресс-факторов учебной деятельности и характеристик учебной мотивации с учетом эмоциональной устойчивости студентов.

Цель нашего исследования имела три составляющие: выявление факторов стресса учебной деятельности, вызывающих наиболее интенсивные субъективные переживания студентов и, на основании их ответов, формирование структурированного перечня таких факторов; обнаружение стресс-факторов, субъективная оценка которых существенно отличается в зависимости от уровня нейротизма респондентов; сравнительный анализ структуры взаимосвязей между различными стресс-факторами учебной деятельности и показателями учебной мотивации с учётом уровня нейротизма.

### Методология исследования

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводился опрос студентов с целью выявления учебных стресс-факторов, которые, по представлениям студентов, могли бы спровоцировать стресс учебной деятельности. В исследовании участвовало 156 человек – студенты 3 курса бакалавриата. Это были будущие филологи, психологи и лингвисты (40 юношей и 116 девушек) в возрасте 19-20 лет. Данные для эмпирического исследования собирались в конце обучения студентов на третьем курсе (в апреле 2022 г.). Студентам предоставлялся обширный список, включающий 100 различных видов стресс-факторов, которые так или иначе могли быть связаны с учебной деятельностью в течение семестров. В результате частотного анализа были отобраны 70 стресс-факторов, которые были сгруппированы в 4 блока. Первый блок – внешние стресс-факторы, которые, по мнению студентов, труднее всего изменить самостоятельно (табл.1). Второй блок – личностные особенности студентов, воспринимаемые, как помеха в учёбе (табл.2). Эти факторы могут быть изменены, при желании, путём самовоспитания. Третий блок – переживаемые психические состояния, воспринимаемые как помеха в учёбе (табл. 3). Эти факторы могут быть преодолены при освоении приёмов саморегуляции состояний. Четвёртый блок (табл.4) – различные соматические симптомы, которые студенты не считают тяжёлыми заболеваниями, но, при этом, воспринимают их как помеху в учёбе.

**Таблица 1.** Внешние стресс-факторы учебной деятельности

№	Стресс-факторы	№	Стресс-факторы
1	Строгие преподаватели	9	Жизнь с родителями под одной крышей
2	Большая учебная нагрузка, много занятий	10	Проблемы совместного проживания с другими студентами.
3	Отсутствие учебников или непонятные и скучные учебники	11	Проблемы в коммуникативной сфере (сложности общения со всеми людьми)
4	Жизнь вдали от семьи	12	Конфликт в группе
5	Нерегулярное питание	13	Разочарование в профессии
6	Отсутствие нужного количества денег	14	Нестабильность в стиле учёбы (то офлайн, то онлайн)
7	Нестабильность в будущем	15	Проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими)
8	Отсутствие комфортных жилищных условий	16	Серьёзные проблемы со здоровьем

**Таблица 2.** Самооценка личностных особенностей, воспринимаемых как помеха учёбе

№	Стресс-факторы	№	Стресс-факторы
17	Безответственность	32	Склонность к прокрастинации
18	Расточительность	33	Упрямство
19	Незаинтересованность	34	Внутренняя противоречивость
20	Обидчивость	35	Неумение конспектировать
21	Стеснительность	36	Безграмотность
22	Тревожность	37	Неспособность к учёбе (плохая память, тупость)
23	Неумение правильно организовать свой режим дня	38	Недоверчивость
24	Низкая самооценка	39	Неготовность к самостоятельной работе
25	Авантюризм	40	Завышенная самооценка
26	Агрессивность	41	Эгоизм
27	Замкнутость	42	Перфекционизм
28	Пессимистичность	43	Торопливость
29	Медлительность	44	Леность
30	Трусость	45	Вспыльчивость
31	Честолюбие	46	Непредсказуемость поведения

**Таблица 3.** Психические состояния, воспринимаемые как помеха в учёбе

№	Стресс-факторы	№	Стресс-факторы
47	Чувство нехватки времени	52	Страх
48	Плохое настроение	53	Злость
49	Фрустрация	54	Гиперактивность
50	Утомление	55	Пассивность
51	Мечтательность		

**Таблица 4.** Временные проблемы со здоровьем, воспринимаемые как помеха в учёбе (не тяжёлые или хронические заболевания, а периодически возникающие симптомы)

№	Стресс-факторы	№	Стресс-факторы
56	Проблемы со сном	64	Гипертония
57	Головные боли	65	Повышение температуры тела
58	Проблемы с желудочно-кишечным трактом (ЖКТ)	66	Мышечная дрожь, судороги
59	Плохой аппетит	67	Аллергические реакции
60	Переедание	68	Ощущение скованности мышц
61	Проблемы с органами половой или выделительной сфер	69	Простуды, заболевания носоглотки
62	Проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца)	70	Проблемы с дыханием (периодическая нехватка воздуха, астматические приступы)
63	Гипотония		

Далее была составлена анкета, в которой студентам предлагалось вспомнить весь период обучения с первого курса до момента анкетирования, и по десяти-балльной шкале оценить, насколько сильно, по их мнению, за весь период обучения (не считая экзаменационных периодов), они переживали стресс в связи с тем или иным стресс-фактором, будь то внешний фактор или помехи в учёбе, имеющие внутренние причины. То есть, им предлагалось оценить некий «суммарный» стресс, накопившийся от того или иного учебного стресс-фактора в течение трёх лет обучения в вузе. В анкетировании приняло участие 120 человек (35 юношей и 85 девушек). Помимо анкетирования, было проведено тестирование респондентов при помощи опросника «Шкалы академической мотивации», разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным (Gordeeva et al., 2014). В методике имеется 7 шкал: 1) познавательная мотивация - стремление познать новое, профессионально значимое в процессе учёбы; 2) мотивация достижения – стремление добиваться высоких результатов в учёбе, 3) мотивация саморазвития – стремление к развитию способностей, своего потенциала в процессе учёбы; 4) мотивация самоуважения – желание учиться ради повышения самооценки, чувства собственной значимости; 5) интроецированная мотивация – стремление учиться из-за чувства долга перед собой и другими; 6) экстерналиная мотивация – учёба, как стремление избегать проблем с социумом; 7) амотивация – отсутствие интереса к учёбе, ощущение её бессмысленности. Первые три шкалы авторы относят к внутренней мотивации, обусловленной собственной заинтересованностью в учёбе. Следующие три шкалы отнесены к внешней мотивации учебной деятельности. Под внешней мотивацией подразумеваются причины получения образования, связанные не с личной заинтересованностью студентов, а с вынужденной, по их мнению, необходимостью: в целом повысить свою самооценку, ложное чувство долга перед другими людьми, желание избегать осуждения и конфликтов с окружающими. Для определения уровня нейротизма студентов использовался личностный опросник Айзенка (EPI) (Burlachuk & Morozov, 1989).

Выбор данных методик был обусловлен их содержанием и их достаточно частым использованием в ходе проведения различных исследований. Что касается анкеты, включающей перечень стресс-факторов – это авторская разработка.

В дальнейшем респонденты были поделены на две группы. В одну группу вошли студенты с низким уровнем нейротизма - всего 40 человек (14 юношей и 26 девушек). В другую – с высоким уровнем нейротизма – всего 58 человек (13 юношей и 35 девушек). Максимальное количество баллов по уровню нейротизма – 24. Средний балл по нейротизму в первой группе составил 8,74, во второй группе – 17,27. Тот факт, что в группу с высоким уровнем нейротизма попало больше респондентов может быть объяснено тем, например, что гуманитарное образование склонны выбирать люди с определёнными психологическими характеристиками, чаще свойственными людям эмоциональным, творческим. Кроме того, большинство респондентов – девушки, которые, отвечая на вопросы методики Г. Айзенка, чаще демонстрируют представления о себе, как о чувствительных, склонных к тревоге, импульсивных личностях. Детальное изучение причин, по которым в данную выборку вошло больше людей с высоким нейротизмом, не являлось целью данной работы, хотя этот вопрос может стать основой для отдельного исследования. Данные студентов, у которых уровень нейротизма занимал промежуточную позицию, тот есть был близок к средним значениям, не использовались. Это было сделано с целью выявления наиболее характерных закономерностей в степени выраженности изучаемых показателей и в структуре взаимосвязей между ними в зависимости от эмоциональной устойчивости.

## Результаты

Результаты исследования представлены в виде перечня средних арифметических показателей интенсивности воздействия стресс-факторов, отмеченных испытуемыми как наименее или наиболее сильно влияющих на переживание стресса учебной деятельности. Представлена, также, таблица (Табл.5), включающая в себя стресс-факторы, чья стрессогенность, по оценке респондентов, имеет достоверные отличия в зависимости от уровня их нейротизма. Кроме того, представлены данные, отражающие достоверные корреляционные связи между различными типами учебной мотивации и стресс-факторами учебной деятельности (Табл. 6-12). Уровень достоверности различий интенсивности воздействия стресс-факторов, а также достоверность взаимосвязей стресс-факторов и мотиваций отмечен в таблицах знаком «\*» (\* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ ).

Итак, у студентов с высоким уровнем нейротизма (у эмоционально неустойчивых) наименьшее стрессогенное значение имеют такие факторы, как завышенная самооценка (2,88), гипотония (3,32), гипертония (3,4). Наиболее значимыми для этой группы респондентов являются такие факторы, как отсутствие нужного количества денег (6,96), проблемы в коммуникативной сфере (6,72), проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) (6,32), пассивность (6,32), честолюбие.

В группе студентов с низким уровнем нейротизма (у эмоционально устойчивых) наименее значимы следующие стресс-факторы: проблемы совместного проживания с другими студентами (3,6), разочарование в профессии (3,28), авантюризм (3,36), неспособность к учёбе (плохая память, тупость) (3,44), недоверчивость (2,88), фрустрация (2,88), гипертония (3,32), проблемы с дыханием (периодическая нехватка воздуха, астматические приступы и т.п.) (3,08). Наибольшее значение эмоционально устойчивые студенты придают таким стресс-факторам, как жизнь вдали от семьи (6,44) и вспыльчивость (6,37).

В обеих исследуемых группах наиболее сильно выражена мотивация познания. У студентов с высоким уровнем нейротизма среднее арифметическое значение составляет 13,72, а с низким уровнем – 13,48. У студентов с низким уровнем нейротизма в меньшей степени выражена амотивация (8,84). У эмоционально неустойчивых – амотивация (10,44) и экстернальная мотивация (10,32).

Далее рассмотрим достоверные отличия в представлениях студентов с разным уровнем нейротизма о стрессогенности некоторых стресс-факторов, имеющих прямое или косвенное отношение к учебной деятельности (табл. 5).

Данные сравнительного анализа степени выраженности исследуемых характеристик свидетельствуют о наличии только двух достоверных отличий, в которых показатели в группе эмоционально устойчивых значительно более выражены, чем у эмоционально неустойчивых респондентов: жизнь вдали от семьи (-2,676\*\*) и представления о том, что собственная вспыльчивость может стать источником стресса в процессе учёбы (-1,681\*). Что касается остальных многочисленных стресс-факторов, указанных в таблице, то интенсивность их воздействия оценивается эмоционально неустойчивыми студентами как более высокая.

Теперь перейдём к таблицам, отражающим достоверные взаимосвязи между стресс-факторами учебной деятельности и различными типами учебной мотивации. В скобках рядом с каждым стресс-фактором указан коэффициент корреляции  $r$ .



**Таблица 5.** Сравнительный анализ интенсивности воздействия исследуемых стресс-факторов в группах студентов с высоким и низким нейротизмом с учетом *t*-критерия Стьюдента

Название показателя	<i>X</i> -среднее (высокий нейротизм)	<i>X</i> -среднее (низкий нейротизм)	<i>t</i>
Интенсивность воздействия внешних стресс-факторов учебной деятельности			
Жизнь вдали от семьи	3,88	6,44	<b>-2,676**</b>
Отсутствие нужного количества денег	6,96	3,92	<b>3,105**</b>
Проблемы совместного проживания с другими студентами	5,68	3,6	<b>2,371**</b>
Проблемы в коммуникативной сфере (сложности общения со всеми людьми)	6,72	4,84	2,042*
Конфликт в группе	5,88	3,92	2,013*
Проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими)	6,32	4,4	1,974*
Интенсивность влияния личностных особенностей в качестве стресс-факторов учебной деятельности			
Безответственность	5,28	3,8	1,754*
Перфекционизм	5,96	4,24	2,042*
Вспыльчивость	4,73	6,44	-1,681*
Интенсивность влияния психических состояний в качестве стресс-факторов учебной деятельности			
Фрустрация	5,08	2,88	<b>2,551**</b>
Мечтательность	5,40	3,56	2,074*
Пассивность	6,32	4,76	1,744*
Интенсивность влияния временных проблем со здоровьем в качестве стресс-факторов учебной деятельности			
Головные боли	5,48	3,64	1,988*
Простуды, заболевания носоглотки	5,00	3,46	1,726*

В то время как у студентов с высоким уровнем нейротизма познавательная мотивация тем сильнее, чем сильнее осознаётся стрессогенность таких внутриличностных факторов, как неумение организовывать своё время, торопливость и страх, связанный с учёбой, у более эмоционально устойчивых респондентов усиление данного вида мотивации связано с уменьшением субъективно воспринимаемой стрессогенности достаточно большого количества факторов, среди которых не только осознание личностных особенностей, но, также, серьёзные проблемы со здоровьем, отсутствие аппетита и аллергические реакции. Кроме того, у более уравновешенных студентов (низкий нейротизм), в отличие от лиц с высоким нейротизмом, не усиление рефлексии определённых личностных характеристик, а, наоборот, снижение степени осознанности наличия у себя обидчивости, пессимистичности, медлительности и стеснительности приводит к актуализации познавательной мотивации. (табл. 6).

Рассматривая взаимосвязи стресс-факторов и мотивации достижения, можно обратить особое внимание на тот факт, что у эмоционально неустойчивых студентов усиление субъективной оценки стрессогенности наличия у себя таких личностных характеристик как пессимистичность, медлительность, а также фактор

отсутствия аппетита способствуют активизации мотивации достижения – имеются прямые корреляции. В то же время усиление значимости собственной обидчивости приводит к ослаблению этой мотивации. У лиц с низким нейротизмом, как и в случае с познавательной мотивацией, мотивация достижения тем сильнее, чем меньше значимость целого ряда стресс-факторов (Табл. 7)

**Таблица 6.** Корреляционные связи познавательной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

Познавательная мотивация	
Высокий нейротизм	Низкий нейротизм
неумение правильно организовать свой режим дня (0,28*) страх (0,25*) повышение температуры тела (0,26*) простуды, заболевания носоглотки (0,25*)	серьёзные проблемы со здоровьем (-0,40**) обидчивость (-0,43**) стеснительность (-0,34*) пессимистичность (-0,32*) медлительность (-0,35*) плохой аппетит (-0,32*) аллергические реакции (-0,35*)
Стресс-факторы учебной деятельности	

**Таблица 7.** Корреляционные связи мотивации достижения в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

Мотивация достижения	
Высокий нейротизм	Низкий нейротизм
пессимистичность (0,26*) плохой аппетит (0,31*)	проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) (-0,39**) серьёзные проблемы со здоровьем (-0,39**) стеснительность (-0,35*) неумение правильно организовать свой режим дня (-0,42**) медлительность (-0,38*) плохое настроение (-0,35*) аллергические реакции (-0,34*)
Стресс-факторы учебной деятельности	

Мотивация саморазвития в контексте учебной деятельности у студентов с высоким нейротизмом тем выше, чем в большей степени имеют значение такие стресс-факторы, как отсутствие комфортных жилищных условий, осознание того, что отсутствует готовность к самостоятельной работе (к учёбе без контроля со стороны кого-либо) и чем сильнее жалобы на низкое артериальное давление. Мотивация саморазвития имеет наибольшее, по сравнению с другими типами мотиваций, количество отрицательных взаимосвязей со стресс-факторами у студентов с низким уровнем нейротизма. Причём, эти связи с высоким уровнем достоверности ( $p \leq 0,01$ ) (Табл. 8).

**Таблица 8.** Корреляционные связи мотивации саморазвития в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

<i>Мотивация саморазвития</i>	
<i>Высокий нейротизм</i>	<i>Низкий нейротизм</i>
отсутствие комфортных жилищных условий (0,26*) неготовность к самостоятельной работе (0,30*) гипотония (0,27*)	жизнь вдали от семьи (-0,39**) серьёзные проблемы со здоровьем (-0,33*) стеснительность (-0,33*) неумение правильно организовать свой режим дня (-0,37*) агрессивность (-0,42**) медлительность (-0,44**) упрямство (-0,30*) внутренняя противоречивость (-0,39**) безграмотность (-0,40**) неготовность к самостоятельной работе (-0,32*) перфекционизм (-0,39**) плохой аппетит (-0,40**) переедание (-0,39**) гипертония (-0,39**) аллергические реакции (-0,39**)
Стресс-факторы учебной деятельности	

Мотивация самоуважения является одним из внешних видов мотиваций учебной деятельности. У эмоционально нестабильных респондентов она тем выше, чем сильнее переживаются в качестве стресс-факторов собственная медлительность и головные боли. В то же время, у студентов с низким уровнем нейротизма обнаруживается другой характер связей между мотивацией и стресс-факторами. В отличие от трёх видов внутренней мотивации, этот вид внешней мотивации имеет прямые, а не обратные связи со стресс-факторами. Высокая мотивация самоуважения в сфере учебной деятельности у эмоционально устойчивых студентов связана напрямую со склонностью к перееданию, с гипотонией и ощущением скованности мышц, с признанием собственной трусости, безграмотности и отсутствия достаточно важных и интересных источников информации по изучаемой специальности (Табл. 9).

**Таблица 9.** Корреляционные связи мотивации самоуважения в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

<i>Мотивация самоуважения</i>	
<i>Высокий нейротизм</i>	<i>Низкий нейротизм</i>
медлительность (0,28*) головные боли (0,26*)	отсутствие учебников или непонятные и скучные учебники (0,36*) трусость (0,36*) безграмотность (0,30*) переедание (0,33*) гипотония (0,33*) ощущение скованности мышц (0,44**)
Стресс-факторы учебной деятельности	

Усиление интроецированной мотивации приводит к усилению стрессогенности фактора жизни вдали от семьи, увеличению осознания собственного честолюбия как характеристики, провоцирующей стресс учебной деятельности, к увели-

чению проблем со сном и к снижению значимости проблем в коммуникативной сфере у студентов с высоким уровнем нейротизма. В то же время респонденты с низким уровнем нейротизма, у которых интроецированная мотивация приобретает большую актуальность, наоборот, чаще жалуются на проблемы в коммуникативной сфере. Эти респонденты, как и менее уравновешенные, тоже начинают в большей степени обращать внимание на проблемы со сном. Кроме того, увеличивается склонность упоминать головные боли, как помеху в учёбе. Обостряются ощущения нехватки денег, отсутствия комфортных жилищных условий, разочарования в профессии (Табл. 10).

**Таблица 10.** Корреляционные связи интроецированной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

Интроецированная мотивация	
Высокий нейротизм	Низкий нейротизм
жизнь вдали от семьи (0,27*) проблемы в коммуникативной сфере (-0,25*) честолюбие (0,25*) проблемы со сном (0,28*)	отсутствие нужного количества денег (0,31*) отсутствие комфортных жилищных условий (0,32*) проблемы в коммуникативной сфере (0,33*) разочарование в профессии (0,31*) авантюризм (0,34*) замкнутость (0,32*) проблемы со сном (0,33*) головные боли (0,31*)
Стресс-факторы учебной деятельности	

Чем сильнее стресс учебной деятельности, вызванный жизнью вдали от семьи, или осознанием собственного честолюбия в качестве помехи в учёбе, или скованностью в мышцах, тем сильнее экстернатальная мотивация у студентов с высоким уровнем нейротизма. Для этой же группы характерно ослабление экстернатальной мотивации при усилении разочарованности в будущей профессиональной деятельности, обусловленной обучением в вузе.

У студентов с низким уровнем нейротизма усиление экстернатальной мотивации тем больше, чем более стрессогенными им кажутся собственные склонность к прокрастинации, недоверчивость, завышенная самооценка, чем сильнее они испытывают утомление и у них наблюдаются проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца) (Табл. 11)

**Таблица 11.** Корреляционные связи экстернатальной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

Экстернатальная мотивация	
Высокий нейротизм	Низкий нейротизм
жизнь вдали от семьи (0,25*) разочарование в профессии (-0,28*) честолюбие (0,26*) ощущение скованности в мышцах (0,33**)	склонность к прокрастинации (0,39**) недоверчивость (0,31*) завышенная самооценка (0,34*) утомление (0,38*) проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца) (0,35*)
Стресс-факторы учебной деятельности	

Амотивация – это мотивация к отказу от учёбы, когда респонденты не видят смысла, испытывают отвращение к учебному процессу, но, тем не менее, что-то их удерживает от ухода из вуза. У эмоционально неустойчивых респондентов усиление амотивации снижает значимость стресса, связанного с жизнью вдали от семьи.

У студентов с низким уровнем нейротизма бессмысленность и отсутствие видения перспектив в учёбе часто напрямую связаны с конфликтами в группе, с серьёзными проблемами со здоровьем, с признанием у себя сильно выраженных обидчивости, пессимистичности и медлительности как качеств, мешающих учёбе. Кроме того, амотивацию усиливают воспринимаемые в качестве сильных стрессоров проблемы с ЖКТ и аллергические реакции (Табл.12).

**Таблица 12.** Корреляционные связи амотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

Амотивация	
Высокий нейротизм	Низкий нейротизм
жизнь вдали от семьи (-0,25*) простуды, заболевания носоглотки (-0,26*)	конфликт в группе (0,34*) серьёзные проблемы со здоровьем ( <b>0,41**</b> ) обидчивость (0,32*) пессимистичность (0,31*) медлительность (0,45*) проблемы с желудочно-кишечным трактом ( <b>0,39**</b> ) аллергические реакции (0,37*)
Стресс-факторы учебной деятельности	

### Дискуссионные вопросы

Анализ представлений студентов об интенсивности воздействующих на них стресс-факторов в процессе учёбы в семестрах показал, что высокой стрессогенностью для многих студентов с низким уровнем нейротизма обладают всего два фактора – жизнь вдали от семьи и ситуации, в которых респонденты вынуждены наблюдать в себе вспыльчивость. При этом, испытуемые значительно реже упоминают в качестве стресс-факторов проблемы совместного проживания с другими студентами, конфликты в группе, проблемы в отношениях с близкими. На формирование эмоциональной устойчивости субъекта влияет не только наследственность, но и воспитание. Здесь мы можем, например, обратиться к пособию Г.Ю. Гольевой (Golyeva, 2021), в котором можно обнаружить анализ многих трудов, посвященных феномену эмоциональной устойчивости, к исследованию Е.И. Печеневской (Pechenevskaya, 2016) и т.п. Таким образом, можно утверждать, что эмоциональная устойчивость чаще свойственна взрослым людям, выросшим в семьях, где царят взаимопонимание и поддержка. Семья, воспринимаемая как источник не столько материальной, сколько эмоциональной поддержки является одним из условий, которые важны студентам, живущим отдельно от родителей для того, чтобы их эмоциональная устойчивость оставалась высокой даже в стрессовых ситуациях. Если эмоционально устойчивые студенты начинают обращать внимание на свою вспыльчивость, более свойственную лицам с высоким нейротизмом, вероятно, происходят какие-то стрессогенные ситуации в контексте учебной деятельности, которые способны вывести даже спокойных испытуемых из равновесия.

У студентов с высоким уровнем нейротизма значимых для них стресс-факторов больше, и они отличаются от тех, на которые обращают внимание студенты с низким нейротизмом. В отличие от эмоционально устойчивых студентов фактор

«жизнь вдали от семьи» не является сильным стрессогенным стимулом, что может служить свидетельством того, что эмоционально неустойчивые респонденты в меньшей степени ценят и чувствуют семейную поддержку. Высокой стрессогенностью для лиц с высоким нейротизмом обладают субъективное ощущение недостаточности материальных средств (нехватка денег), проблемы в коммуникативной сфере и в личной жизни, собственная пассивность. Все эти факторы отражают нехватку энергетической составляющей – материальной, поддержки со стороны других людей, внутренних ресурсов. Этот факт вполне соответствует исследованиями В.А. Плахтиенко (Plakhtienko & Bludov, 1983), упоминавшим о том, что эмоциональная устойчивость и объём нервно-психической энергии человека имеют прямую взаимосвязь. Сравнительный анализ показал стремление эмоционально неустойчивых студентов чаще упоминать стрессогенность головных болей, а также простудных заболеваний и заболеваний носоглотки. Склонность к заболеваниям так же может свидетельствовать о недостаточности внутренних ресурсов организма.

Говоря о взаимозависимости различных видов учебной мотивации и интенсивности переживания стресса учебной деятельности в результате воздействия различных стресс-факторов, можно отметить существенные различия в структуре взаимосвязей в двух исследуемых группах. В первую очередь, заметим, что у всех видов учебной мотивации, как в случае внутренней мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития), так и в случае внешних видов мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернатальная мотивация) и даже при амотивации у лиц с низким нейротизмом наблюдается существенно больше достоверных взаимосвязей с различными стресс-факторами, создающими напряженность в учебном процессе. Выявлено также, что одни и те же мотивации в двух исследуемых группах почти всегда связаны с разными факторами. Более того, когда речь идёт о внутренних, наиболее важных в учебном процессе мотивациях, обнаружено, что в группе с высоким нейротизмом связи, в основном, положительные, в то время как в группе с низким нейротизмом – отрицательные. Соответственно, у эмоционально устойчивых студентов можно с большей уверенностью прогнозировать успех в развитии познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации саморазвития при использовании психолого-педагогических методов коррекции, приводящих к снижению значимости стресс-факторов, непосредственно связанных с этими видами мотиваций. У эмоционально неустойчивых, наоборот, актуализировать внутренние учебные мотивации можно, применяя приёмы для усиления значимости определённых стресс-факторов. Тем не менее, из-за отсутствия достоверных взаимосвязей с большим количеством стресс-факторов, прогнозировать успех в развитии внутренних мотиваций у лиц с высоким нейротизмом сложнее, чем у эмоционально устойчивых респондентов.

Поскольку в исследовании рассматриваются взаимосвязи, то можно говорить и о том, что в двух исследуемых группах можно использовать и психолого-педагогические приёмы, направленные на изменение актуальности для учащихся того или иного вида мотивации с целью снижения общего стресса учебной деятельности. Причём для лиц с различным нейротизмом специальное усиление или ослабление разных видов мотиваций (внутренних и внешних) будет иметь разные последствия с точки зрения субъективного восприятия стресса учебной деятельности.

Как известно, хронический стресс часто отражается на физическом состоянии человека. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования. В частности, можно обратиться к работам Д.И. Исаева (Isaev, 2005), Д.Б. Колесникова с колле-

гами (Kolesnikov et al., 2014) и др. Результаты данного исследования показали, что в обеих группах испытуемых для всех видов мотиваций и для амотивации имеются связанные с ними психосоматические и соматические симптомы. Эти симптомы различны в зависимости от уровня нейротизма испытуемых. У студентов с высоким нейротизмом с познавательной мотивацией напрямую связаны повышение температуры тела, простуды и заболевания носоглотки, с мотивацией достижения – плохой аппетит, с мотивацией саморазвития – гипотония. У студентов с низким нейротизмом имеются отрицательные связи у мотивации познания с плохим аппетитом и аллергическими реакциями, у мотивации достижения – с аллергическими реакциями, у мотивации саморазвития – с плохим аппетитом, перееданием, гипертонией и аллергическими реакциями. Очевидно, что эмоционально устойчивые респонденты, в целом, значительно реже испытывают сильные стрессы учебной деятельности, тем не менее, и они могут переживать как ситуативный, так и хронический стресс большой интенсивности. В этом случае системообразующим фактором для них является стресс-фактор «аллергические реакции». Вероятность развития аллергических реакций у эмоционально устойчивых студентов тем выше, чем меньше любая из внутренних мотиваций учебной деятельности. Если же все эти три вида мотиваций одновременно, по какой-то причине, уменьшаются и усиливается амотивация – риск испытывать симптомы аллергии ещё больше увеличивается. Иными словами, возникновение признаков аллергии у студентов с низким нейротизмом может служить одним из признаков снижения заинтересованности в учёбе.

Если рассматривать внешние мотивации, то и тут выявляются различия в структуре их взаимосвязей с симптомами, отражающими проблемы со здоровьем. Но в этом случае в обеих группах - положительные связи. У эмоционально неустойчивых респондентов мотивация самоуважения тем выше, чем чаще стрессом являются головные боли, интроецированная мотивация тем сильнее, чем чаще наблюдаются проблемы со сном, экстернальная мотивация тем сильнее, чем сильнее ощущение скованности в мышцах. У эмоционально устойчивых студентов мотивация самоуважения тем сильнее, чем сильнее выражены переедание, гипотония и ощущение скованности мышц, интроецированная мотивация тем сильнее, чем сильнее проблемы со сном и сильнее стресс из-за головных болей, экстернальная мотивация тем сильнее, сильнее стресс из-за проблем с сердцем.

В данной статье описываются результаты исследования, полученные на достаточно большой выборке студентов. В то же время, говорить, что обнаруженные и описанные закономерности присущи, в целом, студентам с разным уровнем нейротизма, рано. Если выделенные нами закономерности присущи студентам с гуманитарной направленностью, то будут ли эти закономерности характерны для учащихся, склонных к естественным или математическим? То есть, существует ли влияние склонности к тому или иному типу мышления на характер исследуемых нами взаимосвязей? Или же возможно полагать, что нейротизм, являясь одной из базовых индивидуально-психологических характеристик, будет определять характер взаимосвязей между интенсивностью переживания стресса в различных ситуациях и различными аспектами мотивации учебной деятельности студентов независимо от типа мышления? Влияет ли принадлежность к мужскому или женскому полу на характер взаимосвязей? Эти вопросы остаются пока открытыми.

## **Заключение**

Как правило, общая мотивация к учебной деятельности каждого студента складывается из целого ряда мотивационных составляющих, интенсивность и харак-

тер взаимодействия которых порождают определённый вектор, способствующий или тормозящий успешное усвоение учебного материала и характер учебной деятельности, в целом. Обучение более успешно, если у учащихся доминируют мотивации, отнесённые к категории внутренней мотивации учебной деятельности, обусловленные собственными внутренними потребностями в получении образования именно в той профессиональной сфере, которая была изначально выбрана при поступлении в вуз. Отсюда напрашивается вывод о необходимости разработки психолого-педагогических способов актуализации именно внутренних типов мотивации для улучшения успеваемости и формирования профессиональной грамотности студентов.

Данное исследование показывает, что эмоциональная устойчивость влияет как на представления студентов о силе стрессогенности различных факторов, которые прямо или косвенно сопровождают учебный процесс, так и на структуру взаимосвязей между различными типами учебной мотивации и стресс-факторами.

Было показано, что необходимо соблюдать определённый баланс между актуализацией внутренних мотиваций у студентов с помощью различных приёмов и корректировкой отношения к стресс-факторам учебной деятельности. Причём важно, при этом, учитывать уровень эмоциональной устойчивости респондентов. Так, вероятность усиления внутренней мотивации учебной деятельности и снижения уровня амотивации за счёт разработки специальных мер по снижению интенсивности воздействия определённого ряда стресс-факторов может быть больше у эмоционально устойчивых студентов. Для эмоционально неустойчивых существуют некоторые стресс-факторы, осознание которых и усиление общего напряжения, связанного с ними, наоборот, будут способствовать развитию упомянутых выше продуктивных мотиваций.

Возникновение некоторых проблем, касающихся состояния здоровья студентов, может служить одним из признаков ослабления внутренней мотивации к учёбе у студентов с низким нейротизмом. Напротив, у студентов с высоким нейротизмом, появление ряда признаков физического неблагополучия может быть свидетельством усиления внутренней мотивации.

Очевидно, что нет необходимости разрабатывать специальные психолого-педагогические приёмы для усиления интроецированной мотивации, основанной на ложном чувстве долга и экстеральной мотивации, как способе избегать проблем, связанных с давлением со стороны окружающих людей. Тем более это касается амотивации. Зато есть смысл в снижении уровня этих видов мотиваций с целью актуализации внутренней мотивации. Это также возможно осуществить с помощью коррекции восприятия студентами интенсивности воздействия различных стресс-факторов, связанных с учебной деятельностью, с учетом их нейротизма.

В целом, исследование служит ещё одним доказательством необходимости применения и дальнейшей разработки эксклюзивных психолого-педагогических методов с целью повышения эмоциональной устойчивости определённой категории студентов. Также, полученные данные могут быть полезными при разработке индивидуально-ориентированных психолого-педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, повысить у студентов стрессоустойчивость к некоторым стресс-факторам учебной деятельности и, тем самым, укрепить их физическое и психологическое здоровье, и, с другой стороны, обеспечить развитие тех видов мотивации, которые позволят студентам получить необходимые профессиональные компетенции в полной мере.



## Об этике и конфликте интересов

Сбор эмпирических данных проводился при добровольном согласии студентов в режиме «инкогнито». Конфликт интересов отсутствует.

## Список литературы

- Аврамова, Т. И. Сравнительный анализ эмоциональной устойчивости у юношей и девушек студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 301–304.
- Алексеева, Е. Е. Изучение эмоциональной устойчивости у студентов педагогических и психологических специальностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 114–122.
- Артохова, Т. Ю., Петров, Т.И., Бенькова, О. А., Федорова Е. П. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов // Вестник Карасноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – Т. 52. – №2. – С. 145–155. – DOI:10.25146/1995-0861-2020-52-2-208
- Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- Бурлачук, Л. Ф., Морозов С. М. Айзенка личностные опросники / Словарь - справочник по психодиагностике. – Киев: «Наукова Думка», 1989. – 197 с.
- Гольева, Г. Ю. Формирование эмоциональной устойчивости личности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 105 с.
- Гордеева, Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96–107.
- Гринберг, Дж. Управление стрессом. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
- Дьячкова, Е. С., Хватова, М. В., Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11. – №3. – С. 74–88.
- Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
- Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
- Карякина, С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №3-2. – С. 210–216.
- Колесников, Д. Б., Рапопорт, С. И., Вознесенская, Л. А. Современные взгляды на психосоматические заболевания // Клиническая медицина. – 2014. – Т. 92. – №7. – С. 12–18.
- Кудринская, Л. А., Кубаев, В. С. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза // Социологические исследования. – 2012. – № 3. – С. 145–150.
- Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
- Малошонок, Н. Г., Семенова, Т. В., Терентьев, Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. – 2015. – №3. – С. 92–117. – DOI:10.17323/1814-9545-2015-3-56-85
- Матюшкина, Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 2(91). – С. 47–63. – DOI:10.17759/crr.2016240204
- Питкевич, М. Ю. Психофизиологическая оценка влияния стресс-факторов различного генеза на уровень стрессоустойчивости учащихся высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6(61). – С. 248–250.
- Плахтиенко, В. А., Блудов, Ю. М. Надежность в спорте. – М.: Физ. и спорт, 1983. – 176 с.
- Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента: Методическое пособие. – М.: Институт психологии АН СССР, 1990. – 60 с.
- Семенова, Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. – 2016. – № 7. – С. 25–37.

- Смирнов, А. В. Понятие и содержание учебной мотивации студентов вуза // В мире научных открытий. – 2011. – № 2(14). – С. 218–223.
- Харламенкова, Н. Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 28–37.
- Чербиева, С. В. Особенности влияния учебного стресса на студенческую жизнь обучающихся разных курсов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 607–615. – DOI:10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p607-615
- Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.
- Goldberg, L. R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons // Review of personality and social psychology / Ed. by L. Wheeler. – Beverly Hills: Sage, 1981. – Vol. 2. – P. 141–165.
- Lazarus, R. S. Cognitive and personality factors underlying threat and coping // Psychological stress / Ed. by M. H. Appley, R. Trumbull. – N.Y.: Applcton Century Crofts, 1967. – P. 11–21.
- Norman, W. T. (1963). Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes: Replicated Factor Structure in Peer Nomination Personality Ratings // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – Vol. 66. – No. 6. – P. 574–583.
- Savage, N., Birch, R., Noussi, E. Motivation of engineering students in higher education // Engineering Education Journal of the Higher Education Academy. – 2011. – Vol. 6. – No. 2. – P. 39–46. – DOI:10.11120/ened.2011.06020039

## References

- Alekseeva, E. E. (2012). A study of emotional stability of students of pedagogical and psychological professions. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 145, 114–122.
- Artyukhova, T. Yu., Petrov, T. I., Benkova, O. A., & Fedorova, E. P. (2020). Educational activity as a stress factor among students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva – Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 52(2), 145–155. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-208>
- Avramova, T. I. (2021). Comparative analysis of emotional stability of student boys and girls. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*, 70-1, 301-304.
- Bozhovich, L. I. (1968). *Personality and its development in childhood*. Prosveshcheeniye.
- Burlachuk, L. F., & Morozov, S. M. (1989). *Eysenck Personality Questionnaire. Reference book on psychodiagnosics*. Naukova Dumka.
- Cherbieva, S. V. (2022). Features of influence of educational stress on the student life of students of different courses. *Uchenye zapiski universiteta imeni P F Lesgafta*, 4(206), 607-615. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p607-615>
- Diachkova, E. S., & Khvatova, M. V. (2006). The influence of educational environment on psychological health of students of different professions in the process of education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education* 11(3), 74–88.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141–165.
- Golyeva, G. Yu. (2021). *Formation of emotional stability of the personality*. ZAO “Biblioteka A. Millera”.
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). “Academic motivation scales” questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 35(4), 96–107.
- Greenberg, J. (2002). *Comprehensive stress management* (7th ed.). Piter.
- Ilyin, E. P. (2004). *Psychology of individual differences*. Piter.
- Isaev, D. N. (2005). *Emotional stress, psychosomatic and somatopsychic disorders in children*. Rech.
- Karyakina, S. N. (2010). Characteristics of stress in the process of study of junior and senior courses students of higher education establishments. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences*, 3-2, 210–216.

- Kharlamenkova, N. E. (2019). The concept of psychological safety and its justification from different scientific perspectives. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 40(1), 28–37.
- Kolesnikov, D. B., Rapoport, S. I., & Voznesenskaya, L. A. (2014). Current views of psychosomatic diseases. *Klinicheskaya meditsina – Clinical Medicine*, 92(7), 12–18.
- Kudrinskaya, L. A., & Kubarev, V. S. (2012). Features of academic motivation of technical university students. *Sotsiologicheskije issledovaniya – Sociological research*, 3, 145–150.
- Lazarus, R. S. (1967). Cognitive and personality factors underlying threat and coping. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Psychological Stress* (pp. 11–21). Applcton Century Crofts.
- Maloshonok, N. G., Semenova, T. V., & Terentev, E. A. (2015). Academic motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 92–121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583.
- Pitkevich, M. Yu. (2016). Psychophysiological assessment of stress factors' influence of various genesis on the level of students' stress resistance. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 6(61), 248–250.
- Plakhtienko, V. A., & Bludov, Yu. M. (1983). *Reliability in sports*. Fiz. i sport.
- Rusalov, V. M. (1990). *Questionnaire for the structure of temperament: methodological guide*. Institut psikhologii AN SSSR.
- Savage, N., Birch, R., & Noussi, E. (2011). Motivation of engineering students in higher education. *Engineering Education Journal of the Higher Education Academy*, 6(2), 39–46. <https://doi.org/10.11120/ened.2011.06020039>
- Semenova, T. V. (2016). The effect of academic motivation on achievement: A role of academic activity. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 7, 25–37.
- Shcherbatykh, Yu. V. (2012). *Psychology of stress and methods of correction* (2nd rev. ed.). Piter.
- Smirnov, A. V. (2011). Concept and the maintenance of educational of students of high school. *V mire nauchnykh otkrytiy – In the World of Scientific Discoveries*, 2(14), 218–223.